

GAZIANTEP UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Vol.12 No.3 2013

ISSN: 1303 - 0094



GAZIANTEP UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Vol.12 No.3 2013

ISSN: 1303 - 0094



ISSN: 1303-0094

GAZIANTEP UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Aims and Scope: Gaziantep University Journal of Social Sciences is a peer-reviewed and international academic journal which is published four times in a year. The language of the journal is English and Turkish. The language of Law articles could also be French.

The aim of Journal of Social Sciences [JSS] is to publish research articles on social sciences for contributing to the international social sciences literature. JSS publishes high quality studies in the fields of General Anthropology, Geography, History, Psychology, Archeology, Sociology, Economics, Business Administration, Linguistics International Affairs, Educational Sciences, Communications, Information Science, Law, Literature, and Philosophy. Although JSS has a preference for academic studies, it also welcomes studies that are written other researchers and practitioners. The goal of JSS is to constitute a qualified and continual platform for sharing studies of academicians, researchers and practitioners.

Copyright © 2013 Gaziantep University. No parts of publication in the Journal of Social Sciences may be reproduced, stored, transmitted or disseminated, in any form or by any means without prior permission from University of Gaziantep. Authors are responsible for all ideas in the manuscript.

Editorial Correspondence and Subscription Address: University of Gaziantep, Institute of Social Sciences, Journal of Social Sciences, 27310 Gaziantep TÜRKİYE
Tel: +90 342 317 18 96 Fax: +90 342 360 10 43
Email: jss@gantep.edu.tr

The Journal has an international editorial board.

Print: University of Gaziantep Press.

Cover Design: Asst.Prof.Dr. Arif YILDIRIM - arifyildirim@riseup.net

Abstracted and Indexed in:

ULAKBİM national index

EBSCO Host database

Indexcopernius index

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

ERGO (Educational Research Global Observatory) NewJour

Türk Eğitim İndeksi

Gaziantep University Journal of Social Sciences [JSS]

Owner

Gaziantep University
Rector Prof.Dr. M. Yavuz COŞKUN

Editor-in-Chief

Asst.Prof.Dr. Lider BAL

Editorial Assistants

Res.Asst. Mustafa DEMİR
Res. Asst.Dr. Ayşe ÖZTÜRK

Res.Asst. İlyas OKUMUŞ
Res. Asst. Tuğçe GÜNDÜZ

Technical Assistant

Mustafa SEVİNDİK

Editorial Board

Asst.Prof.Dr. Lider BAL
Prof.Dr. Cengiz TORAMAN
Prof.Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN
Prof.Dr. Mehmet Tevfik GÜLSOY
Assoc.Prof.Dr. Hilmi BAYRAKTAR
Assoc.Prof.Dr.Meltem KARADAG

Asst.Prof.Dr. Mustafa METE
Assoc.Prof.Dr. Erdal BAY
Assoc.Prof.Dr.M. Fatih ÖZMANTAR
Assoc.Prof. Dr M. Emre KÖKSALAN
Assoc.Prof.Dr.Murat CERİTOĞLU

Advisory Board

Andrejs Geske
(University of Latvia, Latvia)
B. N. Ghosh
(Eastern Med. Univ. North Cyprus)
Bayram Ürekli
(University of Selçuk, Türkiye)
Erdoğan Didar
(American University, Bulgaria)
Ercan Tatlıdil
(University of Ege, Türkiye)
Erman Artun
(University of Çukurova, Türkiye)
Hikmet Y. Celkan
(University of Gaziantep, Türkiye)
Hüseyin Bağcı
(METU, Türkiye)
Jean Crombois
(American University, Bulgaria)
Kemal Silay
(Indiana University, USA)
Lelio Iapadre
(University of L'Aquila, Italy)
Michael Goldman
(University of Minnesota, USA)

Mustafa Yılmaz
(University of Hacettepe, Türkiye)
Nazmiye Özgüç
(University of İstanbul, Türkiye)
Şeyma Güngör
(University of İstanbul, Türkiye)
Şinasi Aksoy
(METU, Türkiye)
Tokay Gedikoğlu
(University of Gaziantep, Türkiye)
Tuba Üstüner
(Cass Business School, UK)
Uli Schamiloglu
(University of Wisconsin-Madison, USA)
Ülkü Şişik
(University of Hacettepe, Türkiye)
Yasin Ceylan
(METU, Türkiye)
Yusuf Akan
(University of Gaziantep, Türkiye)
Zeynep Hamamcı
(University of Gaziantep, Türkiye)
Zuhal K. Kara
(University of Harran, Türkiye)

Volume 12, Number 3, July 2013

Web: <http://jssarchive.gantep.edu.tr> **Email:** jss@gantep.edu.tr
<http://jss.gantep.edu.tr>

ISSN: 1303-0094

GAZIANTEP UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

REFEREES OF VOLUME 12, NUMBER 3, JULY 2013

Dr. Adem Öcal
Dr. Ahmet Şahbaz
Dr. Ahmet Tan
Dr. Atinç Olcay
Dr. Ayten İflazoğlu Saban
Dr. Bayram Akarsu
Dr. Betül Balkar
Dr. Burhan Kiliç
Dr. Cemalettin İpek
Dr. Duygu Güngör
Dr. Elif Öztürk Yilmaztekin
Dr. Ergün Hamzadayi
Dr. Faruk Yildirim
Dr. Hakan Akdağ
Dr. Hasan Baktir
Dr. Hikmet Y. Celkan
Dr. Işıl Kabakçı Yurdakul
Dr. Mahmut Masca
Dr. Mehmet Alagöz

Dr. Mehmet Ali Çelikel
Dr. Mehmet Murat
Dr. Mehmet Nuri Gültekin
Dr. Mehmet Temizkan
Dr. Meltem Karadağ
Dr. Muhammed Bilal Çelik
Dr. Mustafa Gültekin
Dr. Mustafa Sözbilir
Dr. Nuri Baloğlu
Dr. Ömer Faruk Vural
Dr. Ömer Özçiçek
Dr. Özden Demir
Dr. Perihan Dinç Artut
Dr. Recep Bindak
Dr. Sirri Akbaba
Dr. Sima Nart
Dr. Şükran Kilbaş
Dr. Tuba Başkonuş Direkçi
Dr. Yunus Emre Tansü

Volume 12, Number 1, July 2013

Web: <http://jssarchive.gantep.edu.tr>
<http://jss.gantep.edu.tr>

Email: jss@gantep.edu.tr

GAZIANTEP UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Vol.12, No.3, July 2013

TABLE OF CONTENTS

EDUCATION	Pages
Vanderbilt Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Aile Değerlendirme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması Tüba KÜÇÜK DOĞAROĞLU	385-401
Fen ve Teknoloji Dersinde Bilgisayar Destekli Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Emine Kübra FİDAN	403-426
Matematik Kaygısının Matematik Başarısını Yordama Gücünün Cinsiyet ve Sınıf Değişkenleri Açısından İncelenmesi Mustafa İLHAN, Meral ÖNER SÜNKÜR	427-441
Öğretmen, Öğretme, Öğrenme, Öğretim Materyali ve Değerlendirmeye İlişkin Metaforlar: Yapısal Bir analiz Altay EREN, Erkan TEKİNARSLAN	443-467
İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyleri: Nitel Bir Çalışma Mukadder Boydak ÖZAN, Tuncay Yavuz ÖZDEMİR	469-486
Web Destekli Doküman Tasarımı Öğretiminin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi Zeynep BALKANAL, Halide SARIOĞLU	487-506
Müze Temelli Yaratıcı Yazma Etkinliği: Bir Durum Çalışması Ruhan KARADAĞ	507-526
İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Sosyal Etkinlik ve Yönetimi İzzet DÖŞ, Elif KIR	527-544
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK	545-565

GAZIANTEP UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Vol.12, No.3, July 2013

TABLE OF CONTENTS (cont.)

ECONOMICS	Pages
Türkiye'de Banka Kredi Kanalı: 2001-2008 Dönemi Özer ARABACI, Meryem FİLİZ BAŞTÜRK	567-587
Küresel Politika Değişimleri ve Türkiye'de kırsal kalkınma/ Global Policy Changes and Rural Development in Turkey Mina FURAT	589-610
Turizm İşletmelerinde E-Ticaret: yemeksepeti.com'da Satış Yapan Yiyecek-İçecek İşletmelerinin İncelenmesi Evrım ÇELTEK, Meral BOZDOĞAN	611-643
Tüketicilerin Çoklu Ünlü Kullanılan Reklamlara Karşı Tutumlarında Cinsiyetin Rolü İşık Özge YUMURTACI, Tuğba ÖRTEN TUĞRUL, Bengü Sevil OFLAÇ	645-657
Türkiye'de Savunma Harcamaları, Büyüme ve Gelir Eşitsizliği, 1970-2008: Ekonometrik Bir İnceleme Seyhan TAŞ, İbrahim ÖRNEK, Gül AKSOĞAN	659-682
SOCIOLOGY	
İmal Edilmiş Belirsizlikler Çağının Sosyolojik Yönelimi: Ulrich Beck ve Anthony Giddens Kaynaklı "Risk Toplumu" Tartışmaları Ali ESGİN	683-696
HISTORY	
1849 Rus Kafkas Yılığına Göre Kafkasya'da Çarlık Rusya İdaresindeki Yerleşim Yerleri Şahin DOĞAN	697-711
LITERATURE	
The Sense of Belonging in Kipling's Kim Fırat YILDIZ	713-719
Âşık Ömer'in Koşmalarında Söz Varlığı Hasan KARACA	721-739
İsmet Kırdaç'ın Hacı Bektaş Veli Romanı Üzerine Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI	741-758

Vanderbilt Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Aile Değerlendirme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması*

Adaptation of Vanderbilt Attention Deficit Hyperactivity Disorder Diagnostic Parent Scale in Turkish

Tüba Küçük DOĞAROĞLU**

İzmir Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı Vanderbilt Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Aile Değerlendirme Ölçeği' nin (Vanderbilt DEHB ADÖ) Türkçe uyarlama çalışmasını yapmaktır. Araştırma, çocukları 7 – 9 yaş aralığında DEHB tanısı almış 343 anne ile yapılmıştır. Araştırma grubuna katılan annelerin çocuklarının özelliklerine bakıldığında 132' si kız ve 211'i erkek olmak üzere 7 yaşında 82, 8 yaşında 141 ve 9 yaşında 120 çocuk bulunduğu görülmektedir. Araştırmanın amacına yönelik veriler bilgi formu ve Vanderbilt DEHB ADÖ kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin geçerliliğine açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliğine ise Cronbach Alfa Katsayısı ile bakılmıştır. Bulgular ölçeğin toplam 4 alt faktörde (dikkatsizlik / hiperaktivite / karşıt gelme ve davranım bozukluğu / depresyon – anksiyete) toplandığını ve güvenilirliğinin yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak Vanderbilt DEHB ADÖ' nün ülkemizde geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçek olarak kullanılması uygun görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu, Eşlik Eden Bozukluklar, Ölçek Uyarlama

* Bu makale Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda yürütülen Vanderbilt Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Aile Değerlendirme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması adlı yüksek lisans tezinin bir kısmından türetilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanmasında desteklerinden dolayı tez danışmanım Prof.Dr.Funda ACARLAR'a teşekkürlerimi sunarım

** Öğretim Görevlisi, İzmir Üniversitesi, e-mail :tuba.kucuk@izmir.edu.tr / tu_kucuk@hotmail.com

Abstract

The purpose of this study is to adaptation of Vanderbilt Attention Deficit and Hyperactivity Disorder Diagnostic Parent Rating Scale (Vanderbilt ADHD PRS) to Turkish. This study was done 343 mother whose children with DEHB and 7 – 9 years old. Gender of mothers' children is 132 girls and 211 boys. Age of children is that 82 children are 7 years old, 141 children are 8 years old and 120 children are 9 years old. Datas are gathering by Vanderbilt ADHD PRS and data form. Validity and reliability of scale was examined exploratory factor analysis and Cronbach Alpha. Results reveal that adaptation of Vanderbilt ADHD PRS to Turkish included 45 items which had 4 factors (inattention / hyperactivity / oppositional and conduct disorder / depression – anxiety). Results indicated that adaptation of Vanderbilt ADHD PRS to Turkish is valid and reliable scale.

Keywords: Attention Deficit, Hyperactivity Disorder, , Comorbid Disorder, Adaptation of Scale

Giriş

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) en genel tanımı ile dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik ana belirtileriyle ortaya çıkan (Pary, Lewis ve Matuschka, 2002), çocukluk çağının en sık görülen nöropsikiyatrik rahatsızlığıdır (Biederman, 2005; Biederman ve Faraone, 2005; Soysal ve Özdemir, 2004; Soysal ve Karakaş, 2008).

Kaplan ve Sadock (2004) tanımda yer alan dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik belirtilerinin okul ve ev gibi iki veya daha fazla ortamda görülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Günümüzde DEHB ifadesi ile farklı bağlamlarda sık sık karşılaşılmaktadır.

DEHB' nin 1968 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) oluşturduğu DSM-II'de (Diagnostic and Statical Manuel of Mental Disorders) "çocuklukta hiperkinetik sendrom" olarak isimlendirildiği görülmektedir (APA, 1968). Devam eden yıllarda DEHB farklı isimlendirmeler ve başlıklar altında yer almıştır.

Son olarak DSM - IV'te bozukluk, Dikkat Eksikliği / Hiperaktivite Bozukluğu olarak tanımlanmıştır (APA,2000).

Günümüzde kabul edilen DEHB tanımı APA tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre DEHB; gelişimsel döneme uygun olmayan dikkat, aşırı hareketlilik ve dürtüsel davranış problemleri olarak tanımlanarak; bu belirtilerin 7 yaşından önce ortaya çıkmış olması, son 6 aydır yaygın olarak görülmesi ve ev ve okul gibi iki ayrı ortamda bu belirtilere rastlanması gerektiği şeklinde açıklanmaktadır (APA, 2000). Ayrıca yine APA (2000) tarafından bahsedilen bu özelliklerin gelişimsel gerilik, zihinsel bozukluk veya fiziksel yetersizlikten 'kaynaklanmaması' gerektiği belirtilmektedir.

DEHB, DSM-IV tanı ölçütleri doğrultusunda dikkat eksikliğinin baskın olduğu tip, hareketlilik ve dürtüsellüğün baskın olduğu tip ve birleşik tip olmak üzere üç temel tipten oluşmaktadır.

Dikkat Eksikliğinin Baskın Olduğu Tip

Bu grupta yer alan çocuklarda görölen temel özellikler; ödevlerde dikkatsizlikten kaynaklı hatalar yapma, ayrıntılara dikkat etmeme, çoğunlukla unutkan olma, sorumluluğunu aldıkları işe uzun süre dikkatlerini verememe ve bu işleri tamamlayamama şeklinde sıralanabilmektedir.

Ergöl (2010) bu gruptaki çocukların içe dönük olduklarını, sık sık düşüncelere daldıklarını ve buldukların ortamlarda çevreyi rahatsız edecek davranışlarda bulunmadıklarını ifade etmektedir.

Kanay (2006) ise bu gruptaki çocukların dikkatin sağlanması ve sürdürölmesi gibi sorunlar yaşadıklarını belirtirken, bu sorunların ev ortamında; aile ve sosyal ilişkilere yönelik problemlere neden olduğunu ancak temel problemin okul ortamında yaşandığını belirtmektedir.

Hareketlilik ve Dürtüselliğin Baskın Olduğu Tip

Bu gruptaki çocukların; sürekli kıpır kıpır hareket halinde oldukları, çok fazla konuştukları, sessizce yapılması gereken aktiviteleri yerine getiremedikleri, sınıfta veya oturması gereken diğer durumlarda oturmayıp kalktıkları, boş zamanlarını sakin bir şekilde geçiremedikleri, sıra almada zorlandıkları, sorulan sorunun bitmesini beklemeden cevap verdikleri ve başkalarının sözünü sürekli kestikleri davranış özellikleri gösterdikleri görölmektedir.

Dikkatsizlik belirtileri ya hiç bulunmamaktadır ya da tanı alabilecek özellikte değildir. Tahiroğlu ve Avcı (2005) bu grup çocukların genellikle okul öncesi dönemde tanı aldıklarını ancak bir kısmının okul döneminde fark edilen dikkatsizlik belirtileri ile birlikte bu tanıyı da alarak birleşik tip grubunda yer aldıklarını açıklamaktadırlar.

Birleşik Tip

DEHB'nun bu tipinde yer alan çocuklar diğer iki grubun da özelliklerini göstermektedirler.

DEHB çocuklar arasında en yaygın görölen bozukluk olarak değerlendirilmektedir (Gureasko – Moore, DuPaul ve Power, 2005). APA (2000) okul çağı çocuklarının % 3–7'sinde DEHB göröldüğünü açıklamaktadır. Farklı bir çalışmada bu oran %5 – 10 şeklinde ifade edilmektedir (Semrud-Clikeman, Biederman ve Sprinch - Buckminster,1992). Yaygınlık oranına ilişkin ölkemizde yapılan bir çalışmada okul dönemi çocuklarının % 3 - 6'sında DEHB olduğu tahmin edildiği ve yurt dışında yapılan çalışmalarla benzer olarak erkek çocuklarda kız çocuklara göre daha yaygın olduğu belirtilmektedir (Barkley,1998; Şenol ve İşeri, 2004). Bununla birlikte Barkley (2003) bir başka çalışmasında, aslında kızların erkeklerle benzer oranlarda DEHB' ye sahip olduklarını ancak kızlarda belirtilerin şiddetinin erkeklere göre daha az olduğu için fark edilmediklerini ve daha az sıklıkta tanı aldıklarını belirtmiştir.

DEHB'na sıklıkla bir başka bozukluğun ya da durumun eşlik ettiği gözlemlenmiştir. Toros ve Tataroğlu (2002) DEHB tanısı olanların genel olarak % 50 oranında başka bir eş tanıları bulunabileceğini belirtmektedirler. Özellikle karşıt olma – gelme bozukluğu, davranım bozukluğu, depresyon ve anksiyete

bozukluğuna DEHB ile birlikte rastlandığı belirtilmektedir(Herreeias,2001;Öktem,1993).

DEHB ve Karşıt Olma / Gelme (Zıtlaşma) Bozukluğu (KOKGB)

Karşıt Olma / Gelme Bozukluğu (KOKGB) DSM-IV' de yıkıcı davranım bozukluğunun bir alt kategorisi olarak yer almaktadır (Thomas, 2007). KOKGB; en az 6 ay süreyle büyüklere yönelik yineleyici, olumsuz karşı gelme, itaatsizlik ve düşmanca davranış örüntüleri olarak açıklanmaktadır (Tahiroğlu ve Avcı, 2005).

Bu gruptaki çocukların istemli ya da istemsiz olarak başkalarını rahatsız edecek şekilde davrandıkları bilinmektedir. DEHB ve KOKGB birlikteliğinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Tahiroğlu ve Avcı (2005) KOKGB' nin genel toplumda görülme oranını %2 – 16 olarak belirtirken, DEHB olanlarda bu oranın % 60 – 65'e çıkabildiğini vurgulamaktadırlar. Farklı çalışmalarda sıklığa ilişkin farklı bulgular olmakla beraber DEHB ve KOKGB birlikteliğinin en az % 40 olarak belirlendiği görülmektedir (Turgay, Gordon ve Vigdor, 1994; Biederman, Munir ve Knee,1987; Agust ve Garfinkel, 1990).

DEHB ve Davranım Bozukluğu (DB)

Davranım Bozukluğu (DB) DSM-IV' de KOKGB ile benzer şekilde yıkıcı davranım bozukluğunun bir alt kategorisi olarak yer almaktadır (Özen,2010). DB; baş kaldırma, toplum kurallarını çiğneme, insanlara, hayvanlara ve eşyalara zarar verici davranışların yineleyici biçimde olması olarak tanımlanmaktadır (Tahiroğlu ve Avcı,2005). DB'nin toplumdaki yaygınlığının erkeklerde; % 6 - 16, kızlarda ise; % 2 – 9 olduğu belirtilmektedir (APA,1994). DB ve DEHB' nin birlikteliğine ilişkin Biederman (2005) DEHB olan 6 - 17 yaş arasındaki çocuklarla yaptığı çalışmasında araştırmaya katılan çocukların % 25' ine DB' nin eşlik ettiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde en az %15 oranında DB ve DEHB birlikteliğine rastlandığı ve erkeklerde kızlara oranla daha fazla görüldüğü gözlenmektedir (Erman, 1997; Türkbay, Erman ve Söhmen, 2000).

DEHB, Depresyon ve Anksiyete (Kaygı) Bozukluğu

Depresyon ve Anksiyete Bozukluğu, DEHB ile birlikte karşılaşılan durumlardandır. DEHB ile depresyon ve anksiyete bozukluğu birlikteliğine ilişkin yapılan çalışmalar araştırıldığında DEHB olan bireylerin ortalama olarak %25'inde anksiyete bozukluğu, %30'unda ise depresyona rastlandığı sonucuna ulaşıldığı ifade edilmektedir (Goldstein, 2002; Güçlü ve Erkıran, 2004; Milstein, Wilens ve Biederman, 1997; McCraeken, 2000; Shekim, Asarnow ve Hess,1990).

DEHB' ye sıklıkla eşlik eden diğer durumlar belirtildiği gibidir. Eşlik eden durumların olabileceğinin bilinmesinin DEHB' nin değerlendirmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

DEHB' de tanı koyma amacıyla DSM – IV tanı kriterlerine başvurulmaktadır. Ancak DSM – IV kriterleri standardize edilmiş olmasına rağmen, gözlemciden gözlemciye geçişerek farklı yorumlanabilmektedir

(APA,2000). DSM - IV tanı kriterlerinin ilk aşamada yararlanılacak önemli bir kaynak olduğu bilinmektedir, ancak ortaya çıkabilecek öznel değerlendirmelerin etkisinden uzaklaşabilmek için, Salend ve Rohena' nın (2003) belirttiği gibi çocuğun davranışlarına yönelik bilgi toplamak için çoklu ölçümler, çoklu yöntemler ve çocuk ile ilgili farklı ortam ve kaynaklardan bilgi toplanmasının gerektiği bilinmektedir.

DEHB' nin değerlendirilmesinde derecelendirme ölçekleri önerilmektedir. Şüphesiz hiç bir derecelendirme ölçeği tek başına karar verici etken olmamalıdır. Sıklıkla belirtildiği üzere değerlendirmenin birçok elemanı bulunmaktadır. Bu değerlendirmede aileye veya öğretmene bir derecelendirme ölçeği sunulması ilgili probleme ilişkin detayların saptanması için yararlı olmaktadır.

Ülkemizde derecelendirme ölçeklerine sıklıkla başvurulmakla birlikte, DEHB olan çocukların değerlendirilmelerine yönelik ölçek sayısı oldukça sınırlıdır. DEHB'nin öğretmenler tarafından değerlendirilmesini sağlayan bazı ölçekler bulunmaktadır (Aksu ve Turan, 2005; Şener, Dereboy, Dereboy ve Sertcan,1995). Ayrıca ülkemizde DEHB' nin ebeveynler tarafından değerlendirilmesini sağlayan ölçekler de olduğu görülmektedir (Şener, Dereboy, Dereboy ve Sertcan,1995; Turgay,1995).

Tüm bu ölçekler incelendiğinde Türkiye'de DEHB olan çocukların ailelerinin çocuklarını değerlendirmelerini sağlayan iki ölçek bulunduğu görülmektedir.

Turgay' ın (1995) geliştirdiği ölçekte DEHB ve KOKGB' nin değerlendirildiği ve maddelerinin DSM - IV'e dayalı, ancak DEHB' ye sıklıkla eşlik eden diğer bozuklukların değerlendirilmesine olanak sağlamadığı görülmektedir.

Connors ADÖ sıklıkla yararlanılan ve geçerliliği – güvenilirliği yüksek bir araç olmakla birlikte depresyon ve anksiyete bozukluğunun değerlendirilmesine olanak vermemektedir. Bununla birlikte Connors Değerlendirme Ölçeklerinin DSM – IV kriterlerinden farklı olduğu belirtilmektedir (Wolraich, Lambert ve Doffing, 2003).

Türkiye' de DEHB'yi ailelerin değerlendirmesine yönelik ölçekler incelendiğinde sınırlı sayıda ölçeğe rastlanması, var olan ölçeklerin DEHB'ye sıklıkla eşlik eden diğer bozuklukların tamamını aynı ölçek ile değerlendirilememesi gibi nedenlerle bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle Wolraich, Lambert ve Doffing (2003) tarafından geliştirilen Vanderbilt DEHB ADÖ'nün (Vanderbilt ADHD Diagnostic PRS) Türkçe uyarlama çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşığıdaki soruya yanıt aranmıştır;
Vanderbilt DEHB ADÖ Türkçe uyarlaması geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Gaziantep, Mersin, Kayseri, İstanbul illerinde bulunan devlet ve araştırma hastanelerinin çocuk ve ergen ruh sağlığı bölümlerine ve çocuk gelişimi birimlerine başvuran 343 aile ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep, Mersin, Kayseri ve İstanbul illerinde bulunan devlet ve araştırma hastanelerinin çocuk ve ergen ruh sağlığı bölümlerine ve çocuk gelişimi birimlerine başvuran, çocukları DEHB tanısı almış 343 anneden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan annelerin çocukları 7-9 yaşlar arasındadır. Çalışma grubuna Gaziantep ilinden 82 (%23.96), Mersin ilinden 74 (%21.57), Kayseri ilinden 62 (%18.07) ve İstanbul ilinden 125 (%36.44) çocukları DEHB olan anne katılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan ailelerin çocuklarında, daha önce bir çocuk ve ergen ruh sağlığı uzmanından DEHB tanısı almış olması, ek tanı 'almamış' olması (zihinsel ve fiziksel yetersizlikten etkilenmiş olma, otizm, epilepsi v.b.) gibi özellikler belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada anneler ile çocuklarının demografik bilgilerini içeren bilgi formu ile Wolraich, Lambert ve Doffing (2003) tarafından 6 – 12 yaş arasındaki çocukların ailelerinin çocukları DEHB ve DEHB' ye eşlik eden diğer bozukluklara (karşıt olma / gelme ve davranım bozukluğu, depresyon ve anksiyete bozukluğu) yönelik değerlendirmelerini sağlamak amacı ile geliştirilen Vanderbilt DEHB ADÖ kullanılmıştır.

Vanderbilt DEHB ADÖ' de yer alan 18 madde DSM - IV DEHB tanı kriterlerinde yer alan özellikleri içermektedir (Wolraich, Lambert ve Doffing, 2003). Ölçekte bu maddelere ek olarak karşıt gelme bozukluğu (oppositional defiant disorder - ODD) ile ilgili 8 madde, davranış bozukluğu (conduct disorder - CD) ile ilgili 12 madde ve Pediatrik Davranış Ölçeği (Pediatric Behavior Scale, Lindgren ve Koepl, 1987)' nden kaygı ve depresyonu ölçen 7 madde yer almaktadır. Sonuç olarak ölçek toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte her madde için toplam 4 puan türü yer almaktadır. Davranışın ortaya çıkma sıklığına göre her madde; asla(0), ara sıra(1), sık sık(2) ve çok sık(3) şeklinde puanlandırılmaktadır.

Ölçekte bu maddelere ek olarak performans bölümü yer almaktadır. Performans bölümünde akademik performansı ölçen 8 madde bulunmaktadır. Bu bölümdeki puanlamalar mükemmel(1), ortalamanın üstünde(2), ortalama(3), biraz problemlili(4) ve problemlili(5) olmak üzere 5 puanlama türünden oluşmaktadır.

Wolraich, Lambert ve Doffing (2003) ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmaları için iç tutarlık güvenilirliği, madde analizi, faktör yapısı, eş zamanlı geçerlik, ek ölçekler için faktör yapısı ile geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmış ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Güvenirlik analizi için Cronbach alfa katsayısı kullanılmış ve güvenilirlik katsayıları belirlenen alt ölçekler için 0.79-0.95 arasında bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçeğin dikkatsizlik, hiperaktivite, karşıt gelme / olma ve davranım bozukluğu ile depresyon ve anksiyete bozukluğu olmak üzere toplam dört faktörlü bir ölçek

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin faktörlerini oluşturan maddeler incelendiğinde madde yüklerinin 0.55 ile 0.83 arasında değiştiği görülmüştür.

Ölçeğin Türkçe' ye Uyarlanması Çeviri Çalışması

İlk aşamada ölçeğin orijinal dilinden hedef kitlenin diline çevrilmesi çalışması yapılmıştır. Araştırmada Türkçe uyarlaması ve geçerlik – güvenilirlik çalışması hedeflenen Vanderbilt DEHB ADÖ alandan her iki dile hakim olan 5 kişi tarafından Türkçe' ye çevrilmiştir. Ölçekte yer alan açıklamalar ve maddeler tartişılarak her bir madde için karar verilen Türkçe çevirisi oluşturulmuştur. İkinci olarak çevrilen ölçeğin tekrar orijinal dile çevrilmesi yapılmıştır. Ölçek her iki dili iyi derecede bilen konu ile ilgili uzmanlığı olmayan bir kişi tarafından ölçeğin orijinal dili olan İngilizce' ye çevrilmiştir. Son olarak iki çeviri arasındaki eşitliğin her iki dili de konuşan örneklem üzerinde denenmesi ve sınanması aşaması amaçlanmış ancak bu aşama için yeterli örneklem sayısına ulaşılamadığından uzman görüşünden yararlanılmıştır. Tüm maddeler anlaşılabilirlik, anlam kaybı olup olmadığı ve anlam farklılaşması olup olmadığı yönünden incelenmiştir.

Bu işlemler sonucunda ölçeğin son haline karar verilerek Türkçe formu oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Ailelerden toplanan verilerin geçerlik, güvenilirlik ve iki ortalama arasındaki farkı belirlemeye yönelik analizleri SPSS 15 Paket Programı'nda yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini için açımlayıcı faktör analizinden, güvenilirlik analizi için iç tutarlık Cronbach alfa güvenilirlik katsayısından yararlanılmıştır.

Araştırma Bulguları

Güvenirlik

Bu çalışmada ölçeğin 1 – 9. maddelerini kapsayan dikkat eksikliği boyutunun .79, 10 –18. maddelerini kapsayan hiperaktivite ve dürtüsellik boyutunun .95, 19 – 38. maddeleri kapsayan karşıt gelme / olma ve davranım bozukluğu boyutunun .93 ve son olarak 39 – 45. maddeleri kapsayan depresyon ve anksiyete bozukluğu boyutunun .81 alfa iç tutarlık katsayısına sahip olduğu görülmüştür.

Geçerlilik

Öncelikle veri setinin faktör analizine uygunluğunun ve veri setinin büyüklüğünün incelenmesi yapılmıştır.

Alan yazında faktör analizi için 100 katılımcının yeterli olduğunu ya da her bir madde için 5 katılımcı gerektiğini vurgulamaktadır (Field,1996; Howitt ve Cramer,1997). Bu çalışmada bulunan 343 katılımcı, her iki kuralı da karşılamaktadır.

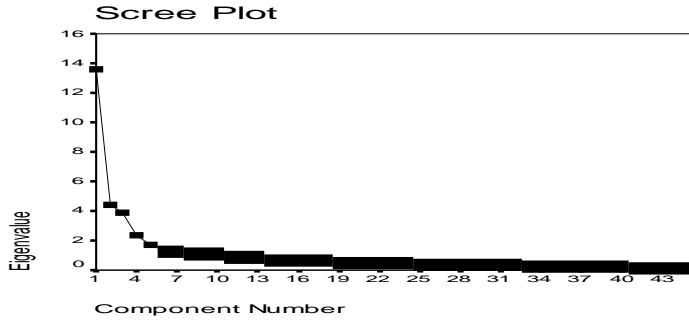
Barlett Testi ve Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) Örneklem Yeterliği Ölçütü

Verilerin faktör analizinde değerlendirilebilmesi için KMO değerinin .60 ve Barlett testinin .05' ten küçük olması gerekmektedir. Sonuçlar verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi Sonuçları	
Kaiser – Meyer Olkin Değeri	,918
Ki – Kare	10571,045
Barlett Testi	
Serbestlik Derecesi (df)	990
Anlamlılık (Sig.)	,000

Ortak varyans analiz sonuçları incelendiğinde ortak varyansın ,141 ile ,764 arasında değiştiği ve 37.maddenin (geceyi dışarıda geçirme) yük almadığı görülmektedir. Ortak varyans değerlerinden faktör analizi için kabul edilebilir değer olan .30' un altında olan değerlerin döndürülmüş bileşenler analizi sonuçları incelendiğinde (Tablo 2) kabul edilebilir değerlere ulaştığı görülmüştür.

Temel Bileşenler Analizi sonucu elde edilen toplam varyansın açıklandığı özdeğeri 1' in üstünde olan ve toplam varyansın % 53'ünü açıklayan 4 faktör elde edilmiştir. Birinci faktörün; 9,37 özdeğere sahip olduğu ve bu faktörün toplam varyansın % 20,84'ünü açıkladığını, ikinci faktörün; 7,34 özdeğere sahip olduğu ve toplam varyansın % 16,32'sini açıkladığı, üçüncü faktörün; 3,88 özdeğere sahip olduğu ve toplam varyansın % 8,63'ünü açıkladığı, dördüncü ve son faktörün ise; 3,67 özdeğere sahip olduğu ve toplam varyansın % 8,15'ini açıkladığı bulunmuştur.



Şekil 1. Faktör Yapısına İlişkin Çizgi Grafiği

Özdeğer ölçütünün yanında, faktör yapısına karar vermede bir diğer yol olarak çizgi grafiğinden (scree plot) yararlanılmıştır. Şekil 1 incelendiğinde kırılma noktasının dördüncü faktörden sonra gerçekleştiği görülmüştür. Başka bir deyişle dördüncü faktörden sonra ivmeli bir düşüşün gözlemlendiği daha sonraki faktörlerde ise grafiğin genel gidişinin yatay olduğu gözlenmektedir. Hem öz değer hem de çizgi grafiği sonuçları ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu destekler niteliktedir.

Çalışmanın geçerliğine ilişkin bulgular incelendiğinde 45 maddelik Vanderbilt DEHB ADÖ'nün 4 faktörde toplandığı görölmektedir (Tablo2). Vanderbilt DEHB ADÖ'nün Türkçe uyarlaması "dikkat eksikliği", "hiperaktivite bozukluğu", "karşıt gelme ve davranım bozukluğu" ve "depresyon ve anksiyete bozukluğu" olmak üzere toplam 4 alt ölçekten oluşmuştur.

Ölçeğin ilk dokuz maddesi dikkat eksikliği maddelerinden, 10 – 18. maddeleri hiperaktivite ve dürtüsellik maddelerinden oluşmaktadır. Tablo 2 incelendiğinde faktör yüklerinin kabul edilebilir değerden ($>.30$) oldukça yüksek olduğu görölmektedir.

Buna ek olarak ikinci faktörde karşıt gelme / olma ve davranım bozukluğu maddelerinden olan "yetişkinle tartışma (.39)", "çabuk sinirlenme (.30)", "kuralları reddetme (.38)", "başkalarını suçlama (.35)", "alıngan olma (.30)" , "kavga başlatma (.37)" ve "fiziksel olarak kaba davranma (.31)" maddeleri hem olması gereken birinci faktörden hem de ölçeğin "hiperaktivite ve dürtüsellik" boyutunun yer aldığı ikinci faktörden yük aldıkları görölmektedir. Bu maddelerin ait olmaları beklenen birinci faktörden bu faktöre göre mutlak değerce oldukça yüksek faktör yüküne sahip oldukları görölmektedir. Yine de karşıt gelme / olma ve davranım bozukluğu maddelerinden olan bu maddelerin "hiperaktivite – dürtüsellik" faktöründen yük almış olmasının nedenleri alan yazında araştırılarak tartışma bölümünde ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Ölçeğin 19 – 38.maddeleri karşıt olma ve davranım bozukluğu maddelerini oluşturmaktadır. Tablo 2 incelendiğinde 19 – 38.maddeler arasında olan yirmi maddenin birinci faktör altında ölçekle uyumlu bir şekilde sıralandığı görölmektedir. Ancak ölçeğin 37.maddesi olan "geceyi dışarıda geçirdiği olmuştur" maddesinin yük almadığı gözlenmiştir.

Ölçekte yer alan 39 – 45.maddelere bakıldığında depresyon ve anksiyete bozukluğu maddeleri görölmektedir. Tablo 2'de bu gruptaki maddelerin tamamının dördüncü faktör altında ölçekle uyumlu bir şekilde yer aldığı görölmektedir.

Ancak bu maddelerden "kendini yalnız, sevilmeyen biri olarak hissetme" maddesinin .38 faktör yükü ile karşıt olma ve davranım bozukluğu maddelerinin bulunduğu birinci faktörden de yük aldığı görölmektedir. Bu maddenin olması gereken faktörde .61 yükü yer almasına karşın yine de bu duruma ilişkin açaıklamaya tartışma bölümünde yer verilmiştir.

Tablo 2.Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Dikkatsizlikten Hata			,759	
Dikkat Güçlüğü			,749	
Dinlemiyor Görünme			,363	
Yönerge İzlememe			,797	
Organize Güçlüğü			,750	
İ.Başlamadan K.			,499	
Eşya Kaybetme			,598	
Gürültüden Dağılma			,551	
Unutkan Olma			,536	
Kıpır Kıpır Olma		,800		
Yerinden Kalkma		,801		
Koşturma Tırmanma		,766		
Sessiz O. Güçlük		,796		
Sürekli Hareket		,804		
Çok konuşma		,762		
S. Bitmeden Cevap		,822		
Sıra B. Güçlük		,837		
Başkalarını Rahatsız		,754		
Yetişkinle Tartışma	,620	,394		
Çabuk Sinirlenir	,673	,304		
Kural Reddetme	,604	,398		
K. Rahatsız Etme	,724			
Başkalarını Suçlama	,594	,357		
Alıngan Olma	,433	,307		
Öfkeli-Acımasız	,774			
Kinci, Oç Alma	,728			
Zorbalık-Tehdit	,796			
Kavga Başlatma	,755	,373		
Yalan Söyleme	,560			
İzinsiz Devamsızlık	,714			
Fiziksel Kabalık	,736	,311		
Çalma-Hırsızlık	,364			
Eşyalara Zarar	,849			
Hayvanlara Zarar	,709			
Yangın Çıkarma	,478			
Başkasının E. İzinsiz	,699			
Geceyi Dışarda G.				
Gece Evden Kaçma	,557			
Ürkek Kaygılı E.				,713
Denemekten Kork.				,758
Yararsız-Önemsiz H.				,728
Kendini Suçlama				,567
Yalnız-Sevilmeyen	,380			,612
Üzgün-Mutsuz-Depresif				,740
Utanma-Farklı Hissetme				,607

Tartışma

Güvenirlik çalışmasına ilişkin bulgulara bakıldığında ölçeğin alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısının oldukça yüksek değerlerde olduğu görölmektedir. Bununla birlikte uyarlaması yapılan ölçek orijinal çalışma ile de karşılaştırılmıştır. Orijinal çalışmada dikkatsizlik ve hiperaktivite alt ölçekleri için güvenirlik katsayılarının .90' dan büyük olduğu, depresyon ve anksiyete bozukluğu alt ölçekleri için ise sırasıyla .91 ve .79 olduğu belirtilmektedir (Wolraich, Lambert ve Doffing, 2003). Sonuç olarak orijinal çalışma ile yapılan bu çalışmanın sonuçlarının paralellik gösterdiği söylenebilmektedir.

Geçerlilik bulguları incelendiğinde 45 maddelik Vanderbilt DEHB ADÖ' nün 4 faktörde toplandığı görölmüştür. Orijinal Vanderbilt DEHB ADÖ' nün geçerlik sonucunda da bu sonuca benzer olarak ölçeğin 4 faktörlü bir yapısının olduğu bulunmuştur (Wolraich, Lambert ve Doffing, 2003).

Yapılan çalışmanın hem dikkatsizlik, hem de hiperaktivite ve dürtüsellik boyutu istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara sahip olmakla birlikte orijinal çalışma ile de paralellik gösterdiğini söylenebilmektedir.

Bulgular bölümü incelendiğinde karşıt gelme / olma ve davranım bozukluğu maddelerinden bir kısmının "hiperaktivite ve dürtüsellik" boyutundan da yük aldığı görölmektedir. Her ne kadar ilgili maddeler ait oldukları faktör altında mutlak değerce daha yüksek faktör yüküne sahip olsalar da karşılaşılan sonucun nedenleri alan yazında incelenmiştir. Bununla ilgili olarak Ergöl'ün (2010) alışmasında DEHB - Hiperaktivitenin Baskın olduğu grupta yer alan çocukların inatçılık problemleri olduğu ve sık sık öfke nöbetleri geçirdiklerinin belirtilmektedir. İyisoy (2006) ise bu grupta yer alan çocukların hem uyanıkken hem de uykudayken hareketli olduklarını, hareketlerinin niteliğinin genellikle amaçsız ve bozucu olabildiğini belirtmiştir. Aynı araştırmacı tarafından dürtüsellik ile ilgili olarak çocukların, fiziksel olarak tehlikeli aktivitelere girişme, sırasını bekleyememe, olayların sonucunu beklemeden davranma gibi özellikleri sıralanıp, son sayılan özellik nedeni ile çocukların sık sık aile içinde ve arkadaş çevresinde tartışmalar yaşadıkları belirtilmiştir. Bu nedenle çalışmada karşıt gelme / olma ve davranım bozukluğu maddelerinden bir kısmının ikinci faktör altında "hiperaktivite – dürtüsellik" boyutundan faktör yükü almasının anlamlı olduğu düşünölmektedir.

Ölçeğin karşıt olma ve davranım bozukluğu maddelerine bakıldığında 37.maddenin (geceyi dışarıda geçirdiği olmuştur) yük almadığı görölmektedir. Bunun nedeni olarak çalışma grubundaki annelerin çocuklarının yaşları (7 - 9 yaş) düşünölmektedir.

Depresyon ve anksiyete bozukluğu maddelerinin tamamının aynı faktörde yer almakla birlikte bu maddelerden "kendini yalnız, sevilmeyen biri olarak hissetme" maddesinin karşıt olma ve davranım bozukluğu maddelerinin bulunduğu birinci faktörden de yük aldığı görölmüştür. Ölçeğin depresyon / anksiyete bozukluğu boyutunda .62 faktör yükü ile yer alan bu maddenin karşıt gelme / olma bozukluğu faktöründen .38 değerinde faktör yükü almış olması karşıt olma bozukluğunun DSM - IV tanı kriterlerine bakıldığında ilişkili olabilecekleri düşünölmektedir. Karşıt gelme / olma bozukluğu DSM - IV

kriterlerinden biri olan "(7)Genellikle içerlemiş, kızgın ve güceniktir." maddesinin ölçeğin "kendini yalnız, sevilmeyen biri olarak hissetme" maddesi ile neden – sonuç ilişkisi içinde örtüşebilecekleri düşünülmektedir. Ancak yine de maddenin her iki faktörden aldığı yükler karşılaştırıldığında maddenin yer almasını beklediğimiz depresyon ve anksiyete bozukluğu boyutunda mutlak değerce daha yüksek bir değer ile (.62) yer alması, bu maddenin bu faktör altında yer almasının daha anlamlı olduğunu düşündürmektedir.

Ölçeğin başka dillere (Almanca ve İspanyolca) ait uyarlama çalışmalarına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Ruth, 2006), ancak bu çalışmalara İngilizce dilinde yayınlanmamış olmaları nedeniyle ulaşılamamıştır.

Ölçeğe ilişkin bir diğer uyarlama çalışması Arabistan'da yapılmıştır (Alqahtani, 2010). Bu çalışma incelendiğinde Vanderbilt DEHB ADÖ' nün sadece dikkat eksikliği ve hiperaktivite maddelerinin bulunduğu ilk 18 maddesinin güvenilirlik çalışması yapıldığı görülmektedir. İlgili çalışmada her iki alt ölçek için alfa güvenilirlik katsayısının .80 olduğu görülmektedir (Alqahtani, 2010). Bu çalışma ile Türkçe uyarlaması yapılan çalışmanın güvenilirlik sonuçları benzerlik göstermektedir.

Vanderbilt DEHB ADÖ' nün farklı dillere ait uyarlama çalışmaları belirtilenler ile sınırlıdır. Bunun sebebi olarak orijinal ölçeğin henüz 2003 yılında yapılmış olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada uyarlaması yapılan ölçeğin dikkat eksikliği ve hiperaktivite maddeleri DSM - IV kriterlerine dayalıdır. Ancak yine de DEHB ile ilgili yapılan çalışmaların bu maddeleri destekler nitelikte olup olmadığı araştırılmıştır.

Soykan (1991) DEHB olan çocukları ruhsal ve organik yönden araştırdığı çalışmasında uygulama için seçilen DEHB olan ve olmayan çocukların ailelerine ve öğretmenlerine Rutter Anne – Baba ve Öğretmen formlarını doldurmalarını istemiştir. Bu çalışma sonucunda DEHB olan çocukların, olmayan çocuklara göre dikkatlerini toplamada daha çok zorlandıkları, daha hareketli oldukları, sınıfta öğretmenler için problemlilik çocuk olarak yorumlandıkları belirtilmiştir.

Bir başka çalışmada öğretmenlerin DEHB olan çocukları geç kalma alışkanlıkları olan, unutkan, ödev tamamlamada zorluk çeken ve sistemli olmayan çocuklar olarak nitelendirdikleri açıklanmaktadır (Kanay, 2006).

Yulaf' ın (2010) DEHB olan çocuk ve ergenlerde yürütücü işlevleri davranışsal ve nörokognitif yöntemlerle incelediği çalışmasında DEHB olan ve olmayan kontrol grubu çocuklarına Winconsin Kart Eşleme Testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda DEHB olan çocukların bilişsel esneklik alanında eksikliklerinin olması ve değişen koşullara zor adapte olabilmeleri, engeller, yeni bilgiler ve hatalarla karşılaşınca zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir. Bu zorluklar nedeniyle DEHB olan çocukların günlük yaşamlarında ve ödevlerini yaparken bir problemi çözmek için uygun kaynak bulamamalarına veya ödevlerindeki bir sorun ile baş etmedeki zorluk nedeniyle ders başından kalkıyor olabilecekleri yorumu yapılmaktadır. Bu çalışmanın sonucu ile ölçekte yer alan "dikkatini vermede güçlük, zihinsel çaba gerektiren işlere başlamaktan kaçınma, işleri organize etmede güçlük, bir işi bitirmede başarısız olma" maddelerinin ilişkili olduğu görülmektedir. Alan yazındaki çalışmalarla Vanderbilt DEHB ADÖ'nün dikkat

eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu maddeleri birlikte düşünöldüğünde bu çalışmaların sonuçları ile ölçek maddelerinin ilişkili olduğu, DEHB olan çocukların bu maddeler ile değerlendirilebileceği düşünölmektedir.

Ölçeğin karşıt olma ve davranım bozukluğu maddelerine bakıldığında alan yazında DEHB olan çocukların bu tip davranışlar sergileyebileceği çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır.

Erol (1988) tarafından çocukluk korkularının araştırıldığı bir çalışmada öğretmenlerden Rutter Öğretmen Formu' nu doldurmaları istenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda DEHB tanısı olan çocukların okuldan kaçma, okula gelmek istememe ve okula ağlayarak gelme davranışlarını sergiledikleri bulunmuştur. Ölçekte yer alan "İzin almadan okula devamsızlık yapar." maddesinin Erol' un (1988) yaptığı çalışma ile örtüştüğu görölmektedir.

Okul devamsızlığını DEHB olan ve olmayan çocukların karşılaştırılarak araştırıldığı bir başka çalışmada DEHB grubunda olan çocukların okula daha fazla devamsızlık yaptıkları bulunmuştur (Kandemir, 2009). Yine Kandemir'in (2009) çalışmasında ADÖ Problem Çözme ve İletişim alt ölçeklerinde DEHB olan grubun sonuçları kontrol grubunun sonuçlarına göre daha düşük çıktığı bulunmuştur. Bu sonuç uyarılama çalışması yapılan ölçekte yer alan karşıt olma ve davranım bozukluğu maddelerinin DEHB olan çocukların değerlendirilmesinde kullanımının uygun olduğunu desteklemektedir.

Lahey, Pelham ve Schaughency (1998) DEHB olan çocukların dikkatsizlik ve hiperaktivite alt tiplerinin özelliklerini araştırdıkları çalışmalarında aşırı hareketli olan çocukların diğer alt gruba göre daha sorumsuz davrandıklarını ve dikkatsizlik alt grubunda yer alan çocukların ise daha çok yalan söyleme davranışını sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçların ölçek maddelerinden "İzin almadan okula devamsızlık yapar.", "Problemlili bir durumdan kurtulmak ya da bir içten kaçmak için yalan söyler." maddeleri ile birlikte düşünöldüğünde birbirini destekler görünmektedir.

Frederick ve Olmi (1994) DEHB olan çocukların sosyal beceriler yönünden problemleri olduğunu, genellikle çocukça, kendinin farkında olmayan, başkalarının duygu ve düşüncelerine duyarsız, aşırı tepkisel davranan, kolay incinebilen, duygu ve davranışlarının sorumluluğunu almada güçlükleri olan, kavgacı, düşünmeden davranan ve dikkat çekmeye çalışan çocuklar olduklarını belirtmektedirler.

Ölçeğin depresyon ve anksiyete bozukluğu maddeleri için Soykan'ın (1991) çalışmasına bakıldığında DEHB olan çocukların motor algı güçlüğu ve sosyal uyumla ilgili problemler yaşadıklarını ve bu problemlerin çocuklarda düşük kendilik değerli, kaygı hali ve her hangi bir işi başaramama korkusuna neden olduğunun belirtildiği görölmektedir. DEHB' nin neden olduğu akademik ve sosyal problemlerin aile, okul ve arkadaş ilişkilerinde sorunlara, bu durumun da çocukta benlik saygısındaki düşmeyle birlikte depresyon gelişmesine neden olabileceği vurgulanmaktadır (Kayaalp, 2008).

Sonuç

Bu çalışmada, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu ve DEHB' na eşlik edebilecek olan karşıt gelme / olma ve davranım bozukluğu, depresyon ve

anksiyete bozukluğu gibi eş tanılarının ailelerin değerlendirmelerine olanak sağlayan Wolraich, Lambert ve Doffing (2003) tarafından geliştirilen Vanderbilt DEHB ADÖ' nün Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır. Çalışmaya 7-9 yaş aralığında, DEHB tanısı olan 343 çocuğun annesi katılmıştır.

Çalışmaya ilişkin bulgulara dayanarak Vanderbilt DEHB ADÖ' nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda ölçeğin ülkemizde hem ön değerlendirme, hem müdahale programı hazırlama, hem de programın etkililiğini ölçme amacı ile sonraki değerlendirmelerde kullanılabileceği, aynı zamanda yapılacak araştırmalarda ölçekten yararlanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın bir sınırlılığı geçerlik çalışmalarında kullanılan analizlerden biri olan ölçütlere dayalı geçerlik analizinin yapılamamış olmasıdır.

Kaynakça

- August, G. T. ve Garfinkel, B. D. (1990). Comorbidity of ADHD and Reading Disability Among Clinic-Referred Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 8 (1), 29-45.
- Aksu E, Turan F. (2005). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanı Ölçeği - Okul Derecelendirme Ölçeği Türkçe Uyarlaması. *Fizyoterapi Rehabilitasyon Dergisi*, 16(1), 31-40.
- Alqahtani, M. (2010). Attention Deficit Hyperactivity in Disorder in School – Aged Children in Saudi Arabia. *European Journal of Pediatr*, 169, 1113 – 1117.
- American Psychiatric Association (1968). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (2.Ed). (DSM II). Washington: APA: Pres.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (1994) *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*.(4.Baskı) (DSM-IV), (Çev. Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Birliği Yayınları
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (2. Ed.) (DSM IV) Washington: APA: Pres.
- Barkley, R. A., (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment*.(1st.Ed.) New York: Guildford Press.
- Barkley, R. (2003). *Attention deficit /hyperactivity disorder*. In Mash E. J., Barkley R. (Eds.), *Child Psychopathology* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Biederman, J. (2005). Attention - Deficit / Hyperactivity Disorder: A Selective Overview. *Biological Psychiatry*, 57; 11, 1215-1220.
- Biederman, J. ve Faraone, S. V. (2005). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *American Journal of Psychiatry*, 201, 168 - 195.
- Biederman, J., Munir, K., Knee, D. (1987). Conduct and Oppositional Disorder in Clinically Referred Children with ADD. *Journal of American Child Adolescent Psychiatry*, 26 (5), 722 -727.
- Ergül, C. (2010). Erken Çocukluk Eğitimi, Öğrenme Güçlüğü, İ. Diken (Ed.) *Erken Çocukluk Eğitimi* (ss. 248-275), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erman, Ö. (1997). *Öğrenme Bozukluğu Ve Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu Olgularının Nörofizyolojik Ve Nöropsikolojik Yöntemlerle*

- İncelenmesi. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Erol, N. (1988). Çocuk Psikiyatrisinde Demografik Özellikler ve Belirti Dağılımı. Ankara Tıp Bülteni, 10, 13 – 27.
- Field, A. (1996). Discovering Statistics Using SPSS. California: Sage Publication Inc.
- Frederick, B. P. ve Olmi, D. J. (1994). Children with Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder: A Review of the Literature on Social Skills Deficits. Psychology in the Schools. 31; 4, 288-296.
- Goldstein, S. (2002). Continuity of ADHD in Adulthood: Hypothesis and Theory Meet Reality. In Goldstein, S., Ellison, A.T. (Eds.), Clinician's to Adult ADHD Assessment and Intervention. California: Academic Press.
- Greene, R. W., Biederman J., Faraone S. V. (2001) Social Impairment In Girls With ADHD: Patterns, Gender Comparisons, and Correlates. Journal of American Academia Child Adolescent Psychiatry 4, : 704-10.
- Güçlü, O. ve Erkıran, M. (2004). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Tanısı Konmuş Çocukların Ebeveynlerinde Psikiyatrik Yüklülük. Klinik Psikiyatri, 7, 32 - 41.
- Gureasko – Moore, D., DuPaul, G. & Power, T. (2005). Stimulant Treatment for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Medication Monitoring Practices of School Psychologists. School Psychology Review, 34 (2), 232 – 245.
- Herreias, C. T. (2001). The Child with ADHD: Using The AAP Clinical Practice Guideline. American Family Physician ,63: 300 – 316.
- Howitt, D. ve Cramer, D. (1997). Introduction to Statistics in Psychology Gosport: Prentice Hall.
- İyisoy, M. S. (2006). Antisozyal Kişilik Bozukluğu Olan Bireylerde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Eştanısı Ve Yürütücü İşlevlerle İlişkisi. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Komutanlığı Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Programı, İstanbul.
- Kanay, A. (2006). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan 9 – 13 Yaş Grubu İlköğretim Öğrencilerinin Uyumsuz Davranışları, Benlik Kavramı ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, İzmir.
- Kandemir, H. (2009). Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği Olan Çocuklar ve Ailelerinde Yaşam Kalitesinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi, Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Ankara.
- Kaplan H. I., Sadock B. J. (2004). Dikkat Eksikliği Bozuklukları. (1.Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitapları.
- Kayaalp, L. (2008). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu. Türkiye' de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi, 62 / 147 – 152.
- Lahey B. B., Pelham W. E. ve Schaughency E. A. (1998). Dimensions and Types Of Attention Deficit Disorder. Journal of American Academia Child Adolescent Psychiatry, 27, 330-335.

- McCraeken, A. (2000). Attention Deficit Disorder. In Sadock B., Sadock V. A. (Eds.), *Comprehensive Textbook of Psychiatry*. (7th. Edition). USA: Lippincott Williams&Wilkins.
- Milstein R. B., Wilens T. E. & Biederman J. (1997). Presenting ADHD Symptoms and Subtypes in Clinically Referred Adults. *Journal of Attention Disorder*, 2, 159-166.
- Öktem, F. (1993). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 4, 113-120.
- Özen, G. (2010). Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu Olan Çocukların Ruhsal İşleyişlerinin Projektif Testlerle Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pary R., Lewis S. ve Matuschka P. R. (2002). Attention Deficit / Hyperactivity Disorder: An Update. *South Medicine Journal*, 95; 7, 743 - 749.
- Ruth, D. (2006). Evaluation and Assessment Issues In The Diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Child Adolescent Psychiatry*, 12, 200 – 216.
- Shekim, W. O., Asarnow R. F. ve Hess E. (1990). A Clinical And Demographic Profile of a Sample of Adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder Residual State. *Comparemant Psychiatry*, 31, 416-442.
- Salend, S. ve Rohena, E. (2003). Students with Attention Deficits Disorders: An Overview. *Intervention in School and Clinic*, 38 (5), 259 – 266.
- Semrud - Clikeman, M., Biederman, J. & Sprich-Buckminster, S. (1992). Comorbidity Between ADHD and Learning Disability: A Review and Report in a Clinically Referred Sample. *Journal of American Academy Child Adolescent Psychiatry*. 31(3), 439-48.
- Soykan, A. A. (1991). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Ruhsal ve Organik Yönden Araştırılması. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Soysal, A. Ş. ve Özdemir, B. (2004). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğuna Genel Bir Bakış. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13(3); 89-91.
- Soysal, A. Ş. ve Karakaş, S. (2008). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu:18.Yüzyıldan Günümüze. Karakaş S. (Ed.). *Kognitif Nörobilimler*. Ankara, Nobel Tıp Yayınları.
- Şener Ş., Dereboy Ç., Dereboy F. ve Sertcan D. (1995). Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Türkçe Uyarlaması-1. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2, 131-141.
- Şenol, S. ve İşeri, E. (2004). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. *Güncel Psikoloji ve Psikiyatri Dergisi*, 4, 37-38.
- Tahiroğlu, A. ve Avcı, A. (2005). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu. (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Thomas, R. C. (2007) *Yıkıcı Davranım Bozukluğu*. Kaplan and Sadock's *Comprehensive Text Book*, Sadock B.J, Sadock V. A., (8.Ed.). 3205 – 3215.

- Toros, F. ve Tataroğlu, C. (2002). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu: Sosyodemografik Özellikler, Depresyon ve Anksiyete Düzeyleri. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 9; 1, 23 – 32.
- Turgay A., Gordon E., Vigdor M. (1994). "ADHD and Comorbidity in the Study Group." Abstract Published In The American Psychiatric Annual Meeting' s New Research Section. Washington: DC.
- Turgay, A. (1995). Çocuk ve Ergenlerde Davranım Bozuklukları için DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği. Integrative Therapy Institute, Toronto, Kanada.
- Türkbay, T., Erman, H. ve Söhmen, T. (2000). Çocuk ve Ergenlerde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Alt Tipleri ile Sürekli Performans Testi Değerşkenleri Arasındaki İlişki. Çocuk Ruh Sağlığı Dergisi, 8, 37 – 49.
- Yulaf, Y. (2010). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Alan Çocuk ve Ergenlerin Yürütücü İşlevlerin Davranışsal ve Nörokognitif Yönden Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları, İstanbul.
- Wolraich M., Lambert W. ve Doffing M. (2003). Psychometric roperties Of The Vanderbilt ADHD Diagnostic Parent Rating Scale In A Referred Population. Journal of Peditr Psychology, 28, 559 - 5.

Fen ve Teknoloji Dersinde Bilgisayar Destekli Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*

The Effect of Computer Assisted Mind Mapping on Students' Academic Achievement, Attitudes and Retention in Science and Technology Course

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ**
Fırat Üniversitesi
Emine Kübra FİDAN***
Erciyes Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, Fen ve Teknoloji dersinde bilgisayar destekli zihin haritası (BDZH) tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve bilginin kalıcılığına etkisini belirlemektir. Çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma modeli tercih edilmiştir. Çalışmanın nicel bölümünde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen, nitel boyutunda ise görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada bir deney (N:36) bir de kontrol (N:32) grubu yer almaktadır. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında bir ilköğretim okulunun yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Deney grubu BDZH tekniğini, kontrol grubu geleneksel öğretim yöntemi kullanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve ön, son ve geciktirilmiş test olarak uygulanan başarı testi 34 sorudan oluşmaktadır. Başarı testinin ortalama güçlüğü .54, KR-20 güvenirlik katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için Akınoğlu (2001) tarafından geliştirilen 20 maddelik beşli Likert türü tutum ölçeği (α :.89) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda BDZH tekniğinin öğrencilerin akademik başarısını ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar destekli zihin haritası, zihin haritası, fen ve teknoloji dersi, deneysel desen, nitel çalışma, tutum

*Bu çalışma Emine Kübra FİDAN'ın Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'in danışmanlığında yürüttüğü "Fen ve Teknoloji Dersinde Bilgisayar Destekli Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi" başlıklı Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

**Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-posta: nurigomleksiz@yahoo.com

*** Öğretim Görevlisi, Erciyes Üniversitesi, Develi Hüseyin Şahin Meslek Yüksek Okulu, e-posta: ekubrafidan@gmail.com.

Abstract

This study aims at determining the effects of computer assisted mind mapping (CAMP) technique on students' academic achievement, attitudes and retention in Science and Technology course. Mixed-method research design which included both quantitative and qualitative methods was used in the study. Pretest-posttest control group experimental design, interview and observation techniques were used. The study included one experimental (N:36) one control group (N:32). The study was conducted on seventh grade students at an elementary school in 2011-2012 academic year. While experimental group used CAMP technique, control group used traditional method. The achievement test, administered as a pre-, post- and delayed post-test, included 34 questions. The mean difficulty of the test was calculated to be .54 and KR-20 reliability coefficient was measured to be .73. To determine students' attitudes towards Science and Technology course, a 20-item five-point Likert-style attitude scale (α : .89) developed by Akınoğlu (2001) was used. The results revealed that CAMP technique had a positive effect on students' achievement and attitudes towards learning science and technology.

Keywords: Computer assisted mind map, mind map, science and technology course, experimental design, qualitative study, attitude

Giriş

İlköğretim programları eğitim, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 öğretim yılında değiştirilmiştir. Yenilenen ilköğretim programları 9 il ve 120 pilot okulun birinci kademesinde uygulandıktan sonra 2005-2006 öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlamıştır. Bu değişimle beraber fen bilgisi dersinin adı Fen ve Teknoloji dersi olmuştur (Kırkkaya, 2009). Ders adının değişikliği fen derslerinin içeriğinde teknoloji eğitiminin ağırlıklı bir yere sahip olduğu anlayışına dayanmaktadır (Köseoğlu, 2004). Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı öncelikli olup öğrenmenin her bireyin zihninde, çoğu zaman o bireye özgü bir süreç sonunda gerçekleştiği görüşüne ağırlık verilmiştir. Bu anlamda yeni programda öğrenciyi fiziksel ve zihinsel olarak etkin kılan, yapılandırıcı yaklaşıma uygun çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir (Dalkıran, 2006). Zihin haritası uygulaması da bu tekniklerden bir tanesidir.

Buzan'ın bir not alma tekniği olarak geliştirdiği zihin haritalama, beynin potansiyelini açığa çıkaran (Brinkmann, 2003) anahtar sözcükler ve anahtar kavramlar kullanarak bilginin saklandığı, düzenlendiği ve önem sırasına göre organize edildiği bir tekniktir (Buzan, 2009a). Michalko (2001)'ya göre zihin haritası, beynin bir konuya ilişkin sahip olduğu düşünceleri farklı açılardan ortaya çıkarma gücüne sahip olan ve doğrusal düşünmeye alternatif olarak, beynin bütün olarak çalıştırıldığı bir tekniktir. Kokotovich (2008) ise zihin haritasını kişilerin fikirlerini ve düşüncelerini gelişigüzel bir biçimde kâğıda döktükleri bir not alma tekniği olarak ifade etmiştir.

İnsan beyninin iki tarafı birbirlerinden ayrı işlemez. Çünkü verimli performans göstermeleri için beraber çalışmaları gerekir. Beynin her iki tarafı aynı anda ne kadar iyi çalışırsa beyin de çok iyi düşünür, çok şey depolar ve daha hızlı hatırlar (Buzan, 2009b). Zihin haritası beynin sağ ve sol bölümünün

birlikte kullanıldığı bir yöntemdir ve insan beyninin çalıştığı gibi tasarlanarak eylem halindeki düşüncelerin kâğıt üzerine yansımadır (Buzan, 2009a). Zihin haritası merkeze yerleştirilen temel bir kavramdan ana dallar yoluyla ayrıntılara uzanan; anahtar kelimeler, simgeler ve imgeleri içeren bir sistemdir (Aydın, 2009). Düşünceler bir ağacın dalları gibi, bir yaprağın ya da vücudun kalpten vücuda doğru yayılan damarları gibi dışarı doğru yayılır (Buzan, 2009a).

Zihin haritası hazırlanırken boş bir kâğıt yan çevrilerek kullanılmalıdır. Böylece beyne yaratıcı özgürlük hakkı tanınmış ve bütün yönlere işin yayma olanağı sağlanmış olur. Kâğıdın merkezine renkli bir imge çizerek başlanmalıdır. Çünkü çizilen imge dikkati toplayarak hafızayı güçlendirir ve yaratıcı düşünceye teşvik eder. Zihin haritasında imgeler çokça kullanılmalıdır. İmgeler gözlerin dikkatini çekerek hafızaya katkı sağlar. Merkezdeki imgeye ana dallar bağlanmalıdır. İkinici ve üçüncü aşama dalları ise ilk ve ikinci aşamadaki dallara bağlanmalıdır. Beyin birleştirme yöntemiyle çalıştığı için bu dallanma ile fikirler de kafamıza bağlı olur ve yaratıcı düşüncenin ortaya çıkmasını sağlar. Dallar kıvrımlı olmalıdır. Çünkü doğada rastladığımız kıvrımlı çizgiler beyin daha fazla dikkatini eker ve dümdüz dallar gözümüze sıkıcı gelir. Her dala bir kelime yazılmalıdır. Çünkü her düşünce ya da imge kendi yaratıcı düşüncelerini ortaya çıkarır ve bu durum her kelime için daha çok kanca yeri bırakarak notlarımıza özgürlük ve esneklik kazandırır. Her satır da diğerleriyle bağlantılı olmalıdır. Zihin haritalarının her yerinde renkler kullanılmalıdır. Renkler yaratıcı düşünmeyi ve beynin görsel merkezlerini uyarır. Bu durum ilgi ve dikkat yoğunlaşmasını kolaylaştırır. Zihin mümkün olduğunca zgr bırakılmalıdır. Böylece yaratıcılık ortaya çıkacaktır (Buzan, 2003a; Buzan, 2008). Zihin haritası yaparken oklar, şifreler, geometrik Şekiller, artistik üç boyut, yaratıcı imgeler ve renkler gibi farklı unsurlar bir arada kullanılabilir (Buzan, 2008).

Bir zihin haritası geniş bir alana veya konuya genel bir bakış sağlar. İzlenecek yolların planlanmasını ve seçimler yapılmasını mümkün kılarak nereden gelip nereye gidilmekte olduğunu gösterir. Çok sayıda veriyi belli bir yerde toplar. Yeni ve yaratıcı çıkış yollarının fark edilmesine olanak sağlayarak sorun zmemeyi teşvik eder. Okumaktan, bakmaktan, üzerinde düşünceye dalmaktan, anımsamaktan hoşlanılan Őeylerin yuvası olur (Buzan, 2003b).

Zihin haritaları oluşturmak için tek bir kâğıt ve kalem yeterlidir. Ancak günümüz kullanıcıları interaktif medyayı tercih etmektedirler (Willis ve Miertschin, 2006; Akt. Çamlı, 2009). Gelişen teknolojiyle beraber bilgisayarların eğitim ve öğretimde kullanılması ile bilgisayar destekli zihin haritası (BDZH) tekniği kullanılmaya başlanmıştır. BDZH, ğrenenlerin bildikleri ya da yeni öğrendikleri bilgileri analiz ederek düzenleyebildikleri semantik organizasyon araçlarından biridir (amlı, 2009). BDZH, zihin haritalarının gelecek vizyonu için yeni ve heyecan verici yetenekleri sağlamaktadır. Kuşkusuz BDZH tekniği sonsuz görsel çeşitliliği, taşınabilirliği ve araç gereksinimleri az olan, sadece kâğıt ve renkli kalemler kullanılarak hazırlanan geleneksel zihin haritalama teknikleri ile henüz tam olarak rekabet edemezler. Fakat BDZH tekniği bu açığı hızla kapatmaktadır (Buzan ve Buzan, 2007).

Son zamanlarda bilgilerin görsel sunumunun önemli olduğunun farkına varılmasıyla beraber öğrenme ve öğretme yöntemlerinden biri olan zihin haritası

yöntemine uygun bazı yazılımlar geliştirilmiştir. Bireylerin zihin haritalarını bilgisayar ortamında oluşturmalarına yönelik hazırlanan yazılımlar, zihin haritalarında sıklıkla kullanılan çeşitli şekil, imge, resim ve ifadeleri içinde bulundurmaktadır. Öğrenen bu yazılımlar sayesinde internetten bulduğu ya da kendi çizdiği resimleri zihin haritasına ekleyebilir, istediği şekilde bağlantıları düzenleyebilir ve şekil, renk ve ifadeleri özgürce kullanabilmektedir (Balım, Evrekli ve Aydın, 2006b).

Bilgisayarda zihin haritası oluşturma aşamaları şöyledir: İlk olarak zihin haritasının odak noktasını oluşturacak anahtar kelime girilir. Girilen bu anahtar kelimeyi bilgisayar programı özelliklerine göre otomatik olarak çizer, renklendirir ve konumunu ekranın ortasına haritanın merkezine alır. Ardından merkeze girilen anahtar kelimeye çıkarılan dallar ile sadece ana tema başlıkları yazılır. Dallar sonra otomatik olarak girilir ve yapılandırılır. Böylece zihin haritası gözümüzün önünde büyür. Zihin haritası düşünce sırasını izleyerek büyür ve fikir akışı olarak yayılır. Öğrencinin yaratıcılığı serbest bırakılır. BDZH yaratıcı düşünme ve düzenleme sürecinin parçalarının mükemmel bir şekilde ayrımını sağlar. Bilgisayar tarafından yanılma olmadan fikirler serbest akışına bırakılır. Fikirler serbest akışına bırakıldıktan sonra oluşturulan zihin haritasını unutulmaz ve ilginç hale getirmek için renk ve simgeler eklenmelidir (Buzan ve Buzan, 2007).

BDZH tekniği, hem zihin haritası yönteminin hem de bilgisayar teknolojisinin eğitim-öğretime getirdiği faydaları bütünleştirerek içerisinde barındırmaktadır Eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması geleneksel yöntemlere göre, daha fazla duyu organı ile etkileşimde olarak öğrenci ilgisi artar. Bu durum öğrenmeyi timi kolaylaştırmakta ve zevkli bir konuma getirip hızlandırmaktadır (Altınkaya, 1998). Zihin haritaları için kullanılan yazılımlar otomatik zihin haritaları oluşturabilme, bunları düzenleyebilme, analiz edebilme, farklı görünümde zihin haritaları oluşturabilme, bunlardaki bilgi kaynaklarını birbirine bağlayarak gezinebilme, oluşturulan zihin haritalarını paylaşabilme ve rapor, sunum ile planları zihin haritalarına dönüştürebilme gibi katkılar sağlamaktadır (Buzan ve Buzan, 2007).

BDZH'nin kullanılması oluşturulan haritalar üzerinde istenildiğinde gerekli değişikliklerin yapılabilmesini, haritaların yeniden gözden geçirilmesini ve düzenli bir şekilde oluşturulmasını sağlamaktadır (Balım vd, 2006b). BDZH esnek ve yeniden yapılandırılabilir. Bu nedenle yeni deneyimlerle elde edilen yeni fikirleri ve anlayışları karşılamak için zihin haritasının yeniden çizilmesine gerek kalmaz. Bilgilerin paylaşılması önemlidir ve bilgisayarda hazırlanan zihin haritaları yazdırılarak, mail yoluyla veya HTML dosyası şeklinde web sayfalarına yüklenerek hızlı bir şekilde diğer insanlarla paylaşılabilir (Buzan ve Buzan, 2007).

BDZH için hazırlanan programların çoğu Word ve Power Point programlarına da uyum göstermektedir. Böylece oluşturulan zihin haritalarının Word belgesine veya slayt olarak Power Point belgesine doğrudan aktarımı da mümkün olmaktadır (Balım, Aydın, Türkoğuz, Evrekli ve İnel 2009). BDZH kullanmak, fikirler ifade etmek ve öğrencilerin faydalandığı birçok görsel ve doğrusal olmayan yapılar ile içerik arasındaki ilişkileri göstermek için öğretmenlere kolaylık sağlar (Ruffini, 2008).

Zihin haritalarında gerekli düzeltmelerin yapılabilmesi, zamanın etkin kullanılması ve düşüncelerle kavramların düzgün bir biçimde ifade edilebilmesi için bilgisayar destekli ortamların öğretim süreçlerinde kullanılması gerekmektedir (Balım vd, 2006b). Bilgisayarda hazırlanan haritalarda dallar yeniden konumlandırılabilir, yeniden renklendirilebilir, resimler eklenebilir, kopyalanabilir, taşınabilir ve basit bir fare tıklaması ile tüm gerekli işlemler yeniden organize edilebilir (Buzan ve Buzan, 2007). Zihin haritalama ve BDZH zihnin çağrışım gücünü kullanarak başka problemlerle ilişki kurarak bu problemlere yaratıcı çözümler bulmayı teşvik eder. Böylece hayal gücünü geliştirir (Aydın, 2009).

Zihin haritaları öğrenciler ve öğretmenler için dersleri kendiliğinden yaratıcı ve eğlenceli hale getirir, sunduğu esnek yapı ile öğrencilerin yaşlarına ve programın özelliklerine göre kolayca uyarlanıp değiştirilebilir. Görselliğe ve yaratıcılığa odaklı olduğundan okuma gücünü çeken kişilerin eğitiminde kullanışlıdır. Doğrusal metinler gibi gerekli bilgileri sadece sıralamakla kalmayıp bilgiler arasındaki ilişkileri de göz önüne koyar. Böylece kavrama süreci kolaylaşır ve zenginleşir. Konunun ana unsurlarını içerdiğinden sınavlarda bilginin gerekli ve önemli kısımlarının hatırlanmasını kolaylaştırır (Buzan (2009a).

Zihin haritalarının sınıflarda kullanılması ile öğrencilerin bilişsel durumları görsel hale getirilerek hafızaları desteklenir. Kullanılan renkler ve semboller ile bilgiler organize olur. Böylece öğrenciler öğrendiklerini hızlı bir şekilde hatırlarlar ve geri çağırırlar. Zihin haritaları öğrencilere konuyu tekrar etme ve özetleme imkânı da sunmaktadır. Öğrenciler zihin haritaları ile karşılaştıkları yeni bilgileri, anlamlı bağlar kurup eski bilgilerle birleştirerek bilmedikleri kavramlardan bildikleri kavramlara doğru var olan bağlantıları görebilirler. Öğretmenler de zihin haritaları ile öğrencilerin zihinlerinde meydana gelen yanlış öğrenmeleri kolayca fark edip düzeltebilirler (Brinkmann, 2005). Kullanılan renkler, anahtar sözcükler, simgeler ve imgeler not almayı zevkli hale getirmektedir. Bu durum kavramların uzun süreli hafızaya aktarılmasına ve öğrencinin zihnindeki yapılandırma sürecine katkıda bulunmaktadır (Yaşar, 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde BDZH tekniğinin öğrencilerin akademik başarısı, derse yönelik tutumları ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemek, uygulamalara ilişkin ders öğretmeninin ve uygulamaya katılan öğrencilerin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin amaçlar şunlardır:

- 1.BDZH oluşturmaya ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- 2.BDZH tekniğinin uygulanmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
- 3.BDZH tekniği uygulamasının Fen ve Teknoloji dersine etkilerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
- 4.BDZH tekniği uygulamasında yaşanan problemlere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
- 5.BDZH tekniğinin Fen ve Teknoloji dersinin başka ünitelerinde uygulanma isteğine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

6.BDZH tekniğinin diğer derslerde de uygulanma isteğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

7.Elle yapılan zihin haritası tekniği uygulamasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi; tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplayarak onları analiz etme ve yorumlama şeklinde ifade edilmektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Araştırmada karma yöntemin çeşitleme-üçgenleme (triangulation) deseni kullanılmıştır. Üçgenleme deseni ile araştırmacı nicel ve nitel yöntemleri birarada kullanarak güvenilir ve derinlemesine veriler elde eder. Üçgenleme ile araştırmacı aynı olguya ilişkin değişik veri türlerini toplar ve bu yolla ulaştığı yargılarının doğruluk düzeyini yükseltme imkanı elde eder (Jick, 1989; Patton, 1990). Bu çerçevede mevcut araştırmada, BDZH tekniğinin öğrencilerin akademik başarısı, derse yönelik tutumları ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla nicel ve nitel boyutta elde edilen verilerin birbirini destekleyerek ulaşılan yargıların doğruluk düzeyi yükseltilmeye çalışılmıştır. Çalışmada nicel verilerinin toplanmasında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelden yararlanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Elazığ il merkezinde bulunan bir İlköğretim Okulu'nda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırma biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki şubede yürütülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrencilerin 6. sınıf birinci dönem Fen ve Teknoloji dersi not ortalamaları, 6. sınıf ikinci dönem Fen ve Teknoloji dersi not ortalamaları, 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersi not ortalamaları, 6. sınıf genel not ortalamaları ve öntest sorularından almış oldukları puanlar yansızlığı sağlamada ölçüt olarak kullanılmıştır. Eldeki veriler, kümeleme analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. 7/A şubesinde 40 öğrenciden 36 kişi, 7/D şubesinde ise 38 öğrenciden 32 kişi olmak üzere toplam 68 kişi çalışma grubuna alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde kullanılan ölçütler ve kümeleme analizi sonucunda 7/A sınıfı deney grubu, 7/D sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Grupların eşleştirilmesinde 6. sınıf birinci dönem Fen ve Teknoloji dersi not ortalamaları ($U=474.500$; $p>0,05$), 6. sınıf ikinci dönem Fen ve Teknoloji dersi not ortalamaları ($U=438.000$; $p>0,05$), 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersi not ortalamaları ($U=416.000$ $p>0,05$) ve 6. sınıf genel not ortalamaları [$t_{(66)}=-0.649$; $p>0,05$] ölçüt olarak alınmış ve grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Ayrıca yansızlığı kontrol

amacıyla ntest puan ortalamaları arasında da anlamlı farklılık bulunmamıştır (U=-573.000; $p>0,05$). Bu bulgulara göre grupların yansız bir biçimde oluşturulduğu söylenbilir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak başarı testi, tutum ölçeği, gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersi "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesi ayrıntılı olarak incelenerek, Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinden ve eğitim bilimleri öğretim üyelerinden alınan görüş ve öneriler doğrultusunda araştırmacılar tarafından 40 sorudan oluşan bir başarı testi hazırlanmıştır. Test geçerlik ve güvenilirlik analizleri için Elazığ il merkezindeki iki ilköğretim okulunda 8. sınıfa devam eden 220 öğrenciye uygulanmıştır. Madde ayırcılık gücü indisi 0.19'un altında kalan altı soru testten çıkarılan test 34 sorudan oluşmaktadır. Başarı testinin madde güçlük indeksi, madde ayırt ediciliği ve KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanarak madde analizleri yapılmıştır. Testteki maddelerin madde güçlük indisleri 0.35 ile 0.66 arasındadır. Testin ortalama güçlüğü ise 0.54 olarak hesaplanmıştır. Testin ortalama güçlüğü 0.54, KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0.73 olarak hesaplanmıştır.

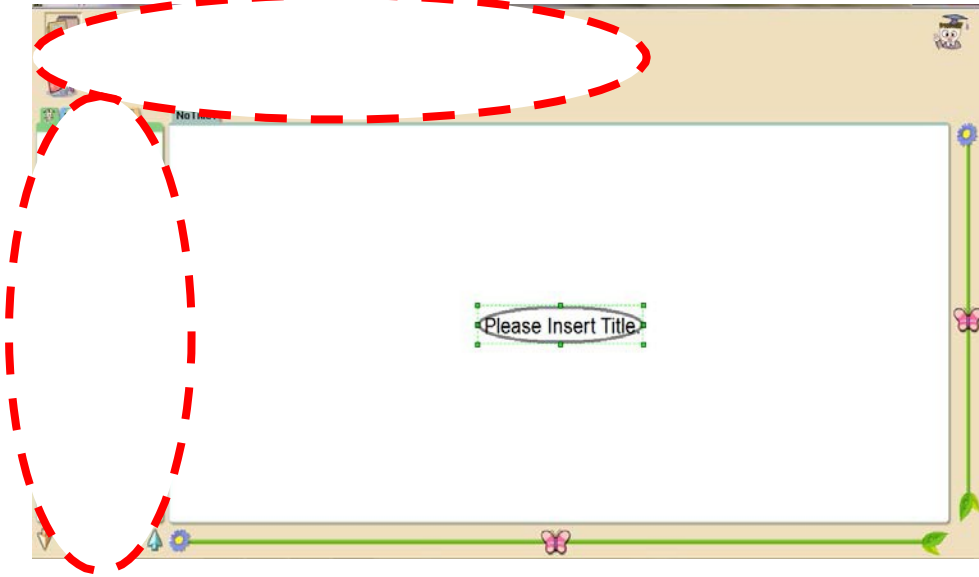
Araştırmada öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Akinoğlu (2001) tarafından geliştirilen beşli Likert tipinde 10 olumlu, 10 olumsuz maddeden oluşan 20 maddelik "Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri 'Kesinlikle Katılıyorum' (5), 'Katılıyorum' (4), 'Kararsızım' (3), 'Katılmıyorum' (2) ve 'Hiç Katılmıyorum' (1) biçiminde değerlendirilmiştir. Belirlenen puan aralıkları da şöyledir: Kesinlikle Katılıyorum: 4.21-5.00, Katılıyorum: 3.41-4.20, Kararsızım: 2.61-3.40, Katılmıyorum: 1.81-2.60, Hiç Katılmıyorum: 1.00-1.80. Olumsuz maddeler için puanlama tersten yapılmıştır.

Fen ve Teknoloji dersinde BDZH tekniği uygulamasının gerçekteştiği sekiz hafta boyunca sınıf ortamı ve öğrencilerin durumlarını belirlemek amacıyla Kan (2012) tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formunda dersin işleniş süresinde sınıfı, öğretmen ve öğrencilerin genel durumları ile öğrenme-öğretme faaliyetlerini içeren gözlem notlarını ifade etme alanları bulunmaktadır. Uygulamanın sürecinde ise BDZH tekniğinin kurallara ve konuya uygunluğunu, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini, öğrencilerin duyuşsal durumlarına etkilerini ve yaşadıkları problemleri içeren gözlem notlarını ifade etme alanları yer almaktadır.

Araştırmanın görüşme boyutunu öğrencilerin ve öğretmenin görüşleri oluşturmaktadır. Sorular uzman kontrolünden geçirilip gerekli düzenlemeler yapılarak 11 açık uçlu sorudan oluşan öğrenci görüşme formu ile sekiz açık uçlu sorudan oluşan öğretmen görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmeler yapılırken deney grubundan dört iyi, dört orta ve dört alt düzey olmak üzere üç farklı başarı düzeyinden 12 öğrenci belirlenmiştir. Görüşmeler öğrencilerle bireysel olarak ve ses kayıtları alınarak yapılmıştır. Öğretmen ile yapılan görüşme öğretmenler odasında gerçekteştirilerek görüşmenin ses kaydı alınmıştır.

Görüşme verileri çözümlenirken öğretmen ve öğrencilerin görüşleri ifade ettikleri biçimde kullanılmıştır.

Araştırmada deney grubu ile yürütülecek BDZH tekniği uygulaması için çocuklar için özel olarak tasarlanmış görsel olarak oldukça renkli ve dikkat çekici olan Mind Mapper Jr programı tercih edilmiştir. Üretici firma ile iletişime geçilip program satın alınarak uygulama için kullanılmıştır.



Şekil1: BDZH Programı

Program açıldığında Şekil 1'deki ekran görüntüsü gelmektedir. Program, en üstte yer alan 6 ana butondan meydana gelmektedir. Butonlar görsel olarak anlaşılır resimlerle desteklenmiştir. İlk ana buton "dosya" butonudur. Dosya butonu, yeni bir sayfa açma, kaydetme ve yazdırma gibi temel işlemleri yapacak alt butonlardan oluşmaktadır. İkinci ana buton ise zihin haritasını oluşturacak dallar ile ilgili işlemleri gerçekleştirmeye yarayan "düzen" butonudur. Bu buton dal ekleme, silme, kesme, kopyalama, bilgisayardan hazır simgeler ekleme gibi işlemleri gerçekleştiren alt butonlardan oluşmaktadır. Üçüncü ana buton ise ekran ile ilgili özellikleri görmeye yarayan "inceleme" butonudur. İnceleme butonu ise ekranı yakınlaştırma, uzaklaştırma, eklenen dalların ekranda görünümünü değiştirme işlemlerini gerçekleştiren alt butonlardan oluşmaktadır. Dördüncü ana buton yazı özelliklerini değiştirmeye yarayan "stil" butonudur. Bu buton da yazı tipini, yazı büyüklüğünü, yazı rengini, ekranın arka plan renk ve desenini değiştirme işlemlerini gerçekleştiren alt butonlardan oluşmaktadır. Beşinci ana buton ise içerisine notların yazılabileceği konuşma balonları eklemeye yarayan "notlar" balonudur. Notlar butonu konuşma balonu ekleme ve konuşma balonu silme işlemlerini gerçekleştiren alt butonlardan oluşmaktadır. Son olarak altıncı ana buton ise programdan çıkmak için kullanılan "çıkış" butonudur. Ekranın sol

tarafında hazır resim dosyaları bulunmaktadır. Resim dosyasında ayrı kategoriler altında çeşitli resim ve şekiller mevcuttur. Ayrıca bilgisayarda kayıtlı bir resmi eklemek için "+" ve "-" butonları kullanılmaktadır.

Denel İşlem

Uygulama süreci başlamadan önce ders öğretmeni ile deney ve kontrol gruplarında yürütülecek öğretim süreciyle ilgili görüşmeler yapılmıştır. Öğretmene, BDZH tekniğı hakkında teorik bilgiler verilerek BDZH'nin uygulanacağı program tanıtılmış, uygulama aşamaları anlatılmış ve öğretmen ile uygulama çalışmaları yapılmıştır. Okulun bilgisayar laboratuvarındaki bilgisayarlara BDZH programı kurulmuştur. Ardından deney grubu öğrencilerine zihin haritası tekniğı hakkında bilgi verilerek tahtada örnek bir zihin haritası oluşturulmuştur. Takip eden bir sonraki derste bilgisayar laboratuvarına gidilerek öğrencilere BDZH programı Mind Mapper Jr hakkında bilgi verilmiş, programın nasıl kullanılacağı projeksiyon ile tahtaya yansıtılan bir bilgisayarda uygulama yaparak gösterilmiştir. Öğrencilerle bir haftalık süreç içerisinde dört ders saati boyunca teker teker ilgilenilerek programı kullanma çalışmaları yapılmıştır. Sonraki altı haftalık süreç boyunca BDZH uygulamasına devam edilmiştir. Son iki haftalık süreçte ise elle zihin haritası uygulaması yapılmıştır. Uygulama sürecinde gözlem formu aracılığıyla sınıf ortamı ve öğrenciler gözlenmiştir. Uygulama sonrasında 12 öğrenci ve ders öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Kontrol grubunda ders öğretmeni geleneksel öğretimle ders işlemiştir. Kontrol grubuyla deney grubunda işlenen konuların paralel olmasına özen gösterilmiştir. Ders, öğrencilerin ders kitabı ile öğretmen kılavuz kitabı kullanılarak işlenmiştir. Başarı testi her iki gruba uygulama başlamadan önce öntest, uygulama bittikten sonra sontest, uygulamanın bitiminden üç ay sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Tutum ölçeğı her iki gruba denel işlemden önce öntutum, denel işlemden sonra sontutum puanlarını belirlemek için uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlemesinde madde güçlük indisi, madde ayırıcılık indisi, KR-20 güvenilirlik formülü, kümeleme analizi, bağımsız gruplar t testi, eşli gruplar t testi kullanılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Nitel boyutta öğrenci-öğretmen görüşme kayıtları ile gözlem formundan elde edilen veriler ses kaydından programa yüklenerek içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sonucunda araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen nicel ve nitel bulgulara ve bu bulgulara dayalı yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Çizelge 1'de deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testi öntest-sontest puanlarına ilişkin eşli gruplar t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanlarına ilişkin eşli gruplar t testi sonuçları

Deney Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t
Öntest	36	9.25	1.962	35	-23.255*
Sontest	36	26.58	4.924		
Kontrol Grubu					
Öntest	32	9.62	1.289	31	-14.960*
Sontest	32	21.59	4.486		

*p<0.05

Tablo 1'deki eşli gruplar t testi sonuçları deney grubu öğrencilerinin öntest (\bar{X} =9.25) ve sontest (\bar{X} =26.58) puan ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin öntest (\bar{X} =9.62) ve sontest (\bar{X} =21.59) puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Her iki grubun ayrı ayrı öntest-sontest puan ortalamalarında sontest puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 2. Grupların başarı testi sontest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	t
Deney	36	26.58	4.92	66	4.348*
Kontrol	32	21.59	4.49		
Levene: 0.003		p:0.956			

*p<0.05

Tablo 2'deki bağımsız gruplar t testi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [$t_{(66)}=4.348$, $p<0.05$]. Denel işlem sonunda grupların puan ortalamaları farklılaşmıştır. Deney grubu öğrencilerinin sontest puan ortalamaları (\bar{X} =26.58), kontrol grubu öğrencilerinin sontest puan ortalamalarından (\bar{X} =21.59) daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 3. Grupların erişim puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	t
Deney	36	17.33	4.472	66	4.910*
Kontrol	32	11.97	4.526		
Levene: 0.460		p: 0.500			

*p<0.05

Tablo 3'teki bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde grupların erişim puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir [$t_{(66)}=4.910$, $p<0.05$]. Denel işlem sonucunda grupların erişim puan

ortalamaları değişmiştir. Deney grubu ğrencilerinin erişi puan ortalamaları ($\bar{X} = 17.33$), kontrol grubunununkinden ($\bar{X} = 11.97$) daha yüksektir.

Tablo 4. Grupların kalıcılık puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	sd	t
Deney	36	25.44	4.754	66	7.526*
Kontrol	32	17.28	4.113		
Levene: 0.011	p: 0.915				

*p<0.05

Tablo 4'teki bulgular grupların kalıcılık puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [$t_{(66)}=7.526$, $p<0.05$]. Sontest uygulamasından üç ay sonra geręekleřtirilen kalıcılık testinde grupların kalıcılı puan ortalamaları değişmiştir. Deney grubu ğrencilerinin kalıcılık puan ortalamalarının ($\bar{X} = 25.44$), kontrol grubu ğrencilerinin kalıcılık puan ortalamalarından ($\bar{X} = 17.25$) daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 5. Grupların ntutum-sontutum puanlarına ilişkin eşli gruplar t testi sonuçları

Deney Grubu	n	\bar{X}	ss	sd	t
ntutum	36	3.54	0.62	35	-4.823*
Sontutum	36	4.19	0.62		
Kontrol Grubu					
ntutum	32	3.38	0.69	31	1.565
Sontutum	32	3.13	1.01		

*p<0.05

Tablo 5'teki eşli gruplar t testi sonuçları deney grubu ğrencilerinin ntutum ($\bar{X} = 3.54$) ve sontutum ($\bar{X} = 4.19$) puan ortalamalarının anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [$t_{(35)}=-4.823$, $p<0.05$]. Deney grubunun ntest-sontest puan ortalamaları değişmiştir. Ancak kontrol grubu ğrencilerinin ntutum ($\bar{X} = 3.38$) ve sontutum ($\bar{X} = 3.13$) puan ortalamaları farklılaşmamıştır [$t_{(31)}=1.565$, $p>0.05$]. Kontrol grubundaki puan ortalamaları anlamlı biçimde değişmemiştir.

Tablo 6. Grupların sontutum puanlarına ilişkin MWU testi sonuçları

Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	MWU
Deney	36	44.93	1617.50	200.500*
Kontrol	32	22.77	728.50	

Tablo 6'da yer alan MWU testi sonuçları deney ve kontrol grubu ğrencilerinin sontutum puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir ($U=200.500$; $p<0.05$). Grupların sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı biçimde değişmektedir. Deney grubu ğrencilerinin sıra ortalamalarının

(SO=44.93) kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamalarından (SO=22.77) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

BDZH uygulamasına ilişkin olarak öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ile gözlem formlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde yedi alt tema belirlenmiştir. Bunlar; "BDZH oluşturma", "BDZH uygulamasıyla ilgili görüşler", "BDZH uygulamasının Fen ve Teknoloji dersine etkileri", "BDZH uygulamasında yaşanan problemler", "BDZH tekniğinin Fen ve Teknoloji dersinin başka ünitelerinde uygulanma isteği", "tekniğin diğer derslerde uygulanma isteği" ve "elle yapılan uygulamaya ilişkin görüşler"dir.

Tablo 7: Öğrencilerin BDZH oluşturmaya ilişkin yüklemeleri ve referans cümleleri

Tema	Öğrencilerin Yaptığı Yüklemeler	f	Öğrenci Görüşleri
BDZH oluşturma	<ul style="list-style-type: none"> -Dallar ekleme <ul style="list-style-type: none"> • Merkezden kalın daldan çıkarma • Kalın dallara bağlı ince dallar çıkarma • Birbirine bağlı dalların aynı renk olması -Bilgisayar-programı açma -Ekranın merkezine konunun başlığını yazma -Resim ekleme -Kaydetme 	<p>34</p> <p>12</p> <p>11</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>12</p> <p>10</p>	<p>Ö-1: "İlk başta bilgisayarı açıyorduk ve sonra mind map isimli dosyayı açtık."</p> <p>Ö-2: "...başlıktan ana kalın dallar çıkararak konunun alt başlıklarını ve aklımda kalan bilgileri net kısa bir şekilde yazdım... ince kollar çıkarıp daha alt yapılarını ve özelliklerini yazdım... aynı dal üzerindeki bütün kolları aynı renk yaptım."</p> <p>Ö-3: "Önceki derste işlediğimiz konuyu ekranda harita sayfamızın ortasında yazıyordum ben."</p> <p>Ö-5: "...Ayrıca resimler ekledim sol taraftaki bölümden. Ama öyle sıradan resimler olmaz. Yazdıklarımla ilgili resimler ekledim."</p> <p>Ö-6: "Öncelikle öğretmenimizin o hafta işlediği konuyu ekranın ortasında açtığı kutuya yazıyordum. Mesela konumuz sindirim sistemi mi. Hemen ortaya sindirim sistemini yazıyordum." "...örneğin sindirim sisteminden mideyi ele alalım...ekranın sol tarafındaki resim dosyasındaki resimleri kullanıyorduk. O resimleri istediğimiz başlık veya tanımın yanına yazıyordum. Örneğin mide kasılıp gevşeme hareketi yapıyor. Midenin tanımını yazdığım dalın yanına kelebek resmini ekledim. Çünkü kelebek de kanatlarını açıp kapatır ben bunu midenin hareketine benzetmiştim."</p> <p>Ö-8: "Bilgisayarı açtıktan sonra harita yapacağımız programa giriyoruz." "Ekranın ortasına ister yuvarlak istersek de başka şekillerde şekil çizip zihin haritası yapacağımız konunun ismini yazıyoruz."</p> <p>Ö-11: "Ve son olarak yaptığım haritamı kaydettim."</p>

Tablo 7'de öğrenciler BDZH uygulamasının aşamalarını sırasıyla bilgisayarı-programı açma, ekranın merkezine konunun başlığını yazma, dallar ekleme, resim ekleme ve kaydetme şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca dallar eklemeye ilişkin olarak da haritanın merkezinden kalın dalların çıkarılarak konuyla ilgili ana hatların bu dallara yazılması, kalın dallardan da ince dallar

ıkarılarak ince dallara daha ayrıntılı notlar yazılması ve son olarak aynı kol üzerindeki kalın ve ince dalların aynı renk olması Şeklinde üç aşamadan bahsetmiŐlerdir. Öğrenciler haritalarına ekledikleri resimleri yazdıkları bilgilerle iliŐkilendirmiŐlerdir. Bu durum öğrencilerin resim ekleme aşamasını amacına uygun bir biçimde kavradıklarını göstermektedir. Bu bulgular öğrencilerin zihin haritası uygulamasını kurallarına uygun bir Şekilde öğrenerek bilgisayarda gerçekleŐtirdiklerini göstermektedir.

Tablo 8: Öğrencilerin BDZH uygulamasına ait yüklemeleri ve referans cümleleri

BDZH uygulamasıyla ilgili görüşler	-Duyuşsal etkiler		
	• Olumlu etkiler		-1: "...çok sevdim bu uygulamayı ben. Çünkü zihnimizi çok güzel çalıŐtırdık."
	-Eğlenme		-2: "...ama gitgide baŐaracađıma inandım ve baŐardım. Yaptıka endiŐem kayboldu."
	-Sevme		-3: "Doğru yapamayacağım ve ğretmenim beğenmeyecek diye çok korktum ben."
	-İlgi	75	-4: "İlk yaptığımızda yaptığım haritanın sonucunu çok merak ettim ve heyecanlandım."
	-Mutluluk	68	-5: "Bilgisayar konusunda iyi olduğum için yapabileceğimi biliyordum. Fazla heyecanlanmadım. Yapabildim de."
	-zgven	10	-6: "Bazen de karikatürlerdeki gibi konuşma balonları ekledim. Ve içine ayrıntılı olarak bilgiler yazdım çok eğlenceli"
	-Heyecan	10	-7: "Bilgisayardaki sol tarafta resim dosyasından resim seçip ekleyebiliyoruz kolaylıkla."
	-İstek	9	-9: "Sürekli böyle ders iŐlemek istiyorum ben."
	-Merak	8	-10: "BoŐaltım sistemi haritam güzel olduğu için çok mutlu oldum. Çünkü arkadaşlarım çok beğendiler."
	-Yardıml	8	-11: "...siz de beğenincede daha iyi yapmaya çalıŐtım. Daha güzel haritalar yaptım."
	• Olumsuz etkiler	7	-12: "Bilgisayar kullanmak çok eğlenceli olduğu için ben bilgisayarda yapmak isterim. Bu uygulama ile ben bilgisayarda çalışmayı çok sevdim."
	-Tedirgin olma	6	ğretmen: "...çok eğlendiler. Çok keyif aldıkları bir uygulama oldu. " "Bilgisayarda oluşturdukları haritalar arkadaşları ve öğretmenleri tarafından beğenildike kendilerine güvenleri arttı."
	-Kullanılan programın öğrenciye kazandırdıkları	42	Gözlem: "Nasıl uygulama yapılacağını projeksiyonda gösterirken konuŐmayı bıraktılar ve ilgiyle beni dinlediler." "Bazı ğrenciler bilgisayar kullanımında daha iyiler. Programın özelliklerini daha iyi kavradılar. Zorlanan arkadaşlarına yardımcı oluyorlar." "İlk başta çok tedirgin oldular. Nasıl kullanacaklarını bilmiyorlar."
• Renk ayarı	10		
• Hazır resim dosyası	8		
• Konuşma balonu ekleme	7		
• Metin ayarı	6		
• Arka plan ayarı	14		
• Arka plan ayarı	6		
• Arka plan ayarı	5		
• Arka plan ayarı	3		
-Bilgisayar kullanımına etkileri			
• Sevme			
• Geliştirme			
• ğrenme			

Tablo 8’de öğrenciler BDZH uygulamasında özellikle eğlendiklerini ve bu uygulamayı sevdiğini vurgulamaktadırlar. Ders öğretmeni de öğrencilerin keyif alarak bu uygulamayı yaptıklarını belirtmiştir. Bu uygulamanın ilgi, mutluluk, özgüven, heyecan, istek, merak ve yardım boyutlarında olumlu duyuşsal etkileri vurgulanmıştır. Öğrencilerin genel olarak uygulamaya yönelik olumlu duygular geliştirdikleri görülmektedir. Ancak bazı öğrenciler ilk kez kullandıkları bu uygulamada yanlış bir şeyler yapmaya ve uygulama sonucuna yönelik alacakları tepkilere yönelik tedirginlik ve korku gibi duygular geliştirmişlerdir. Öğrenciler uygulamada kullandıkları programdaki renk ayarı, hazır resim dosyası, konuşma balonu ekleme, metin ayarı ve arka plan ayarı gibi özellikleri kullanmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Her özelliğin renk ayarlarını değiştirebildikleri ve istedikleri resmi uygun şekilde ekleyebildiklerini söylemiş ve bilgisayarda böyle bir çalışma yapmayı sevdiğini ifade etmişlerdir. Bu uygulama ile bilgisayar kullanma becerilerini geliştirerek yeni bir şeyler öğrendiklerini vurgulamışlardır.

Tablo 9: BDZH’nin Fen-Teknoloji dersine etkilerine ilişkin görüşler

BDZH uygulamasının Fen ve Teknoloji dersine etkileri	-Bilişsel boyut • Kalıcı öğrenme • Başarılı olma • Tekrar • Özetleme • Verimli çalışma • Eksiklikleri fark etme • Pekleştirme -Duyuşsal boyut • Sevme • İstek • İlgi • Eğlenme • Merak	50	Ö-1: “Her hafta öğrendiğimiz konuları sanki beynimizde özetliyorduk.”
		12	Ö-2: “Konuları öğrenmeme çok yardımcı oldu. renklerle şekillerle aklımda kaldı ve bana çok yardımcı oldu. hiç kitaptan bakma zorunluluğu hissetmedim. Dallara yazdığım kısa bilgiler ve en çok da resimler aklımda kalıyordu.”
		10	Ö-3: “Fen ve Teknoloji dersinin konularını merak etmeye başladım.”
		10	Ö-4: “Konuları daha iyi pekiştirdim. Çünkü amacımız buydu. Ben de amacımıza ulaştım.”
		6	Ö-6: “Bilgisayarda oluşturduğum zihin haritamda kullandığım resimler çok etkili oldu. Resimlerle bilgileri bağdaştırmak çok güzeldi fen dersini çok sevdim.”
		5	Ö-7: “Daha iyi anladığım için artık konular daha kolay geliyor. Konularla ilgili soruları daha iyi yapabiliyorum.”
		4	Ö-9: “Öğrendiklerimizi tekrar ediyorduk. Çünkü zihin haritasını oluşturmak için bilgileri dallara yazmak gerek. Dallara yazarken de derste öğrendiklerimizi hatırlayıp tekrar ediyoruz.”
		4	Ö-10: “Küçük notlar yazıp dallar eklediğim için daha çok aklımda kaldı. Konuyu düşününce aklıma dallar ve notlar geliyor.”
		42	Ö-12: “Eve gider gitmez fenle ilgili araştırma yapmaya başladım. Çünkü çalıştıkça konuları daha iyi öğrendim ve daha iyi zihin haritaları yaptım.”
		13	Öğretmen: “En önemlisi de öğrendikleri kalıcı oluyor. Özellikle oluşturdukları haritalarda anlamlı resimler kullanmaları kalıcılığı daha da etkiliyor. Eğlenerek ve daha kalıcı öğrendikleri için fen dersine karşı olumlu duygular geliştirmeye başladılar.”
		11	Gözlem: “Öğrenciler isteyerek konuşmadan dersleri dinlediler.”

BDZH uygulaması ile ğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik olarak bilişsel ve duyuşsal açıdan bazı kazanımlar elde ettikleri grlmektedir. Bilişsel açıdan özellikle öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğu ve Fen ve Teknoloji dersi başarılarının arttığı vurgulanmıştır. Özellikle kullandıkları resimlerin ve renklerin hemen akıllarına geldiğini vurgulamışlardır. Öğretmen ve ğrenciler Fen ve Teknoloji dersinde ve dersle ilgili sınavlarda başarı oranlarının arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca BDZH uygulaması ile öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesi, özetlenmesi ve pekiştirilmesi ile bu uygulamanın verimli çalışmayı ve eksikliklerin kolayca fark edilebilmesini sağlaması da ifade edilmiştir. Duyuşsal açıdan ise BDZH uygulamasının Fen ve Teknoloji dersinde öğrenme ve başarıyı sağlamasına paralel olarak ğrencilerin Fen ve Teknoloji dersini daha çok sevdiğini, merak ettikleri, dersi eğlenceli bulduklarını, ilgi ve istekle derse katıldıklarını grlmektedir.

Tablo 10: BDZH uygulamasında yaşanan problemlere ilişkin görüşler

BDZH uygulamasında yaşanan problemler	-Teknik sorunlar		-1: "...konuları iyi ğrenmediğim zaman güzel haritalar yapamadım."
	• Kullanılan programdan kaynaklanan	17	-2: "Programın daha rahat olması için Türkçe olabilir. Herkesin kullanabilmesi için. ...ilk başlarda renklerin yerini bilmiyordum nasıl yapılacağını bilmiyordum. İlk haritamı yaptığımda düzenledim şekillendirdim ama kaydetmeyi unuttum çıktım. Yeni baştan yapmak zorunda kaldım."
	• Bilgisayardan kaynaklanan	9	-3: "...bilgisayar arada kapanıyordu haritamı baştan yapmak zorunda kalıyordum."
	-Sınıf ortamından kaynaklanan	8	-4: "Sınıfımız çok gürültülü olduğu için ben derste öğrendiğim bilgileri hatırlamakta çok zorlanıyordum."
	-Konuyu eksik öğrenme	8	-5: "...ama ilk hafta konuyu çok iyi bilmiyordum o yüzden bilgileri hatırlayıp haritaya yerleştirmede zorlandım. Bu yüzden artık konuları daha iyi dinlemeye başladım."
	-Zaman	7	-10: "Keşke 2 ders yapsaydık zamanımız daha çok olsaydı."
		4	-12: "Bilgisayar arada donuyordu ve yavaşlıyordu."
			ğretmen: "Uygulama yapılan konuyu derste iyi dinlemedikleri zaman sıkıntı yaşıyorlardı."
			Gözlem: "İlk başlarda bazı öğrencilerin programı kullanmalarında bazı aksaklıklar oldu. Bazı ğrenciler programın özelliklerini tam kavrayamadılar."

Tablo 10'da ğrencilerin BDZH uygulaması sırasında karşılaştıkları bazı sorunlara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerin özellikle ilk kez kullandıkları programda yer alan butonlara ilişkin sorunlar yaşadıkları grlmektedir. Öğrenciler ilk kez kullandıkları dili İngilizce olan bu programda ilk haftalarda butonların yerlerini bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra teknik açıdan bilgisayarların eski ve yavaş olmasından dolayı bazı sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bilgisayar kullanma yeterliği düşük olan öğrenciler de uygulamaya ilişkin bazı problemler yaşamışlardır. Ayrıca ğrenciler genel

olarak sınıf ortamının gürültülü olmasından şikâyetçi olmuşlardır. Gürültüden dolayı dikkatlerinin dağıldığını ve bilgileri hatırlamakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler uygulama yapılan konuyu tam anlamadıklarında bilgisayarda zihin haritası yapamadıklarını ve bu durumdan dolayı problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde ders öğretmeni de öğrencilerin konuyu iyi dinlemedikleri uygulamalarda sorunlar yaşadıklarını vurgulamıştır. Öğrenciler BDZH uygulamasının daha fazla ders süresinde yapılmasını istediklerini ve bu durumdan şikâyetçi olduklarını dile getirmişlerdir.

Tablo 11: BDZH tekniğinin başka ünitelerde uygulanmasına ilişkin görüşler

BDZH tekniğinin Fen ve Teknoloji dersinin başka ünitelerinde uygulanma isteği	-Kuvvet ve hareket -Yaşamımızdaki elektrik -Hepsi -Maddenin tanecikli yapısı ve özellikleri -Canlılık hücre ile başlar -Güneş sistemi ve ötesi	8 4 4 2 1 1	Ö-1: "Kuvvet ve hareket ünitesinde olmalı. Dinamometre Newton gibi bilgileri daha kalıcı öğreniriz. Resimlerin yardımıyla."
			Ö-2: "Maddenin tanecikli yapısında elementleri öğrenirken kullanabiliriz. Çünkü öğrenmek çok zor."
			Ö-3: "Kuvvet ve hareket ünitesinde kullanalım. Çünkü o ünite çok zor. Karışık. Harita çizerek bence daha kolay aklımızda kalır. Bilgilerimi pekiştiririz."
			Ö-6: "Hücre konusunda da isterdim. Hücreyle resimleri bağdaştırmak daha iyi öğrenmemi sağladı."
			Ö-7: "Bence elektrik ünitesi. Çünkü zor bir ünite. Akım falan var. O ayrıntıları daha iyi anlarız ve kalıcı olur."
			Ö-8: "Uzayla ilgili bir ünite var onda kullanmak isterim. Gezegenleri tek tek resimlerle ilgi kurarak haritama çizerim. Onlar hakkında küçük küçük kısa bilgiler veririm. Öğrenmek için daha iyi olur."
			Ö-9: "Mesela kuvvet ve hareket. Kaldıraçlar çok zor. Onları bilgisayarda zihin haritalarıyla ve şekillerle daha iyi öğrenebilirdik."
			Ö-10: "Tüm ünitelerde kullanılmalı. Çünkü tekrar ediyoruz ve daha iyi anlıyoruz."
			Ö-11: "Atom ünitesinde. O konuyu iyi anlamadım. Bilgisayarda zihin haritası ile konu tekrarı yaparak daha iyi kavrayabilirim."
			Ö-12: "Yaşamımızdaki elektrikte kullanmak isterim. Çünkü elektrik konusu çok zor ve anlaşılması zor."
			Öğretmen: "Fen ve Teknoloji dersinin tüm ünitelerinde kullanılmasını uygun buluyorum. Çünkü çok etkili bir teknik. Öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili bir teknik olduğunu düşünüyorum."

Tablo 11'de öğrencilerin BDZH tekniğinin Fen ve Teknoloji dersinin başka ünitelerinde de uygulanmasına ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Öğrenciler BDZH uygulamasını Fen ve Teknoloji dersinin kuvvet ve hareket, yaşamımızdaki elektrik ve maddenin tanecikli yapısı ve özellikleri gibi zor olan ünitelerinde

kullanmak istemektedirler. Bu teknik ile öğrenciler zor olan ünitelerde kavramları daha iyi öğreneceklerini, öğrendiklerini tekrar edip pekiştirerek daha etkili ve kalıcı hale getireceklerini ifade etmişlerdir. Ders ğretmeni de etkili öğrenmeye katkısı olduğunu düşündüğü bu tekniğin Fen ve Teknoloji dersinin bütün ünitelerinde kullanılmasını istemiştir.

Tablo 12: BDZH tekniğinin başka derslerde uygulanmasına ilişkin görüşler

BDZH'nin diğler derslerde uygulanma isteğı			-2: "Sosyalde çok iyi olacağını düşünüyorum. Çünkü sosyal sözel, yazılı bir ders. ğrenmemiz gereken uzun konuları olayların neden ve sonuçlarını bilgisayarda haritalar yaparak daha iyi öğrenebiliriz."
	-Sosyal bilgiler	8	-3: "Bütün derslerde. Çünkü çok eğlenceli. ğrendiklerimizi tekrar ediyoruz bir daha unutmuyoruz."
	-Türkçe	5	-4: "Türkçe. Çünkü Türkçe benim için anlaması ve hatırlaması zor bir ders. Türkçede uygulanırsa daha iyi aklımda kalabileceğini düşünüyorum. Sözel derslerde daha kalıcı olur bence."
	-Matematik	4	-5: "Matematikde kullanılmalı. Çünkü matematik bazı kişilere göre sıkıcı. Çünkü sayısal veriler olduğu için kişilerin zorlandığı konu. Bu yüzden bilgisayarda zihin haritası yaparak daha güzel öğrenebiliriz. Unutmayız aklımıza çabucak gelir"
	-Bütün dersler	4	-6: "İngilizceyi sevdiğim için İngilizcede de olmasını isterdim. İngilizcede konular aklımızda daha iyi kalır böylece. Haritamı örnek cümleler vererek yaparım ve daha iyi öğrenirim ve öğrendiklerimi unutmam."
-İngilizce	1	-11: "Mesela sosyal dersinde. Tarihi daha iyi geliştirmek için isterdim. Çünkü tarih dersinde bir sürü bilgi var öğrenmemiz gereken. Onları daha düzenli öğrenebiliriz." -12: "Türkçe olmalı bence. ğrenmemi kolaylaştıracak. Ezberlemeden resimlerle renklerle dallarla ğrenebileceğim."	

Ayrıca BDZH uygulamasını Fen ve Teknoloji dersinin yanı sıra Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik, İngilizce ve diğler tüm derslerde kullanmak istemişlerdir. Bazı ğrenciler bu tekniğin Sosyal Bilgiler ve Türkçe gibi sözel derslerde uzun ve karışık üniteleri öğrenmekte faydalı olacağını söylemiştir. Bazı ğrenciler ise Matematik gibi sayısal derslerde daha etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını ifade etmişlerdir. Genel olarak öğrenciler bu tekniği diğler derslerde de kullanmak istemektedirler.

Tablo 13: BDZH tekniğinin elle uygulanmasına ilişkin görüşler

Elle yapılan uygulamaya ilişkin görüşler	<ul style="list-style-type: none"> -Yaratıcılık -Eğlenceli -Malzeme kaynaklı sorunlar -Zor -Sıkıcı -Kolay 	<p>8 7 5 3 3 2</p>	<p>Ö-1: "Dalları, resimleri, yazıları teker teker boyamak çok zor çok uzun sürüyor." Ö-2: "Kâğıtta yaptığımız haritalarda resimleri hazır görüp almadım kendim düşünüp çizdim." Ö-3: "...ama bazen istediğim renkte boya kalemi yanımda olmuyordu. Evde unutuyordum." Ö-4: "Kâğıtta resimleri ve dalları çizmek çok eğlenceli geldi bana." Ö-7: "Evden boyalarımızı getirmek gerekiyor. Uygulama yaptığımız hafta istediğim renkteki boya kalemi yanımda yoktu. İstediğim renge boyayamamıştım." Ö-8: "Bence çok kolay bir işlemdi. Sadece boya kalemleriyle çalışmak gerçekten çok kolay karmaşık değil." Ö-9: "Kâğıt üzerinde yapmak bence eğlenceli değil." Ö-12: "Resim yapmayı çok sevdiğim için kolayca haritalar yaptım. Arkadaşlarım çok beğendi." Öğretmen: "Elle yaptıkları uygulama da öğrenciler hiçbir teknik aşamaya bağlı kalmadan istedikleri şekilde çalıştılar. İstedikleri resimleri çizdiler. İstedikleri şekilde dallar çıkardılar. Bence bu yaratıcılık açısından çok etkili." Gözlem: "Bu hafta kâğıtlarda resimleri çizerken de çok eğlediler. Hoşlarına gitti bu uygulama."</p>
------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

BDZH tekniğinin elle uygulamasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri Tablo 13'te görülmektedir. Öğrenciler ve öğretmen uygulamanın son iki haftasında elle yapılan zihin haritası uygulamasının çok etkili olduğunu ve yaratıcılığı arttırdığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler hayal dünyalarını özgürce kullanarak kolayca zihin haritaları oluşturduklarını ve eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle resim çizmeyi seven öğrenciler sevdikleri bir uygulamayı kullanma imkânı sağladığı için daha fazla eğlendiklerini belirtmişlerdir. BDZH uygulamasında öğrenciler malzeme açısından hiç bir hazırlık yapmadan derse gelmektedirler. Elle yapılan uygulamaya ise kâğıt ve boya kalemleri getirilmesi gerekmektedir. Bazı öğrenciler bu malzemeleri getirmeyi unuttukları için sıkıntı yaşamışlardır. Bazı öğrenciler elle yapılan uygulamayı BDZH uygulamasına göre daha kolay bulurken bazı öğrenciler ise zor ve sıkıcı olarak nitelendirmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Fen ve Teknoloji dersinin öğretiminde BDZH tekniğinin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum BDZH tekniğinin Fen ve Teknoloji dersi öğretiminde akademik başarıyı arttırmada ve verim almada daha faydalı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Amma, (2005), Al-Jarf (2009), Çamlı (2009), Al-Jarf (2011), Holland, Holland ve Davies (2004), Balım ve diğerlerinin (2006b) çalışmalarında bu sonuca paralel olarak

BDZH tekniği ile yürütülen derslerin geleneksel ğretim yöntemiyle yürütülen derslere göre başarı oranının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Bütüner (2006), Kan (2012), Kahveci (2004), Aslan (2006), Elgin (2005), akmak, Gürbüz ve Oral (2011), Aydın (2009), Evrekli (2010), Yetkiner (2011), Trevino (2005), Abi-El -Mona ve Abd-El-Khalick (2008) alışmalarında elle yapılan zihin haritası tekniği ile yürütülen derslerin de geleneksel ğretim yöntemiyle yürütülen derslere göre akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Fen ve Teknoloji dersinde BDZH tekniği kullanılarak gerçekleştirilen uygulama sonucunda BDZH uygulamasını yapan ğrencilerinin geleneksel yöntemle ders işleyen öğrencilere göre derse yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Al-Jarf (2009) ile Holland vd. (2004) alışmalarında BDZH tekniğini kullanmanın öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bütüner (2006), Trevino (2005), Akınoğlu ve Yaşar (2007), Aydın (2009) ve Yetkiner (2011) de çalışmalarında zihin haritası tekniği kullanılarak sürdürülen derslerde öğrencilerin derse yönelik tutumlarının arttığını belirtmişlerdir.

Araştırmada BDZH tekniğinin geleneksel yönteme oranla kalıcılığı arttırdığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Aydın (2009) zihin haritası tekniği ile yürüttüğü uygulama sonucunda tekniğin kalıcılığı sağlamada oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde amlı (2009), Yetkiner (2011) ve Aslan (2006) da çalışmalarında zihin haritası tekniği kullanımının öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olmasını sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada görüşme ve gözlem bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin zihin haritası yapma kurallarını öğrendikleri grlmektedir. Öğrenciler BDZH yapma aşamalarını bilgisayarın-programın açılması, ekranın merkezine konunun başlığının yazılması, dallar ekleme, resim ekleme ve kaydetme olduğuna belirtmişlerdir. Ayrıca ğrencilerin bu tekniği kullanabilmek için bilgisayar, sessiz sınıf ortamı ve konu bilgisinin olması gerektiği şeklinde görüş bildirdikleri grlmektedir. Benzer şekilde Balım vd (2009), öğretmenler üzerinde uyguladıkları çalışmalarında öğretmenlerin zihin haritalama kurallarına dikkat ederek elle ve bilgisayar ortamında zihin haritaları hazırlayabildiklerini gözlemlemiştir. Abi-El-Mona ve Abd-El-Khalick (2008) araştırmalarında öğrencilerin zihin haritası tekniği ile bilgiler arasında bağlantı kurarak ana ve alt kavramları başarılı bir şekilde birleştirebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Kan (2012) araştırmasında öğrencilerin zihin haritası yapma kurallarını aşamalarıyla açıklayarak genel olarak bu tekniği öğrendiklerini ve öğrencilerin bu uygulama için uygun sınıf ortamını ve bilgiyi gerekli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin BDZH tekniğine karşı eğlenme, sevme, mutluluk, ilgi, istek, eğlenme, yardımlaşma gibi olumlu duyuşsal tepkiler geliştirdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde yapılan bir araştırmada BDZH kullanımının iletişim ve işbirliğini daha keyifli hale getirerek sosyal etkileşimi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Buisine, Besacier, Najm, Aoussat ve Vernier, 2007). Yapılan bir diğer çalışmada ise ğrencilerin BDZH tekniğini eğlenceli ve yaratıcı buldukları sonucuna dikkat çekilmiştir (Al-Jarf, 2009). Steyn ve Boer (1998), ise çalışmalarında öğrencilerin zihin haritası tekniği kullanmaktan zevk aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Goodnough ve Woods (2002), çalışmalarında öğrencilerin zihin haritalamaya karşı olumlu

görüş bildirerek bu tekniği eğlenceli ve ilginç buldukları ve kullanmaktan hoşlandıkları sonucu elde etmişlerdir.

Uygulamanın BDZH tekniğinin uygulandığı derse yönelik öğrencilerde bilişsel açıdan olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Bu sonuçlar kalıcı öğrenme, başarılı olma, tekrar, özetleme, verimli çalışma, eksiklikleri fark etme ve pekiştirme şeklindedir. Benzer şekilde Çamlı (2009) araştırmasında öğrencilerin zihin haritalarını bilgilerin akılda kalmasını, kolay ve çabuk öğrenmeyi, bilgiyi tekrar etmeyi sağlayan birer araç olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Balım vd (2006b) ise BDZH tekniğinin anlamlı öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada öğrencilerin bu teknik ile ne öğrendiklerini bilerek eksik öğrenmelerinin farkına vardıkları belirtilmiştir (Goodnough ve Woods, 2002). Steyn ve Boer (1998), ise çalışmalarında zihin haritası tekniği ile öğrencilerin öğrendiklerini kolayca hatırlayabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer bir araştırma zihin haritası tekniğinin bilişsel açıdan katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır (Kan, 2012). Aslan (2006) ise araştırmasında zihin haritası tekniğinin öğrenilenleri özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde etkili bulmuştur. Uygulamanın BDZH tekniğinin uygulandığı derse yönelik öğrencilerde duyuşsal açıdan da olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Bu sonuçlar sevme, istek, ilgi, eğlenme ve merak şeklindedir. Aydın (2009), zihin haritalama tekniğiyle verilen eğitiminin öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttığı, derslerin daha zevkli ve eğlenceli hâle geldiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kan (2012), araştırmasında zihin haritası tekniği ile derse olan ilgi ve motivasyonun arttığı, dersin daha çok sevmeye başlandığı sonucuna ulaşmıştır. Balım, Evrekli ve Aydın (2006a), çalışmalarında BDZH tekniği kullanılmasının dersleri daha eğlenceli hale getireceği sonucuna ulaşmıştır.

Nitel veriler incelendiğinde ortaya çıkan bir başka sonuç da uygulama sürecinde yaşanan problemlerdir. Bu problemler kullanılan bilgisayardan ve kullanılan programdan kaynaklanan teknik sorunlar, sınıf ortamından kaynaklanan sorunlar, konuyu eksik öğrenme ve zaman şeklinde belirtilmiştir. Yapılan bir diğer çalışmada ise öğrencilerin konuyu kavrayamama ve sürenin yetersizliğinden dolayı problem yaşadıkları sonucu mevcut sonucu desteklemektedir (Kan, 2012). Benzer bir çalışmada BDZH ile yapılan uygulamada öğrencilerin zihin haritası yazılımını ilk kez kullanmalarından dolayı bazı sıkıntıların yaşadığı sonucuna dikkat çekilmiştir (Al-Jarf, 2009). Yine benzer bir çalışmada bazı öğrencilerin zihin haritası oluşturmanın zaman kaybına neden olduğunu belirttikleri belirlenmiştir (Bütüner, 2006).

Elle yapılan zihin haritası uygulamasını kolay, yaratıcı ve eğlenceli bulanların yanı sıra, zor ve sıkıcı bulanlar da olmuştur. Öğrenciler elle yapılan zihin haritasının BDZH tekniğine göre zor ve sıkıcı olduğunu vurgulamışlardır. Çamlı (2009) da çalışmasında öğrencilerin bilgisayar desteğiyle yaptıkları zihin haritalarını elle yapılan zihin haritalarına göre daha kolay bulduklarını ve daha fazla görsel kaynağa ulaşma imkânı elde ettiklerini belirlemiştir. Bu nedenle öğrencilerin BDZH tekniğini elle yapılan zihin haritası tekniğine tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. BDZH uygulaması ile geleneksel kâğıt kalem kullanılarak zihin haritası oluşturmanın karşılaştırıldığı bir diğer çalışmada BDZH

uygulamasının, kağıt kalem kullanılarak yapılan zihin haritası uygulamasına göre iletişim ve işbirliğini keyifli hale getirdiği ve sosyal etkileşimi arttırdığı belirlenmiştir (Buisine vd., 2007). Araştırmanın sonuçları incelendiğinde nicel ve nitel verilerinin birbirini desteklediği grlmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulmaktadır: Öğrenciyi aktif kılan BDZH tekniğinin Fen ve Teknoloji dersinin bütün ünitelerinde kullanılarak dersin anlamlı ve kalıcı bir biçimde öğrenilmesi sağlanmalıdır. BDZH tekniğini Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce gibi içeriği ağır ve karmaşık olan derslerde anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması için kullanılmalıdır. Öğrenciler bilgisayarın oyun aracı olarak görmektedirler. Öğrencilere bilgisayarın eğitim materyali olarak kullanılmasına ilişkin ayrıntılı bilgilendirmeler yapılmalıdır. Öğrencilerin BDZH tekniğini kullanabilmeleri için zihin haritası tekniğini kavramalarını sağlayacak bilgi sağlanmalı ve yeteri kadar zaman tanınmalıdır. Öğrencilerin BDZH tekniğini kullanabilmeleri için belirli düzeyde bilgisayar kullanımı becerilerine sahip olmaları gerekir. Bazı ğrencilerin bilgisayar ve BDZH programının kullanım aşamasında bazı sorunlar yaşamıştır. Bu nedenle öğrencilere bilgisayar kullanımı ile ilgili temel becerileri geliştirecek gerekli eğitim verilmelidir. Öğretmenlerin BDZH tekniğinin etkili bir biçimde kullanabilmeleri için zihin haritası tekniği hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmesi gerekir. Öğretmenlerin BDZH tekniğini ğretim aracı olarak kullanabilmeleri için zihin haritası yazılımları ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir. BDZH tekniği sadece bireysel değil grupla da gerçekleştirilerek işbirliği ile yürütülmesinin sonuçlarına bakılmalıdır.

Kaynakça

- Abi-El –Mona, I. ve Abd-El-Khalick, F. (2008). The Influence of Mind Mapping on Eighth Graders' Science Achievement. *School Science and Mathematics*, 108 (7), 298-312.
- Akinoğlu, O. (2001). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi ğretiminin öğrenme ürünlerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akinoğlu, O. ve Yaşar, Z. (2007). The Effects of Note Taking in Science Education Through the Mind Mapping Technique on Students' Attitudes, Academic Achievement and Concept Learning. *Journal of Baltic Science Education*, 6(3), 34-43.
- Al-Jarf, R. (2009). Enhancing Freshman Students' Writing Skills with a Mind-Mapping Software. The 5th International Scientific Conference eLearning and Software for Education, (April 09-10), Bucharest.
- Al-Jarf, R. (2011). Teaching Spelling Skills with a Mind-Mapping Software. *Asian EFL Journal Professional Teaching Articles*, 53, 4-16.
- Altınkaya, H. (1998). Türkiye'de Bilgisayar Destekli Eğitimin Gelişimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Amma, C. (2005). Effectiveness of Computer Based Mind Maps in the Learning of Biology at the Higher Secondary Level. New Delhi: ICDE International Conference (November, 19-23, 2005).
- Aslan, A. (2006). İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, G. (2009). Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenen Anlamaya Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Balım, A. G., Aydın, G., Türkoğuz, S., Evrekli, E. ve İnel, D. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerine Yönelik Teknoloji Destekli Zihin Haritaları Uygulamaları. Eğitimde Çağdaş Yönelimler Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme Sempozyumu, (18 Nisan), Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.
- Balım, A. G., Evrekli, E. ve Aydın, G. (2006a). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritaları ve SmartDraw Uygulamaları. 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, (7-9 Eylül), Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Balım, A. G., Evrekli, E. ve Aydın, G. (2006b). Zihin Haritalama Tekniğinin Fen ve Teknoloji Öğretimindeki Yeri. Avrupa Birliği ile Bütünleşme Sürecinde İlköğretim Eğitimi Sempozyumu, (15 Nisan), İzmir.
- Brinkmann, A. (2003). Graphical Knowledge Display-Mind Mapping and Concept Mapping as Efficient Tools in Mathematics Education. *Mathematics Education Review*, 16, 35-48.
- Brinkmann, A. (2005). Knowledge Maps – Tools for Building Structure in Mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/brinkmann.pdf> adresinden 07.05.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Buisine, S., Besacier, G., Najm, M., Aoussat, A. ve Vernier, F. (Ed.) ,(2007). Computer Supported Creativity: Evaluation of a Tabletop Mind-Map Application, *Engineering. Psychology. and Cognitive Ergonomics*, pp. 22–31, 2007.
- Buzan, T. (2003a). *Yaratıcı Zekânın Gücü*. Beyhan Kurt (Çev.). (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.
- Buzan, T. (2003b). *Aklın Gücü*. Gültekin Yazgan (Çev.). (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.
- Buzan, T. (2008). *Aklını Kullan: Zihinsel Potansiyelinizi Kullanmak İçin Yeni Öğrenme Teknikleri*. Emel Lakşe (Çev.). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Buzan, T. (2009a). *Akl Haritaları: Yaratıcılığınızı Harekete Geçirin ve Dönüştürün*. Hakan Öneş (Ed.), İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Buzan, T. (2009b). *Muhteşem Hafızanızla Tanışın*. Hakan Öneş (Ed.), İstanbul: Boyut Yayıncılık.

- Buzan, T. ve Buzan, B. (2007). The Mind Map Book. Edinburg, England: BBC Active.
- Bütüner, S. . (2006). Aıllar ve genler Konusunun İlköğretim 7. Sınıf ğrencilerine VEE Diyagramları ve Zihin Haritaları Kullanılarak ğretimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- akmak, M., Gürbüz, H. ve Oral, B. (2011). Ekosistemler ve Biyoçeşitlilik Konusunda Uygulana Zihin Haritalamanın ğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1(4), 51-56.
- Çamlı, H. (2009). Bilgisayar Destekli Zihin Haritalama Tekniğinin İlköğretim 5. Sınıf ğrencilerinin Akademik Başarlarına, Fene ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dalkıran, C. (2006). Müfredat Uygulama İlköğretim Okullarındaki 6. Sınıf ğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Olan Tutumları ile Diğeri İlköğretim Okullarındaki 6. Sınıf ğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Karşı Olan Tutumlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elgin-Kıdk, F. (2005). "Canlılar çeşitlidir" nitesinin ğretilmesinde Zihin Haritalama Tekniğı Kullanılarak Geliştirilen Yapılandırmacı ğretim Yönteminin Uygulanması ve Geleneksel Yöntemle Karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Evrekli, E. (2010). Fen ve Teknoloji ğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Etkinliklerin ğrencilerin Akademik Başarlarına ve Sorgulayıcı ğrenme Beceri Algılarına Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Goognough, K. ve Woods, R. (2002). Student and teacher perceptions of mind mapping: a middle school case study, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (April, 1-5), New Orleans, LA.
- Holland, B., Holland, L. and Davies. J. (2004). An Investigation Into The Concept of Mind Mapping and The Use of Mind Mapping Software to Support and Improve Student Academic Performance. (Ed. H.Gale) Learning and Teaching Projects 2003/2004. University of Wolverhampton.
- Jick, T. D. (1989). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. Administrative Science Quarterly, 24(4), 602-611.
- Kahveci, G. (2004). Az Grenlerde Zihin Haritası Yöntemi ile Özet ıkarmanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kan, A. . (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın ğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve öğrenmedeki Duyuşsal zelliklere Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Kırıkkaya, E. B. (2009). İlköğretim Okullarındaki Fen Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Programına İlişkin Görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 133-148.
- Kokotovich, V. (2008). Problem Analysis and Thinking Tools: An Empirical Study of Non-hierarchical Mind Mapping. *Design Studies*, 29 (1), 49-69.
- Köseoğlu, F. (2004). İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar, Fen ve Teknoloji (4.ve 5. sınıf). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 54-55.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2007). A Typology of Mixed Methods Research Designs. *Qual Quant.* 43, 265-275.
- Michalko, M. (2001). *Cracking Creativity: The Secrets of Creative Genius*, Berkley: California Ten Speed Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research methods*. (2nd Edition). Newbury Park, CA: Sage.
- Ruffini, M. F. (2008). Using E-maps to Organize and Navigate Online Content. *Educause Quarterly*, 31(1), 56-61.
- Steyn, T. ve Boer, A. (1998). Mind Mapping as a Study Tool for Underprepared Students in Mathematics and Science. *South African Journal of Ethnology*, 21 (3), 125-131.
- Trevino, C. (2005). *Mind Mapping and Outlining: Comparing Two Types of Graphic Organizers for Learning Seventh-Grade Life Science*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Texas Tech University.
- Yaşar, I. Z. (2006). *Fen Eğitiminde Zihin Haritalama Tekniğiyle Not Tutmanın Kavram Öğrenmeye ve Başarıya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yetkiner, A. (2011). *İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Matematik Kaygısının Matematik Başarısını Yordama Gücünün Cinsiyet ve Sınıf Değişkenleri Açısından İncelenmesi

Investigation of Predictive Power of Mathematics Anxiety on Mathematics Achievement in Terms of Gender and Class Variables

Mustafa İLHAN*
Dicle Üniversitesi

Meral ÖNER SÜNKÜR**
Dicle Üniversitesi

Özet

Bu araştırma ile matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücünün cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Diyarbakır ili merkeze bağlı 4 ilköğretim okulunda öğrenim gören 173'ü kız ve 175'i erkek olmak üzere toplam 348 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin matematik kaygılarının belirlenmesinde "İlköğretim Öğrencileri için Matematik Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'ne ait karne notları matematik başarı puanı olarak alınmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 17.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %17'si matematik kaygısı ile açıklanabilmektedir. Araştırmada kız öğrencilerde matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin sınıfları ilerledikçe matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücünün arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik kaygısı, matematik başarısı, cinsiyet, sınıf, ortaokul öğrencileri

Abstract

This research aims to explore predictive power of mathematics anxiety in terms of gender and class variables. For this purpose relational model was used in the study. Working group of the research consists of 348 secondary school second stage students, 175 of whom are girls and 175 are boys, having education in four elementary schools in central district of Diyarbakır province, during 2011-2012 Academic Year, first Semester.

* Arş. Gör. Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, mustafailhan21@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, onermeral@yahoo.com

"Math Anxiety Scale for Primary School Students" to determine students' mathematics anxiety was used. Averages of students' mathematics notes in the first term of 2011-2012 academic year are taken as the achievement scores of mathematics. The collected data has been analyzed by SPSS 17.0. The relationship between mathematics achievement and math anxiety was analyzed with Pearson correlation. The predictor power of math anxiety for mathematics achievement was determined by the regression analysis. According to the research findings %17 of the total variance of mathematics achievement can be explained by math anxiety. It has been determined that predictive power of mathematics anxiety on mathematics success is higher in girls than boys. Furthermore, it has been determined in the research that predictive power of mathematics anxiety on mathematics success increases, as students proceed towards the next grade.

Keywords: Math anxiety, mathematics achievement, gender, grade, primary education second stage students

Giriş

Matematik, bilimsel ve teknik alanlarda, sosyal bilimlerde ve iş dünyasında artan bir öneme sahiptir. Bu önemine paralel olarak matematik her bireyin öğrenmesi gereken bir alan haline gelmiştir (Cuoco, Goldenberg & Mark, 1996). Ancak öğrencilerin birçoğu matematik derslerinden kaçınma davranışını göstermektedir (Stent, 1977). Matematikten kaçınma davranışının altında yatan nedenlerden biri matematik kaygısıdır (Alexandar & Cobb, 1989; Ho, 2007; Stent, 1977; Tobias, 1976; Tsui & Mazzocco, 2007; Wadlington & Wadlington, 2008).

1950'li yıllarda matematik öğretmenlerinin kişisel gözlemleri ile fark edilen "matematik kaygısı" kavramı olarak ilk defa Drager ve Aiken (1957) tarafından kullanılmıştır (Baloğlu & Balgalmış, 2010; Birgin, Baloğlu, Çatlıoğlu & Gürbüz, 2010). Matematik kaygısı öğrencilerin matematiksel bir görevi gerçekleştirmeleri gerektiğinde hissettikleri zihinsel olmayan rahatsızlık şeklinde tanımlanabilir (Cemen, 1987; Zaslavsky, 1994; Suinn & Edwards, 1982). Gerginlik, hoşlanmama, endişe, korku, hayal kırıklığı ve çaresizlik, hissedilen bu rahatsızlığın karakteristik özellikleridir (Posamentier & Stepelman, 1990; Richardson & Suinn, 1972; Tobias, 1978; Tobias & Weissbrod, 1980; Wigfield & Meece, 1988; Hart, 1989).

Olumsuz matematik tecrübeleri, yeterli ebeveyn desteğinin olmayışı, matematiğe yönelik olumsuz tutum, kendine saygı ve güven eksikliği, olumsuz sınıf atmosferi ve öğrenme konusuna uygun olmayan öğretim yöntemleri matematik kaygısının oluşmasına neden olabilmektedir (Ma, 1999). Söz konusu olumsuz özelliklerden kaynaklanan matematik kaygısı kontrol altına alınamayacak kadar yüksek olduğunda, öğrenciler sayısal işlemlerle uğraşmayı gerektiren uygulamalara karşı yoğun duygusal tepki gösterirler (Douglas & John, 1983). Matematiğin özel yetenek gerektiren gizemli bir alan olduğunu düşünen bu öğrenciler matematiğe ilişkin öğrenilmiş çaresizlik davranışları sergiler (Lazarus, 1974). Bu durum öğrencilerin matematiğin zor olduğunu ve matematiği başaramayacağını düşünerek düşük benlik algısı geliştirmesine, motivasyonunun düşmesine ve başarısızlık korkusu yaşamasına neden olmaktadır (Baykul, 2009; Bessant, 1995). Matematik kaygısının oluşturduğu bu

olumsuz etkiler arasında üzerinde en çok tartışılan, matematik kaygısı ile matematik başarısı arasındaki negatif ilişkidir (Ma & Xu, 2004). Alanyazın incelendiğinde, bu negatif ilişkinin hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemeye yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir (Birgin vd., 2010; Erden & Akgül, 2010; Karimi & Venkatesan, 2009; Kumar & Karimi, 2010; Ma & Xu, 2004). Cinsiyet ve sınıf değişkenleri bu ilişkiye etkisi incelenen değişkenler arasında yer almaktadır. Matematik kaygısının cinsiyet değişkeni açısından incelendiği araştırmaların bir kısmında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark tespit edilirken (Betz, 1978; Campell & Evans; 1997; Karimi & Vanketesan, 2009; Khatoon & Mahmood, 2010; Lafferty, 1996; Lee, 1996; Levine, 1995; Orenstein, 1994; Kumar & Karimi, 2010) bir kısmında ise cinsiyet değişkeninin matematik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir (Arıkan, 2004; Aydın, 2011; Gierl & Bisanz, 1995; Lussier, 1996). Benzer şekilde, sınıf değişkeninin matematik kaygısına etkisinin araştırıldığı çalışmaların bazılarında öğrencilerin matematik kaygılarının sınıf değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği ve sınıfları ilerledikçe matematik kaygılarının arttığı belirlenmiş (Dursun ve Bindak, 2011; Birgin vd., 2010) bazılarında ise sınıf değişkeninin matematik kaygısı üzerinde etkili bir değişken olmadığı saptanmıştır (Dede ve Dursun, 2008). Bu durum, matematik kaygısı ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından inceleme ihtiyacını doğurmaktadır. Bu kapsamda araştırmada matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücünün cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

1. Matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücü nedir?
2. Matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücü üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisi var mıdır?
3. Matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücü üzerinde sınıf değişkeninin bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücünü cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelemeye yönelik olan bu araştırmada ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modeli iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirleyen araştırma desenleridir (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Matematik kaygısının köklerinin ilkökul ve ortaokula dayandığı (Keçeci, 2011; Lazarus, 1974) ve ortaokul öğrencilerinin matematik ile ilgili yaşantılarının ilkökul öğrencilerine kıyasla daha fazla olduğu göz önüne alınarak, araştırmanın ortaokul öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubu ile yürütülmesine karar verilmiştir. Buna göre, araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Diyarbakır ili merkeze bağlı dört farklı okuldan 173'ü

(%49.7) kız, 175'i (%50.3) erkek olmak üzere toplam 348 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunda, 6. sınıfa devam eden 123 (%35.30), 7. sınıfa devam eden 111 (%31.90) ve 8. sınıfa devam eden 114 (%32.80) öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin matematik kaygılarını ölçmek amacıyla Bindak (2005) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğrencileri için Matematik Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan bu ölçekte 10 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin 9'u olumlu (matematik kaygısını destekleyen), 1'i olumsuzdur (matematik kaygısını desteklemeyen). Bindak (2005), 7. sınıfa devam eden 117 öğrenci ile yaptığı geçerlik-güvenirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin toplam varyansın %57.10'unu açıklayan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu, ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin 0.50 ile 0.78 arasında değiştiğini, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0.84 ve test yarılama yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısının ise 0.83 olduğunu belirlemiştir.

Matematik kaygısı ölçeğinin bu çalışmadaki Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.86 ve iki yarı güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayısı 0.70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Field, 2009; Pallant, 2005; Tezbaşaran, 1997). Buna göre, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin matematik başarılarını tespit etmek için çalışma grubuna dâhil olan öğrencilerin 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'ne ait matematik karne notları temin edilmiş ve bu notlar matematik başarı puanı olarak alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 17.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Matematik başarıları ile matematik kaygısı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği ile hesaplanmıştır. Matematik kaygısının matematik başarılarını yordama gücü ise regresyon analizi ile belirlenmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.01 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada ulaşılan bulgular araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak aşağıda sunulmuştur. Matematik kaygısının matematik başarılarını yordama gücünü tespit etmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin yapılabilmesi için değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin bulunması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010; Sipahi, Yurtkoru & Çinko; 2010). Bu nedenle regresyon analizi yapılmadan önce matematik kaygısı ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu hesaplanmıştır. Korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Matematik kaygısı ile Matematik Başarısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	n	r	p
Matematik Kaygısı ile Matematik Başarısı	348	-.41**	.00

**p<.01

Tablo 1'deki bulgulara göre, matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu tespitin ardından matematik başarısına ilişkin toplam varyansın yüzde kaçının matematik kaygısı ile açıklanabildiğini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Matematik Kaygısının Matematik Başarısını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş katsayılar	t	R	R ²
	B	Std hata	Beta			
Sabit Matematik	4.75	0.20		24.08**		
Kaygısı	-0.60	0.07	-0.41	-8.38**	0.41	0.17

F=70.20**, **p<.01

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde, matematik kaygısının matematik başarısını negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı yordadığı, öğrencilerin matematik başarılarına ilişkin toplam varyansın %17'sinin matematik kaygısı ile açıklanabildiği belirlenmiştir.

İkinci alt amaçtan hareketle, Tablo 3'de cinsiyete göre matematik kaygısı ile matematik başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Matematik Kaygısı ile Matematik Başarısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	r	p
Matematik Kaygısı ile	Kız	173	-.43**	.00
Matematik Başarısı	Erkek	175	-.39**	.00

**p<.01

Tablo 3'deki bulgulara göre, hem kız hem de erkek öğrencilerde matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu tespitin ardından cinsiyete göre matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Matematik Kaygısının Matematik Başarısını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Cinsiyet		Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş katsayılar	t	R	R ²
		B	Std hata	Beta			
Kız	Sabit	4.97	0.29		17.25*	0.43	0.18
	Matematik Kaygısı	-0.64	0.11	-0.43	-6.14*		
Erkek	Sabit	4.51	0.27		16.78*	0.39	0.15
	Matematik Kaygısı	-0.54	0.10	-0.39	-5.61*		

$F_{kız}=37.65^{**}$, $F_{erkek}=31.50^{**}$, $**p<.01$

Tablo 4'deki bulgulara göre, hem kız hem de erkek öğrencilerde matematik kaygısının matematik başarısını negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı yordadığı görülmektedir. Matematik başarısına ilişkin toplam varyansın kız öğrencilerde %18'i, erkek öğrencilerde ise %15'i matematik kaygısı ile açıklanabilmektedir. Buna göre, matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücünün kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Üçüncü alt amaçtan hareketle, sınıf değişkenine göre matematik kaygısı ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Değişkenine Göre Matematik Kaygısı ile Matematik Başarısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Sınıf	n	r	p
	6	123	-.32**	.00
Matematik Kaygısı ile	7	111	-.37**	.00
Matematik Başarısı	8	114	-.39**	.00

$**p<.01$

Tablo 5'deki bulgulara göre, her sınıf düzeyinde matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu tespitten ardından sınıf değişkenine göre matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücünü belirlemek amacıyla regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Değişkenine Göre Matematik Kaygısının Matematik Başarısını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Sınıf		Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize edilmiş katsayılar	t	R	R ²
		B	Std hata	Beta			
6	Sabit	4.68	0.29		16.13**	0.32	0.09
	Kaygısı	-0.42	0.12	-0.32	-3.67**		
7	Sabit	4.71	0.42		11.12**	0.37	0.13
	Kaygısı	-0.66	0.16	-0.37	-4.15**		
8	Sabit	4.41	0.37		11.89**	0.39	0.15
	Kaygısı	-0.54	0.12	-0.39	-4.51**		

$F_{6.sınıf}=13.47^{**}$, $F_{7.sınıf}=17.25^{**}$, $F_{8.sınıf}=20.31^{**}$, $**p<.01$

Tablo 6'daki bulgulara göre, her sınıf düzeyinde matematik kaygısı matematik başarısını negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı yordamaktadır. Matematik başarısına ilişkin toplam varyansın; 6. sınıf öğrencilerinde %9'u, 7. sınıf öğrencilerinde %13'ü, 8. sınıf öğrencilerinde ise %15'i matematik kaygısı ile açıklanabilmektedir. Bu bulguya dayanarak, sınıf düzeyi arttıkça matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücünün arttığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücü, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın alt amaçları ile ilgili bulgular incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik kaygıları ile matematik başarıları arasında negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, matematik kaygısı ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırma bulgusuyla desteklenmektedir (Bates, 2007; Betz, 1978; Birgin vd.,2010; Brush, 1978; Dreger ve Aiken, 1957; Dursun ve Bindak, 2011; Eldemir, 2006; Erden ve Akgül, 2010; Erol, 1989; Hackett, 1985; Hendel, 1977; Ling, 1982; Ma, 1999; Miller, 1991; Nazlıççek, 2007; Richardson ve Suinn, 1972; Scarpello, 2005; Seda Kılıç, 2011; Sezgin, 2007; Yüksel Şahin, 2008; Tobias ve Weisbrod, 1980; Yenilmez ve Özabacı, 2003; Zakaria ve Nordin, 2008). Bu bulguya dayanarak, matematik kaygısının öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği söylenebilir (Tooke & Leonard, 1998; Wadlington & Wadlington, 2008). Özellikle ileri düzeydeki matematik kaygısı bireyin soyut düşünebilme yeteneğini, zihin esnekliğini ve akıcılığını yitirmesine (Baymur, 1994), neden olduğundan öğrencilerin matematik başarısını düşürebilmektedir.

Matematik kaygısının matematik başarısı yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda, matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %17'sinin matematik kaygısı ile açıklanabildiği saptanmıştır.

Bloom'a göre öğrenme ürünlerindeki değişikliğin %25'i duyuşsal özellikler ile açıklanabilmektedir (Senemoğlu, 2005). Bu noktadan hareketle, duyuşsal özelliklerin yalnızca bir boyutunu oluşturan kaygının tek başına matematik başarısının %17'sini açıklaması oldukça yüksek bir oran olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç, araştırma grubunun özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'ne (OECD) üye ülkelerin katılımıyla gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (Program for International Student Assessment-PISA) 2003 yılı raporuna göre, Türk öğrencilerin OECD'ye üye diğer ülkelerdeki öğrencilere göre daha yüksek matematik kaygısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu rapora göre ayrıca, araştırmanın yürütüldüğü Diyarbakır ilini de kapsayan Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin matematik kaygı puanları açısından Türkiye'nin yedi bölgesi arasında ikinci sırada yer aldığı saptanmıştır (EARGED, 2005). Bu durum, araştırmanın çalışma grubunun, matematik kaygısı yüksek katılımcılardan oluştuğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, matematik kaygısının, matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %17'si gibi yüksek bir oranını açıklaması, çalışma grubundaki katılımcıların matematik kaygılarının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Matematik kaygısının akademik benlik algısı, tutum ve akademik özgüven gibi diğer duyuşsal özellikler ile yakından ilgili olması (Adams & Holcomb, 1986; Gourgey, 1984) bu sonucun bir diğer nedeni olabilir. Özellikle duyuşsal giriş özellikleri arasında başarıyı belirlemede en güçlü etkiye sahip olan akademik özgüven (Senemoğlu, 2005) kaygıdan büyük ölçüde etkilenmektedir (Garry, 2005). Yüksek düzeyde kaygı, bireyin öğrenme birimini öğrenebileceğine ilişkin inancı olarak tanımlanan akademik özgüveni zedelemekte ve bu durum bireyin başarısını negatif yönde etkileyebilmektedir (Senemoğlu, 2005). Bu bağlamda, matematik kaygısını azaltmaya yönelik tedbirlerin öğrencilerin matematik başarısını arttırması beklenmektedir. Özellikle matematik kaygısının köklerinin ilkokul ve ortaokula dayandığı (Keçeci, 2011; Lazarus, 1974) dikkate alındığında, bu dönemdeki öğrenciler için matematik kaygısını giderici önlemlerin alınması büyük önem arz etmektedir. Newstead'a (2009) göre, matematik kaygısı ilköğretim döneminde şekillenmekte, sonraki gelişim dönemlerinde ise kristalleşmekte olup bu kritik dönemde kaygılarını kontrol altına alamayan öğrencilerin ilerleyen eğitim kademelerinde kaygıları ile baş edebilmeleri daha güç olmaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin matematik kaygılarını kontrol altına alabilmeleri konusunda onlara yardımcı olmak için gerilimden uzak, destekleyici ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmalı (Miller & Mitchell, 1994; Morris, 1981; NCTM, 1995; Shields, 2006; Tooke ve Leonard, 1998) öğrenme-öğretme sürecinde işbirlikli çalışmalara yer verilerek öğrencilerin benzer kaygılar taşıyan arkadaşlarını görerek rahatlamaları sağlanmalı (Woodard, 2004), öğrencilere matematiksel işlemleri gerçekleştirirken her bireyin hata yapabileceği ifade edilmeli (NCTM, 1995) ve ürün odaklı değerlendirme yerine öğrencinin, matematik öğrenmeye ilişkin çabalarının değerli olduğunu görebileceği süreç temelli değerlendirme araçları kullanılmalıdır (Steele & Arth, 1998). Ayrıca, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan stratejilerin de matematik kaygısı üzerinde belirleyici rol oynadığı (Byrd, 1982; Greenwood, 1984) göz önüne alındığında, öğrencilerin matematik kaygılarını

azaltabilmek için öğrenme konularını günlük yaşamla ilişkilendiren, öğrenme-öğretme sürecini öğrenen için eğlenceli bir ortam haline getiren öğrenme yaklaşımları işe koşulmalıdır.

Matematik kaygısının öğrencilerin matematik başarılarının %17'sini açıklayabilmesi matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %83'ünün diğer değişkenler ile açıklanabildiğini ortaya koymaktadır. Matematik başarısına etki eden değişkenlerin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar incelendiğinde, bu değişkenler arasında, problem çözme becerisi (Sezgin, 2007), öz düzenleyici motivasyonel inançlar (Üredi & Üredi, 2005), öğretmen sosyal desteği (Erden & Akgül, 2010), geçmiş matematik başarısı, akademik benlik kavramı, mantıksal düşünme yeteneği, matematiğin doğasıyla ilgili inanışlar (Nazlıççek, 2007), mükemmeliyetçi kişilik özellikleri (İlhan & Öner Sünkür, 2012) ve öğrenme stillerinin (Poyraz, Çağırğan Gülten & Soytürk, 2011) bulunduğu görülmektedir. Bu değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi ve matematik başarısının ne kadarının bu değişkenler ile açıklanabildiğinin tespit edilebilmesi için söz konusu değişkenlerin matematik başarısı üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaca cevap verebilecek araştırmalarla, matematik başarısına ilişkin toplam varyansın büyük bir kısmını açıklayan bir modelin ortaya konulabileceği düşünülmektedir.

İkinci alt amaca ilişkin bulgular incelendiğinde, kız öğrencilerde matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin matematik kaygıları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı ilişkinin bulunduğu çalışmalar (Betz, 1978; Campell & Evans; 1997; Hopko, 2003; Karimi & Vanketesan, 2009; Khatoon & Mahmood, 2010; Konca, 2008; Lafferty, 1996; Lee, 1996; Levine, 1995; Orenstein, 1994; Kumar & Karimi, 2010; Yüksel Şahin, 2008) bu bulguyu destekler niteliktedir. Matematik kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişkinin bulunduğu araştırmaların yanı sıra alanyazında cinsiyetin matematik kaygısı üzerinde etkili bir değişken olmadığını gösteren araştırmalara da (Arkan, 2004; Aydın, 2011; Gierl & Bisanz, 1995; Lussier, 1996) rastlanmaktadır. Dolayısıyla, cinsiyet değişkenine ilişkin araştırma bulgusunun sadece bazı araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bu araştırmada matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücünün kız öğrencilerde daha yüksek olması, sosyal çevrenin kız öğrenciler için daha yüksek standartlar belirlemesi ile açıklanabilir (Pirinççi, 2009). Bu durum, kız öğrencilerde bu beklentileri yerine getirememe ve başarıma arzusunun karşı başarısızlık korkusu oluşturarak kaygıyı arttırabilmektedir (Erden & Akman, 2011; Geçtan, 1995). Kızların erkeklere göre daha duygusal olması da Alisinanoğlu & Ulutaş, 1999) kız öğrencilerin matematik kaygılarının erkek öğrencilere daha yüksek olmasının nedenlerinden biri olabilir.

Araştırmada, 6-8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygılarının matematik başarısını negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sınıf düzeyi arttıkça matematik kaygısının matematik başarısını yordama gücünün arttığı görülmektedir. Bu bulguya benzer şekilde, Dursun ve Bindak (2011) ve Birgin vd. (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da ortaokul öğrencilerinin matematik kaygılarının sınıf değişkenine göre istatistiksel

açından anlamlı fark gösterdiği ve öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe matematik kaygılarının arttığı belirlenmiştir. Yüksek matematik kaygısına düşük matematik başarısının eşlik ettiği (Clute, 1984; Laffer, 1986; Miller, 1991) düşünüldüğünde, düşük matematik başarısına sahip öğrencilerin ilerleyen konularda daha fazla zorlanacakları ve bu durumun matematik kaygısının artmasına sebep olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, matematik kaygılarını kontrol altına alamayan öğrencilerin, üst sınıflarda karşılaştıkları yeni konularla kaygılarının arttığı söylenebilir. Bu bağlamda, böyle bir kaygının etkisi altında kalan öğrencilerin üst sınıflarda sorun yaşamamaları için buldukları düzeye uygun matematik bilgisi edinmeleri sağlanmalı ve eğitim-öğretim sürecinde alt kademelerden itibaren her öğrencinin başarı duygusunu tatmasına olanak tanıyacak öğrenme-öğretme etkinliklerine yer verilmelidir.

Araştırmadan elde edilen bulguların aksine, Dede ve Dursun (2008) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik kaygılarının sınıf değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Dolayısıyla sınıf değişkeninin matematik kaygısı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmaların bir araya getirileceği meta analiz çalışmalarıyla bu konuda daha genel bir değerlendirme yapılabilir.

Kaynakça

- Adams, N.A., & Holcomb, W.R. (1986). Analysis of the Relationship Between Anxiety About Mathematics and Performance. *Psychological Reports*, 59, 943-948.
- Alexander, L., & Cobb, R. (1989). Identification of the Dimensions and Predictors of Math Anxiety Among College Students. *Journal of Human Behavior and Learning*, 4, 25-32.
- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (1999). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Faktörler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145 (15).
- Arıkan, G. (2004). The Relationship between the Students' Maths Anxiety Levels and Maths Achievements Levels. Unpublished Master's Thesis, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Aydın, B. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Düzeyinde Matematik Kaygısının Cinsiyete Göre Farklılıkları Üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 1029-1036.
- Baloğlu, M., & Balgalmış, E. (2010). The Adaptation of the Mathematics Anxiety Rating Scale-Elementary Form into Turkish, Language Validity, and Preliminary Psychometric Investigation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), 101-111.
- Bates, V.M. (2007). The Impact of Preparedness, Self-Efficacy and Math Anxiety on The Success of African American Males in Developmental Mathematics at A Community College. Unpublished Doctoral Dissertation. Morgan State University.
- Baykul, Y. (2009). İlköğretimde Matematik Öğretimi: 6-8. Sınıflar. Ankara PegemA Yayıncılık.
- Baymur, F. (1994). Genel Psikoloji. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

- Bessant, K.C. (1995). Factors Associated with Types of Mathematics Anxiety in College Students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26, 327-345.
- Betz, N.E. (1978). Prevalence, Distribution, and Correlates of Math Anxiety in College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 441-48.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim Öğrencileri için Matematik Kaygı Ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.
- Birgin, O., Baloğlu, M., Çatlıoğlu, H., & Gürbüz, R. (2010). An Investigation of Mathematics Anxiety Among Sixth Through Eighth Grade Students in Turkey. *Learning and Individual Differences*, 20 (6), 654-658.
- Brush, L.R. (1978). A Validation Study of the Mathematical Anxiety Rating Scale (MARS)., *Educational and Psychological Measurement*, 38, 485-490.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analiz El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrd, P. (1982). A Descriptive Study of Mathematics Anxiety: Its Nature and Antecedents. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University.
- Campbell, K., & Evans, C. (1997). Gender Issues in the Classroom: A Comparison of Math Anxiety. *Education*, 117(3), 332-339.
- Cemen, P.B. (1987). *The Nature of Mathematics Anxiety*. Stillwater: Oklahoma State University.
- Clute, P. (1984). Mathematics Anxiety, Instructional Method and Achievement in a Survey Course in College Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 5, 50-58.
- Cuoco, A., Goldenberg, E.P., & Mark, J. (1996). Habits of Mind: An Organizing Principle for Mathematics Curricula. *The Journal of Mathematical Behavior*, 15(4), 375-402.
- Dede, Y., & Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312
- Douglas, F.R., & Joan, C. (1983, August). Math Anxiety: Causes and Solutions. Paper Presented at the Minnesota Vocational Summer Conference of the Area Vocational-Technical Institutes. Minnesota University, Minnesota, ABD.
- Drager, R.M., & Aiken, L.R. (1957). The Identification of Number Anxiety in A College Population. *Journal of Educational Psychology*, 48, 344-351.
- Dursun, Ş., & Bindak, R. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygılarının İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 18-21.
- Eldemir, H.H. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas*.
- Erden, M., & Akgül, S. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygısının ve Öğretmen Sosyal Desteğinin Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), 3-16.
- Erden, M., & Akman, Y. (2011). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Erol, E. (1989). Prevalence and Correlates of Math Anxiety in Turkish High School Students. Unpublished Master Thesis. Boğaziçi University, İstanbul.
- Garry, V.S. (2005). The Effect of Mathematics Anxiety the Course and Career Choice of High School Vocational-Technical Education Students.
- Geçtan, E. (1995). Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gierl, M., & Bisanz, J. (1995). Anxieties and Attitudes Related to Mathematics in Grades 3 and 6. *Journal of Experimental Education*, 63(2), 139-159.
- Gourgey, A.F. (1984, April). The Relationship of Misconceptions about Math and Mathematical Self-Concept to Math Anxiety and Statistics Performance. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Greenwood, J. (1984). My Anxieties about Math Anxiety. *Mathematics Teacher*, 77, 662-663.
- Hackett, G. (1985). Role of Mathematics Self-Efficacy in the Choice of Math Related Majors of College Women and Men: A Path Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32: 47-56.
- Hart, L.E. (1989). Describing the Affective Domain: Saying What We Mean. In D. B. McLeod and V. M. Adams (Eds.), *Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective* (pp. 37-45). New York: Springer-Verlag.
- Hendel, D.D. (1977). The Math Anxiety Program: Its Genesis and Evaluation in Continuing Education for Women. University of Minnesota Measurement Services Center, Minnesota.
- Ho, E.S.C. (2007). Association between Self-Related Cognition and Mathematics Performance: The Case in Hong Kong. *Education Journal*, 35(2), 59-76.
- Hopko, D. (2003). Confirmatory Factor Analysis of the Math Anxiety Rating Scale- Revised. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 336-351.
- İlhan, M., & Öner Sünkür, M. (2012). Matematik Kaygısı ile Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçiliğin Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1). 178-188.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karimi, A., & Vanketesan, S. (2009). Mathematics Anxiety, Mathematics Performance and Academic Hardiness in High School Students. *International Journal of Science Education*, 1(1), 33-37.
- Keçeci, T. (2011, Nisan). Matematik Kaygısı ve Korkusu ile Mücadele Yolları. 2. Uluslar arası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Uygulamaları Konferansı'nda sunulmuş sözlü bildiri. Antalya.
- Khatoon, T., & Mahmood, S. (2010). Mathematics Anxiety among Secondary School Students in India and its Relationship to Achievement in Mathematics. *European Journal of Social Sciences*, 16(1), 75-86.
- Konca, Ş. (2008). 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygısının Nedenlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

- Kumar, V., & Karimi, A. (2010). Mathematics Anxiety, Mathematics Performance and Overall Academic Performance in High School Students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 36(1), 147-150.
- Lafferty, J.F. (1996). The Links Mathematics Text, Students' Achievement, and Students' Mathematics Anxiety: A Comparison of the Incremental Development and Traditional Texts. Proquest Dissertations and Thesis, 56(08) DAI-A. (Publication No. AAT 9537085).
- Lazarus, M. (1974). Mathephobia: Some Personal Speculations. *National Elementary Principals*, 53, 16-22.
- Lee, V.E. (1996). The Influence of School Climate on Gender Differences in the Achievement and Engagement of Young Adolescents (Report No. PS 025 154). Washington, DC.
- Levine, G. (1995). Closing the Gender Gap: Focus on Mathematics Anxiety. *Contemporary Education*, 67, 42-45.
- Ling, J.L. (1982) A Factor Analytic Study of Mathematics Anxiety. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Lussier, G. (1996). Sex and Mathematical Background as Predictors of Anxiety Self Efficacy in Mathematics. *Psychological Reports*, 79, 827-833.
- Ma, X. (1999). A Meta-Analysis of the Relationship Between Anxiety and Toward Mathematics and Achievement in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30, 502-540.
- Ma, X., & Xu, J. (2004). The Causal Ordering of Mathematics Anxiety and Mathematics Achievement: A Longitudinal Panel Analysis. *Journal of Adolescence*, 27, 165-179.
- Miller, L.D., & Mitchell, C.E. (1994). Mathematics Anxiety and Alternative Methods of Evaluation. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 353-359.
- Miller, S.F. (1991). A Study of the Relationship of Mathematics Anxiety to Grade Level, Gender, Intelligence, and Mathematics Achievement. Proquest Dissertations and Theses, 52(04) DAI-A.
- Morris, J. (1981). Math Anxiety: Teaching to Avoid It, *Mathematics Teacher*, 74, 413-417.
- Nazlıççek, N. (2007). Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarını Açıklayıcı Bir Model Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1995). Mathematics Anxiety. [Supplemental Brochure]. Reston, VA: Author.
- Newstead, K. (1998). Aspects of Children's Mathematics Anxiety. *Educational Studies in Mathematics*, 36(1), 53-71.
- Orenstein, P. (1994). School Girls: Young Women, Self-Esteem, and the Confidence Gap. New York: Doubleday.
- Pallant, J. (2005). SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows. Australia: Australian Copyright.
- Pirinççi, L.N. (2009). Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova üniversitesi, Adana.

- Posamentier, A.S., & Stepelman, J.S. (1990). *Teaching Secondary School Mathematics*. New York: Merrill.
- Richardson, F.C., & Suinn, R.M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric Data. *Journal of Counseling Psychology*, 19: 551-554.
- Scarpello, G.V. (2005). *The Effect of Mathematics Anxiety on the Course and Career Choice of High School Vocational-Technical Education Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Drexel University.
- Seda Kılıç, A. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Genel Başarıları, Matematik Başarıları, Matematik Dersine Yönelik Tutumları, Güdülenmeleri ve Matematik Kaygıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezgin, M. (2007). *Öğrencilerin Matematik Başarısına Etki Eden Faktörler (10. Sınıf Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shields, D.J. (2006). *Causes of Mathematics Anxiety. The Student Perspective*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, Indiana.
- Sipahi, B., Yurtkoru, S., & Çinko, M. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Steele, E., & Arth, A. (1998). Lowering Anxiety in the Math Curriculum. *Education Digest*, 63(7), 18-24.
- Suinn, R.M., & Edwards, R. (1982). The Measurement of Mathematics Anxiety. The Mathematics Anxiety Rating Scale for Adolescents-MARS-A. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 576-577.
- Stent, A. (1977). Can Math Anxiety be Conquered? *Change*, 9, 40-43.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tobias, S. (1976). Math Anxiety: What it is and What Can be Done about it? *Ms.*, September, 56-59.
- Tobias, S. (1978). *Overcoming Math Anxiety*. New York: W.W. Norton.
- Tobias, S., & Weissbrod C. (1980). Anxiety and Mathematics: An Update. *Harvard Educational Review*, 50, 63-70.
- Tooke, D.J.L., & Leonard, C. (1998). Effectiveness of a Mathematics Methods Course in Reducing Mathematics Anxiety of Preservice Elementary Teachers. *School Science and Mathematics*, 98 (3) 136-142.
- Tsui, J.M., & Mazzocco, M.M.M. (2007). Effects of Math Anxiety and Perfectionism on Timed Versus Untimed Math Testing in Mathematically Gifted Sixth Graders. *Roeper Review*, 29(2), 132-139.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Wadlington, E., & Wadlington, P.L. (2008). Helping Students with Mathematical Disabilities to Succeed. *Preventing School Failure*, 53(1), 2-7.
- Wigfield, A., & Meece, J.L. (1988). Math Anxiety in Elementary and Secondary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 210-216.

- Woodard, T. (2004). The Effects of Mathematics Anxiety on Post-Secondary Developmental Students as Related to Achievement, Gender and Age. *Inquiry*, 9(1).
- Yenilmez, K., & Özabacı, N.Ş. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik ile İlgili Tutumları, Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 132-146.
- Yüksel Şahin, F. (2008). Mathematics Anxiety among 4th and 5th grade Turkish Elementary School Students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(3), 179-192.
- Zakaria, E., & Nordin, N.M. (2008). The Effects of Mathematics Anxiety on Matriculation Students as Related to Motivation and Achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 27-30.
- Zaslavsky, C. (1994). *Fear of Math: How to Get Over it and Get on with Your Life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Öğretmen, Öğretme, Öğrenme, Öğretim Materyali ve Değerlendirmeye ilişkin Metaforlar: Yapısal Bir Analiz*

Metaphors regarding Teacher, Teaching, Learning, Instructional Material and Evaluation: A Structural Analysis

Altay EREN **
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Erkan TEKİNARSLAN ***
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforlarını açıklayan faktörlerin incelenmesi ve bu faktörler arasındaki ilişkilerin keşfedilmesidir. Toplam 678 öğretmen adayı araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Tekinarslan ve Eren (2011) tarafından öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin olarak tanımlanan faktörlerden hareketle oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini takiben, model karşılaştırmalarına ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının metaforları aracılığıyla tanımlanan faktörler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için sıfır-sıra korelasyon analizi de gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular iki önemli sonuç ortaya koymuştur. Birincisi, öğretmen adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforlarının hem bilişsel hem de duyuşsal faktörlerle anlamlı ve demografik değişkenlerin etkisinden bağımsız bir biçimde tanımlanmasıdır. İkincisi, söz konusu kavramlara ilişkin faktörlerin birbirleriyle anlamlı ve pozitif yönlü olarak ilişkilendirilmesidir. Araştırmada öğretmen eğitime ilişkin çıkarımlar ve gelecekte yapılacak araştırmalarda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Öğretmen, Öğretme, Öğrenme, Öğretim materyali Değerlendirme

* 27-29 Eylül, 2012 tarihleri arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr. ,Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 14280 Gölköy Kampüsü, Bolu. E-posta: eren_a@ibu.edu.tr

*** Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, 14280 Gölköy Kampüsü, Bolu. E-posta: erkantekinarslan@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to examine the factors explaining prospective teachers' metaphors regarding the concepts of teacher, teaching, learning, instructional material, and evaluation, and to explore the relationships among these factors. A total of 678 prospective teachers voluntarily participated in the study. Research instruments were developed based on the factors which were described by Tekinarslan and Eren (2011) in relation to the concepts of teacher, teaching, learning, instructional material, and evaluation. In line with the aim of the study, model comparisons were conducted following the exploratory and confirmatory factor analyses. Furthermore, a zero-order correlation analysis was also conducted in order to examine the relationships among the factors which were described through the prospective teachers' metaphors. The findings of the present study lead to two major conclusions. The first one is that the prospective teachers' metaphors regarding teacher, teaching, learning, instructional material, and evaluation are significantly described both through cognitive and affective factors regardless of the effects of the demographic variables. Second one is that the factors regarding the mentioned concepts are significantly and positively related to each other. Implications for teacher education and directions for future studies were also discussed in the study.

Keywords: Metaphor, Teacher, Teaching, Learning, Instructional material, Evaluation

Giriş

Genel anlamda herhangi bir olayın, olgunun ve/veya kavramın başka bir kavram ya da ifade aracılığıyla anlaşılması ya da deneyimlenmesi (Lakoff & Johnson, 1980) olarak tanımlanan metaforlar, soyut kavramların somuta indirgenmesinde, karmaşık ve kuramsal olguların anlamlandırılmasında ve ifade edilmesinde, insanların belirli olay ve olgulara yönelik düşünce ve davranışlarının anlaşılmasında önemli rol oynayan zihinsel araçlardır (Alger, 2009; Kadunz & Straber, 2004; Lakoff, 2009; Lakoff & Johnson, 1999; Martinez, Sauleda, & Huber, 2001; Thomas & Beauchamp, 2007, 2011).

Metaforlar sağlık, edebiyat, pazarlama, halkla ilişkiler ve eğitim gibi çeşitli alanlarda Türkiye'de ve Türkiye dışında gerçekleştirilen çok sayıda araştırmanın odağında yer almaktadırlar (Burden & Burdett, 2007; Özsoy, 2011; Saban, 2010; Wulf & Dudis, 2005). Eğitim alanında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmen (Cerit, 2008), öğrenme (Lawley & Tompkins, 2000), öğretme (Bullough, 1991), eğitim teknolojisi (Çoklar & Bağcı, 2010) gibi kavramlara ilişkin metaforlarının incelendiği çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen, söz konusu kavramların genellikle birbirlerinden bağımsız biçimde incelendiği ve değerlendirme kavramı ise çok sınırlı sayıda araştırmada (Tatar & Murat, 2011) gözlenmiştir. Nitekim konuyla ilgili literatürde öğretmen adaylarının öğretme, öğretmen, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforlarının bir arada ele alınarak ve Türkiye'deki altı eğitim fakültesinden veri toplanarak ve bu araştırmanın yönteminden farklı olarak nitel

bir yaklaşımla incelendiği yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır (Tekinarslan & Eren, 2011).

Öğretmen, öğretme, öğretim materyali, öğrenme ve değerlendirme kavramlarının bir arada ve faktör analizleri gibi yapısal analizler aracılığıyla incelenmesi en azından iki nedenden dolayı önemlidir. Birincisi, bu kavramlar eğitimsel anlamda birbirleriyle yakından ilişkili olan kavramlardır (Kelly, 2009; Marsh, 2009). Dolayısıyla, bu kavramlara ilişkin metaforların bir arada incelenmesi, birbirlerinden bağımsız incelenmelerine kıyasla, öğretmen adaylarının öğretme, öğrenme, öğretmen, öğretim materyali ve değerlendirme gibi, öğretmenlik mesleği açısından merkezi konumda bulunan kavramları öğretmen eğitimi sürecinde nasıl algıladıklarına ilişkin kapsamlı bir çerçeve sağlayabilir. İkincisi, metaforlar insanların inançlarının, tutumlarının, düşüncelerinin ve davranışlarının ardında yatan nedenlere ulaşmada etkili zihinsel araçlardır (Lakoff, 2009). Bu nedenle, öğretmen adaylarının öğretme, öğrenme, öğretmen, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforlarının faktör analizleri gibi yapısal analizler aracılığıyla incelenmeleri, söz konusu kavramlara ilişkin algılamalarının hangi gizil yapılar aracılığıyla açıklandığının anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğretme, öğrenme, öğretmen, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforlardan hareketle yapılacak yapısal bir analizin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin önemli ve en erken aşaması olan öğretmen eğitimi sürecinde (Feiman-Nemser, 2008) bu kavramları birbirleriyle nasıl ilişkilendirdiklerinin aydınlatılmasına da katkı sağlayacağı söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforlarının oluşturduğu faktöriyel yapıların incelenmesi ve söz konusu faktöriyel yapılar arasındaki ilişkilerin keşfedilmesi bu araştırmanın odak noktasını oluşturmuştur.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforlarını açıklayan faktörlerin incelenmesi ve bu faktörler arasındaki ilişkilerin keşfedilmesidir. Bu amaç doğrultusunda iki araştırma sorusu oluşturulmuştur: (a) Öğretmen adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforları hangi faktörler aracılığıyla açıklanmaktadır? (b) Öğretmen adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforları aracılığıyla açıklanan faktörler arasındaki ilişkiler nelerdir?

Konuyla İlgili Literatür ve Kavramsal Çerçeve

Konuyla ilgili ülkemizde yapılan ve ulaşılabilen eğitim araştırmaları incelendiğinde, metaforların ya öğretim sürecinin doğasını oluşturan öğretmen, öğrenci (Bullough, 1991; Saban, 2004; Farrel, 2006), öğrenme (Saban, 2010), eğitim teknolojisi (Bağcı & Çoklar, 2010) gibi kavramlarla veya coğrafya (Öztürk, 2007), sosyal bilgiler (Güven & Güven, 2009) ve matematik (Yalçın, 2012) dersleri gibi belirli derslerle ya da iklim (Coşkun, 2010), okul binası ve bahçesi

gibi (Karasolak, 2009) gibi fiziksel özelliklerle ilgili olarak incelendiği görülmektedir. Örneğin, Saban (2004) 363 sınıf öğretmen adayının oluşturduğu bir örneklemden hareketle, öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni, işbirlikçi öğretmen ve gelecekte bir öğretmen olarak ben temalarına ilişkin metaforlarını incelemiştir. Saban (2004) öğretmen adaylarının söz konusu temalara ilişkin metaforlarının öğretmen merkezli metaforlar (müşteri, bakkal vb.) ve öğrenci merkezli metaforlar (kâşif, oyuncu vb.) olarak iki ayrı yapı aracılığıyla açıklanabileceğini saptamıştır.

Benzer bulgular, Saban, Koçbeker ve Saban (2007) ile Saban (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar aracılığıyla da elde edilmiştir. Örneğin, Saban ve arkadaşları (2007) İngilizce öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği gibi çeşitli programlarda öğrenim gören 1142 öğretmen adayının oluşturduğu bir örneklem aracılığıyla gerçekleştirdikleri araştırmaları sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforlarının birbirleriyle ilişkili olan 10 ayrı tematik çerçeve aracılığıyla açıklanabileceğini saptamışlardır. Önemli olarak, Saban ve arkadaşlarının (2007) araştırmalarından elde edilen bulgular, söz konusu temaların öğretmen merkezli (bilgi veren bir kişi olarak öğretmen ve bilginin pasif alıcısı olarak öğrenci, bir zanaatkâr olarak öğretmen ve işlenmesi gereken ham bir materyal olarak öğrenci vb.) ve öğrenen merkezli (değişime yardımcı bir unsur olarak öğretmen ve değişimin objesi olarak öğrenci, bir danışman olarak öğretmen ve önemli bir kişi olarak öğrenci) olarak iki ayrı yapı aracılığıyla tanımlanabileceğini de göstermiştir.

Alger (2009) öğretmenlerin, öğretme kavramına ilişkin metaforlarını boylamsal bir yaklaşımla incelediği araştırmasında, öğretmenlerin öğretme kavramını öğrenme sürecine rehberlik etme ve yol gösterme gibi metaforlar aracılığıyla tanımlama sıklıklarının mesleki tecrübeyle birlikte arttığını, bilgiyi aktarma, ilgilenme ve öğretim materyali sağlama sıklıklarının ise azaldığını saptamıştır. Ayrıca, öğrenme sürecine rehberlik etme ve öğretim materyali sağlama gibi metaforların arzu edilme düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı da araştırmadan elde edilen önemli bulgular arasında yer almaktadır. Bullough (1991) tarafından gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada da, öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının öğretmen eğitimi süresince nasıl değiştiği incelenmiş ve öğretmen kavramına ilişkin metaforların bazılarının anlamlı düzeyde değişirken bazılarının ise değişmeksizin kaldığı saptanmıştır. Örneğin, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimlerinin başlangıcında öğretmenin bilgili ve hassas bir insan olma özelliğiyle birlikte, bir iyilik ve güzellik örneği olduğunu vurgulayan 'bir kelebek olarak öğretmen' metaforu öğretmen eğitiminin son yıllarına doğru öğretmenin dayanıklılığına ve içinde bulunduğu koşullara uyum sağlayabilme özelliğine vurgu yapan 'bir bukalemun olarak öğretmen' metaforuna dönüşmüştür. Ancak bir rehber olarak öğretmen ve kontrolü sağlayan bir polis olarak öğretmen metaforunun ise değişmeksizin kaldığı saptanmıştır (benzer bulgular için bkz. Bullough & Stokes, 1994).

Gök ve Erdoğan (2010) toplam 287 öğretmen adayını kapsayan araştırmalarında öğretmen adaylarının teknoloji kavramına ilişkin algılamalarını metaforları aracılığıyla incelemişlerdir. Erdoğan ve Gök (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının metaforlarının ihtiyaç duyulan, sürekli değişen, gelişen, zarar veren, yarar sağlayan, bağımlılık yaratan, hem yararlı hem zararlı olan, hızla ilerleyen ve hayatımızı kolaylaştıran teknoloji şeklinde adlandırılan dokuz ayrı yapı aracılığıyla açıklandığını gōstermiřtir. Öğretmen adaylarının en sık kullandıkları metaforları kapsayan yapıların ise, gelişen teknoloji ve hayatımızı kolaylaştıran teknoloji yapıları olduğu da araştırmada elde edilen önemli bulgular arasında yer almaktadır.

Bağcı ve Çoklar (2010) öğretmen adaylarının eğitim teknolojisine ilişkin metaforlarını inceledikleri araştırmalarında öğretmen, düzenleyici ve bilgisayar kavramlarının öğretmen adayları tarafından en sık kullanılan kavramlar olduğu ve bu kavramlarla ilişkili metaforların önemli/kullanışlı olma, rehberlik/asistanlık yapma, kullanıcı olma gibi yapılar altında açıklanabildiğini saptamışlardır. Pinnegar, Mangelson, Reed ve Groves (2011) öğretmeni, sorumluluklarını ve görevlerini nasıl tanımladıklarıyla öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin olarak kullandıkları metaforlar arasındaki ilişkileri incelemişler ve söz konusu kavramlara ilişkin tanımlamalarla metaforlar arasında anlamlı ilişkiler saptamışlardır. Örneğin, araştırmada öğretmen adaylarının bir uzman olarak öğretmen metaforunun, 'öğretmen konu alanı hakkında kapsamlı bilgi sahibi kişidir' şeklindeki öğretmen tanımlamasıyla, 'öğretmen öğrencilerine konu alanı bilgisini aktarmakla yükümlüdür' şeklindeki sorumluluk tanımlamasıyla ve öğrenci öğretmenine güvenen ve saygı duyan kişidir şeklindeki öğrenci tanımlamasıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiği görülmüştür.

Yukarıda özetlenen araştırmalardan elde edilebilecek dört önemli sonuç olduğu söylenebilir. Birincisi, öğretmen adaylarının öğretim, öğrenme, öğretmen gibi kavramlara ilişkin metaforlarının eğitim araştırmalarında sıklıkla incelen bir konu olduğudur. Söz konusu kavramların, öğretim sürecinin merkezinde yer aldıkları düşünöldüğünde (Woolfolk, 2010), öğretmen adaylarının söz konusu kavramlara ilişkin metaforlarına yönelik yoğun ilginin nedeni anlaşılabilir. İkincisi, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretim, öğrenci ve eğitim teknolojisi kavramlarına ilişkin metaforları arasında benzerlikler olduğudur. Üçüncüsü, değinilen kavramlara ilişkin metaforların anlamlı yapılar altında açıklanabildiğini ve bu yapıların mesleki deneyimle birlikte değişebildiğidir. Dördüncüsü ve daha da önemlisi, öğretmen adaylarının değerlendirme kavramına ilişkin metaforlarının bu güne değin gerçekleştirilen araştırmalarda dikkate alınmamış olmasıdır. Nitekim daha önce ifade edildiğini gibi, konuyla ilgili literatürde öğretmen adaylarının öğretim, öğrenme, öğretmen, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforlarının bir arada incelendiğini yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır.

Tekinarslan ve Eren (2011) tarafından gerçekleştirilen ve 389 öğretmen adayını kapsayan araştırmada, öğretmen adaylarının öğretim, öğrenme, öğretmen, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforları bu araştırmadan farklı olarak faktör analizi yapmadan nitel bir yaklaşımla incelenmiş ve söz konusu kavramlara ilişkin metaforların anlamlı kategoriler

oluşturduğu düşünülmüştür. Buna göre, öğretmen kavramına ilişkin metaforlar 'seven ve ilgi gösteren bir kişi olarak öğretmen', 'bilginin kaynağı olarak öğretmen' ve 'bir rehber olarak öğretmen' olmak üzere üç faktörlü bir yapıdan, öğrenme kavramına ilişkin metaforlar 'zorlayıcı ve keşfe dayalı bir süreç olarak öğrenme' ve 'temel bir insan ihtiyacı olarak öğrenme' olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır.

Öğretme kavramına ilişkin metaforlar 'bir sanat olarak öğretme', 'yapılandırmacı bir süreç olarak öğretme' ve 'eğlenceli bir süreç olarak öğretme' şeklinde adlandırılan üç kategoriden, öğretim materyali kavramına ilişkin metaforlar ise 'bir araç olarak öğretim materyali' ve 'motive edici bir araç olarak öğretim materyali' şeklinde adlandırılan iki kategoriden oluşmaktadır. Değerlendirme kavramına ilişkin metaforlar 'düzey belirleyici bir süreç olarak değerlendirme', 'rekabete dayalı bir süreç olarak değerlendirme' ve 'korkutucu bir süreç olarak değerlendirme' olmak üzere üç kategori aracılığıyla tanımlanmıştır.

Tekinarslan ve Eren (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen, öğrenme, öğretme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforların anlamlı kategoriler oluşturduğu saptanmasına rağmen, çalışmada faktör analizleri gibi yapısal analizlerin gerçekleştirilmemiş olması ve faktörler arasındaki ilişkilerin incelenmemiş olması, elde edilen faktörlerin hem geçerlik ve güvenirliklerinin hem de birbirleriyle olan ilişkilerinin sorgulanmadığı anlamına gelmektedir. Gerek bu nedenle, gerekse öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme gibi, öğretmen eğitim sürecinin merkezini oluşturan kavramlara ilişkin metaforları bütüncül bir yaklaşımla ele alan tek çalışma olması nedeniyle, bu çalışmanın kavramsal çerçevesini Tekinarslan ve Eren (2011)'in çalışmalarında tanımlanan faktörlerle, bunların içeriğini meydana getiren metaforlar oluşturmuştur.

Yöntem

Bu çalışma betimsel bir çalışma niteliğindedir ve yöntemini de tarama yöntemi oluşturmuştur. Çalışmanın deseni ise, katılımcıların belirli bir zaman diliminde farklı değişkenlere ilişkin olarak ifade ettikleri görüşler arasındaki ilişkilerin incelenmesine dayalı bir desen olan ilişkisel (correlational) desendir (Fraenkel & Wallen, 2010). Bu desenin kullanılmasının nedeni öğretmen adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforları aracılığıyla açıklanan muhtemel faktörler arasındaki ilişkileri incelemektir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan büyük bir üniversitenin (yaklaşık 22000 öğrenci) eğitim fakültesinde öğrenim

gören yaklaşık 4000 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmmanın örneklemini ise söz konusu evrenden basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen toplam 678 (evrenin %16,95'i) öğretmen adayı oluşturmuştur (478 kız, 200 erkek). Öğretmen adaylarının 206'sı İngilizce Öğretmenliği (evrenin %5,15'i), 119'u Matematik Öğretmenliği (evrenin 2,98'i), 38'i Fen Bilgisi Öğretmenliği (evrenin %0,95'i), 69'u Türkçe Öğretmenliği (evrenin %1,7'si), 142'si Sınıf Öğretmenliği (evrenin 3,55'i), 17'si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (evrenin, %0,42'si), 42'si Zihinsel Engelliler Öğretmenliği (evrenin %1,05'i) ve 45'i Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (evrenin %1,25'i) alanlarında öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımı 1, 2, 3 ve 4. sınıflar için sırasıyla 92, 204, 130 ve 252 şeklindedir. Öğretmen adaylarının yaş ortalaması ise 20.91'dir (SS = 1.75).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Tekinarslan ve Eren (2011) tarafından öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin olarak tanımlanan kategorilerden hareketle oluşturulmuştur. Dolayısıyla, öğretmen kavramına ilişkin veri toplama aracı 3 kategoriden ve 15 maddeden oluşurken, öğrenme kavramına ilişkin veri toplama aracı 2 kategoriden ve 10 maddeden meydana gelmektedir. Öğretme kavramına ilişkin veri toplama aracı 3 kategoriden ve 15 maddeden, öğretim materyali kavramına ilişkin veri toplama aracı 2 kategoriden ve 10 maddeden ve değerlendirme kavramına ilişkin veri toplama aracı 3 kategoriden ve 15 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar her bir kategorinin içeriğini oluşturan metaforların kendi görüşlerini yansıtmaya derecelerini, kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında yer alan seçeneklerden bir tanesini dikkate alarak belirtmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırmının verileri 2011/2012 öğretim yılının güz döneminde ve araştırmacılar tarafından elde edilmiştir. Öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforlar, araştırmının amacı ile demografik değişkenlere ilişkin seçeneklerin uygun boşluklara yazıldığı ve birer yönergenin yer aldığı bir form aracılığıyla öğretmen adaylarına dağıtılmıştır. Yönerge, uygulamadan önce araştırmacılar tarafından yüksek sesle okunmuş ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Uygulama esnasında öğretmen adaylarından gelen sorular cevaplanmıştır. Uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin aynı örneklemden hareketle gerçekleştirilmesi, hem elde edilen faktörlerin genellenebilirliğini sınırlamakta

hem de faktör yüklerinin yapay bir biçimde yüksek değerler almasına yol açabilmektedir (Field, 2009). Bu nedenle, araştırmanın birinci sorusunun sağlıklı bir biçimde cevaplanması için örneklem (n = 678) rasgele bir biçimde ikiye bölünmüş ve böylece iki ayrı örneklem oluşturulmuştur. Birinci örneklem, İngilizce Öğretmenliği (n = 101), Matematik Öğretmenliği (n = 62), Fen Bilgisi Öğretmenliği (n = 19), Türkçe öğretmenliği (n = 40), Sınıf Öğretmenliği (n = 78), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (n = 6), Zihin Engelliler Öğretmenliği (n = 18), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (n = 29) alanlarının 1 (n = 46), 2 (n = 105), 3 (n = 69) ve 4. (n = 133) sınıflarında öğrenim gören toplam 353 öğretmen adayından oluşmaktadır (260 kız, 93 erkek).

İkinci örneklem ise, İngilizce Öğretmenliği (n = 105), Matematik Öğretmenliği (n = 57), Fen Bilgisi Öğretmenliği (n = 19), Türkçe öğretmenliği (n = 29), Sınıf Öğretmenliği (n = 64), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (n = 11), Zihin Engelliler Öğretmenliği (n = 24), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (n = 16) alanlarının 1 (n = 46), 2 (n = 99), 3 (n = 61) ve 4. (n = 119) sınıflarında öğrenim gören toplam 325 öğretmen adayından oluşmaktadır (218 kız, 107 erkek). Birinci örneklemde hareketle Açıklayıcı Faktör Analizleri (AFA) ikinci örneklemde hareketle Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA örneklem geneli (n = 678) aracılığıyla da gerçekleştirilerek, ikinci örneklem aracılığıyla doğrulanan faktöriyel yapının genellenebilirliği incelenmiştir. DFA'da en yüksek olasılık (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Faktöriyel modellerin verilerle uyum dereceleri ise, hem örneklem büyüklüğüne hem de model karmaşıklığına daha az hassas olmaları nedeniyle, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFA $\geq .90$) ve Tucker-Lewis İndeksi (TLI $\geq .90$) ve Artırmalı Uyum İndeksi (IFI $\geq .90$) ve Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR $\leq .08$) gibi uyum indeksleri aracılığıyla incelenmiştir (Kim & Bentler, 2006; Kline, 2005).

Öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin faktörlerin kaç faktörlü yapıyla en iyi şekilde açıklanacağını incelenmesi amacıyla, her bir kavram kapsamında model karşılaştırmaları da yapılmıştır. Model karşılaştırmalarında örneklem büyüklüğüne ve model karmaşıklığına çok daha az hassas olmaları nedeniyle $\Delta CFI (> .01)$ indeksi, Akaike Enformasyon Ölçütü (AIC) ve Browne-Cudeck Ölçütü kullanılmıştır (BCC) (Cheung & Rensvold, 2002). Delta CFI indeksine ilişkin olarak hesaplanan değer .01'den büyük çıkması bir modelin diğerinden anlamlı düzeyde daha iyi olduğunu gösterirken, AIC ve BCC ölçütlerine ilişkin hesaplanan değerlerin sayısal anlamda küçük olmaları daha iyi bir uyumun göstergesidir (Ullman, 2007).

Araştırmanın ikinci sorusunun cevaplanması amacıyla sıfır-sıra (Pearson) korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmanın odağında yer almamalarına rağmen, öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin faktörlerin cinsiyet, öğrenim görülen alan ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadıkları da

incelenmiştir. Dolayısıyla, cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen alan değişkenlerinin bağımsız, yaş değişkeninin ortak değişken ve öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin faktörlerin sırasıyla bağımlı değişkenler olarak belirlendiği bir dizi çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Söz konusu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisinin sağlam bir yaklaşımla incelenmesi amacıyla anlamlılık düzeylerine değil, etki büyüklüklerine odaklanılmıştır (kısmi eta kare - η^2_p). Buna göre, .06'dan küçük olan η^2_p katsayıları önemsiz bir etkinin göstergesi olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1992; Eren, 2012; Richardson, 2011). Tüm analizler bilgisayar ortamında ve SPSS 20 ile AMOS 20 (Arbuckle, 2011) istatistik programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Açıklayıcı Faktör Analizleri Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular

Faktör analizleri gerçekleştirilmeden önce, örneklem genelinden hareketle (n = 678) öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin tüm metaforlar çarpıklık değerleri açısından incelenmişlerdir. Sonuç olarak, çarpıklık katsayılarının .11 ile -1.43 arasında değişen büyüklüklerde olduğu saptanmıştır. Söz konusu katsayıların kabul edilebilir dağılım aralıklarında yer aldıkları (± 1.96) ve normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir (Field, 2009). Bu nedenle tüm metaforlar AFA'ya dâhil edilmiştir.

AFA'da Tekinarslan ve Eren (2011) tarafından gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen kategorilerin birbirleriyle ilişkili olma olasılıklarının yüksek olması nedeniyle, temel bileşenler analizi kapsamında promax rotasyon tekniği kullanılmıştır. Promax rotasyon tekniği, varimax ve quartimax gibi faktörlerin birbirleriyle ilişkilendiği varsayımına dayalı rotasyon tekniklerinin aksine, faktörler arasındaki ilişkileri dikkate alan bir rotasyon tekniğidir (Tabachnick & Fidell, 2007).

AFA sonucunda ortaya çıkan faktörlerin değerlendirilmesinde üç ayrı ölçüt kullanılmıştır. Birinci ölçüt serpilme diyagramında (scree plot) belirgin bir kırılmanın gözlemlenmesidir. İkinci ölçüt, faktörlerin Eigen değerlerinin 1 ve üzerinde değerler almasıdır (Kaiser, 1960). Üçüncü ölçüt ise, her bir faktörün kendisini oluşturan metaforlar bağlamında anlamlı bir bütün oluşturmasıdır. Ayrıca, analizlerde yalnızca .40 ve üzeri faktör yükleri dikkate alınmıştır.

Önsel olarak her hangi bir faktör çözümlenmesinin belirlenmediği AFA sonuçları öğretmen kavramı için 3, öğretme kavramı için 3, öğretim materyali için 2, öğrenme kavramı için 2 ve değerlendirme kavramı içinse 3 faktörlü çözümlenmenin en uygun çözümlenme olacağını göstermiştir. Ayrıca, gerçekleştirilen analizler sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliği katsayılarının .87 ile .92 arasında değişen büyüklüklere sahip oldukları ve Bartlett'in küresellik testine ilişkin olarak hesaplanan katsayılarının tümünün p <

.001 düzeyi için anlamlı olduğu da saptanmıştır. Öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramları için faktör analizleri aracılığıyla elde edilen sonuçlara, sırasıyla Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmen kavramına ilişkin olarak belirgin bir üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Üç faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans miktarı % 67.72'dir. Spesifik olarak, birinci faktör (Eigen değeri = 7.30) toplam varyansın % 48.65'ini, ikinci faktör (Eigen değeri = 1.72) % 11.46'sını ve üçüncü faktör de (Eigen değeri = 1.14) % 7.61'ini açıklamaktadır. Faktörler kendilerini oluşturan metaforlar bağlamında incelendiğinde, Tekinarslan ve Eren (2011) tarafından tanımlanan kategorilerin içerikleriyle aynı olduğu görülmektedir.

Bu durumun bir istisnası, hem 2 (.42) hem de 3. (.52) faktörle anlamlı düzeyde ilişkilenen 7 numaralı metafordur. Dolayısıyla, 7 numaralı metafor (öğretmen güneşe benzer çünkü öğrencilerini bilgileriyle aydınlatır) bundan sonraki analizlerde dikkate alınmamıştır. 7 numaralı madde çıkarıldıktan sonra metaforlar faktörlerle .55 ile .94 arasında değişen büyüklükteki katsayılarla ilişkilenebilir. Elde edilen üç faktörlü yapının bundan önce gerçekleştirilen araştırmadan (Tekinarslan & Eren, 2011) elde edilen kategorilerle paralel bir görünüme sahip olması nedeniyle, birinci, ikinci ve üçüncü faktörler sırasıyla 'seven ve ilgi gösteren bir kişi olarak öğretmen', 'bir bilgi kaynağı olarak öğretmen' ve 'bir rehber olarak öğretmen' şeklinde adlandırılmıştır. Seven ve ilgi gösteren bir kişi olarak öğretmen, bir bilgi kaynağı olarak öğretmen ve bir rehber olarak öğretmen faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .91.79 ve .86 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. Öğretmen kavramına ilişkin açıklayıcı faktör analizi sonuçları

Metafor	Faktör		
	1	2	3
1. Öğretmen bir anneye benzer çünkü öğrencileriyle ilgilenir.	.88		
2. Öğretmen bir anneye benzer çünkü öğrencilerini sever.	.91		
3. Öğretmen bir anneye benzer çünkü öğrencilerinin duygularını anlar.	.90		
4. Öğretmen bir kardeşe benzer çünkü öğrencilerinin duygularına karşı hassastır.	.76		
5. Öğretmen bir babaya benzer çünkü öğrencileriyle ilgilenir ve onları korur.	.75		
6. Öğretmen bir kitaba benzer çünkü öğrencilerini bilgilendirir.		.55	
7. Öğretmen güneşe benzer çünkü öğrencilerini bilgileriyle aydınlatır.		.42	.52
8. Öğretmen bir hazineye benzer çünkü öğrencileri için çok miktarda bilgiye sahiptir.		.81	
9. Öğretmen internete benzer çünkü öğrenciler ondan çok fazla şey öğrenebilir.		.94	
10. Öğretmen bir ağaca benzer çünkü öğrencilerini bilgi meyveleriyle besler.		.66	
11. Öğretmen bir pusulaya benzer çünkü öğrencilerine doğru			.80

yönü gösterir.	
12. Öğretmen bir deniz fenerine benzer çünkü öğrencilerinin yolunu aydınlatır.	.75
13. Öğretmen bir rehberine benzer çünkü öğrencilerinin amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olur.	.91
14. Öğretmen bir arkadaşına benzer çünkü öğrencilerine başarılı olmaları için destek olur.	.72
15. Öğretmen bir mimara benzer çünkü öğrencilerinin anlamlı yaşantılarını sağlama için yardımcı olur.	.73

Öğretme kavramını oluşturan metaforlara ilişkin olarak gerçekleştirilen faktör analizi sonuçları 3 faktörlü bir yapı ortaya koymuştur (Tablo 2). Tablo 2’de görüldüğü gibi, metaforlar faktörlerle .45 ile .90 arasında değişen büyüklükteki katsayılarla ilişkilendirilmiştir. Üç faktörlü yapı toplam varyansın % 65.82’sini açıklamaktadır. Spesifik olarak, birinci faktör (Eigen değeri = 7.13) toplam varyansın % 47.55’ini, ikinci faktör (Eigen değeri = 1.70) % 11.34’ünü ve üçüncü faktör de (Eigen değeri = 1.04) % 6.93’ünü açıklamaktadır. Faktörler içerikleri açısından incelendiğinde, Tekinarslan ve Eren (2011) tarafından tanımlanan kategorilerin içerikleriyle paralel olduğu görülmektedir. Bu durumun bir istisnası, hem 1 (.47) hem de 2. (.57) faktörle önemli düzeyde ilişkilenen 5 numaralı metafordur. Dolayısıyla, söz konusu metafor (öğretmek sanat yapmaya benzer çünkü çok çaba gerektirir) bundan sonraki analizlerde dikkate alınmamıştır.

Tablo 2. Öğretmek kavramının ilişkiyi açıklayıcı faktör analiz sonuçları

Metafor	Faktör		
	1	2	3
1. Öğretmek resim yapmaya benzer çünkü öğrencilerin kişiliğini biçimlendirir.	.69		
2. Öğretmek sanat yapmaya benzer çünkü özel yetenek gerektirir.	.90		
3. Öğretmek sanat yapmaya benzer çünkü yaratıcılık gerektirir.	.84		
4. Öğretmek bir müzik aleti çalmaya benzer çünkü kolay bir süreç değildir.	.55		
5. Öğretmek sanat yapmaya benzer çünkü çok çaba gerektirir.	.47	.57	
6. Öğretmek bir ev inşa etmeye benzer çünkü öğrenciler bu süreçte kendi bilgilerini oluştururlar.		.81	
7. Öğretmek bir inşaat işine benzer çünkü bilgiyi inşa etmek zaman alır.		.89	
8. Öğretmek lezzetli bir yemek yapmaya benzer çünkü öğrencilerin bilgilerinin farklı yönlerini birleştirmeyi gerektirir.		.86	
9. Öğretmek iletişim sürecine benzer çünkü bilgi oluşturmak için öğrencilerle öğretmen arasında etkileşim olması gerekir.		.68	

10. Öğretmek kütüphanede çalışmaya benzer çünkü bir kütüphane görevlisinin insanlara aradığı kitabı bulmalarında yardımcı olması gibi, öğretmede öğrencilerine kendi bilgilerini oluşturmalarında yardımcı olur.	.45
11. Öğretmek bir oyun oynamaya benzer çünkü eğlencelidir.	.74
12. Öğretmek çikolata yemeye benzer çünkü sizi mutlu eder.	.74
13. Öğretmek gülümsemeye benzer çünkü zevkli bir süreçtir.	.87
14. Öğretmek müzik dinlemeye benzer çünkü eğlencelidir.	.87
15. Öğretmek tatil yapmaya benzer çünkü keyifli bir süreçtir.	.85

Elde edilen üç faktörlü yapının bundan önce gerçekleştirilen araştırmadan (Tekinarslan & Eren, 2011) elde edilen kategorilerle paralel bir görünüme sahip olması nedeniyle, birinci, ikinci ve üçüncü faktörler sırasıyla 'bir sanat olarak öğretme', 'yapılandırma bir süreç olarak öğretme' ve 'eğlenceli bir süreç olarak öğretme' şeklinde adlandırılmıştır. Bir sanat olarak öğretme, yapılandırma bir süreç olarak öğretme ve eğlenceli bir süreç olarak öğretme faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .79, .84 ve .90 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3. Öğrenme kavramına ilişkin açıklayıcı faktör analizi sonuçları

Metafor	Faktör	
	1	2
1. Öğrenme büyük bir ev inşa etmeye benzer çünkü zorlu bir süreçtir.	.71	
2. Öğrenme bir kaplumbağanın yürüyüşüne benzer çünkü yavaş yavaş gerçekleşir.	.82	
3. Öğrenme uzun bir köprüye benzer çünkü önceden bilinmeyen bir şeyi öğrenmek için geçmek zorundasınız.	.87	
4. Öğrenme yeni bir gezegen keşfetmeye benzer çünkü keşfe dayalı bir süreçtir.	.65	
5. Öğrenme bir maceraya benzer çünkü hem zorlu hem de keşfe dayalı bir süreçtir.	.58	
6. Öğrenme yemek yemeye benzer çünkü öğrenmeksizin yaşayamayız.		.90
7. Öğrenme su içmeye benzer çünkü öğrenmeksizin yaşayamayız.		.96
8. Öğrenme nefes almaya benzer çünkü insanlar nefes almaksızın yaşayamazlar.		.92
9. Öğrenme iyi bir arkadaşına benzer çünkü yaşamımız süresince iyi arkadaşlara ihtiyaç duyduğumuz gibi öğrenmeye de ihtiyaç duyarız.		.66
10. Öğrenme vitamine benzer çünkü hayatta kalabilmek için onaihtiyaçduyarız.		.67

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrenme kavramına ilişkin olarak iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Metaforlar faktörlerle .58 ile .96 arasında değişen değerlere sahip katsayılarla ilişkilendirilmiştir. İki faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans oranı % 64.37'dir. Spesifik olarak, birinci faktör (Eigen değeri = 5.19) toplam varyansın % 51.85'ini, ikinci faktör ise (Eigen değeri = 1.25) % 12.53'ünü açıklamaktadır. Söz konusu iki faktör içerikleri açısından incelendiğinde, Tekinarıslan ve Eren (2011) tarafından tanımlanan kategorilerin içerikleriyle aynı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, birinci ve ikinci faktörler sırasıyla 'zorlayıcı ve keşfe dayalı bir süreç olarak öğrenme' ve 'temel bir insan ihtiyacı olarak öğrenme' şeklinde adlandırılmıştır. Zorlayıcı ve keşfe dayalı bir süreç olarak öğrenme ve temel bir insan ihtiyacı olarak öğrenme faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .82 ve .89 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4. Öğretim materyali kavramına ilişkin açıklayıcı faktör analizi sonuçları

Metafor	Faktör	
	1	2
1. Öğretim materyali bir arabaya benzer çünkü öğrenme yolculuğunuzda sizi gitmek istediğiniz yere götürür.		.49
2. Öğretim materyali bir uçağın kanadına benzer çünkü uçak onsuz havalanamaz.	.86	
3. Öğretim materyali bir gemiye benzer çünkü öğrenme okyanusunu ancak öğretim materyali aracılığıyla geçebilirsiniz.	.95	
4. Öğretim materyali bir köprüye benzer çünkü öğrenme sürecinde bilgi oluşturmak için kullanılması zorunludur.	.82	
5. Öğretim materyali bir çift ayakkabıya benzer çünkü sokakta ayakkabısız yürümek ne kadar zorsa, öğretim materyali olmaksızın etkili öğretim gerçekleştirmekte o kadar zordur.	.68	
6. Öğretim materyali bir mıknaısa benzer çünkü öğretim sürecinde öğrencinin dikkatini çeker.		.84
7. Öğretim materyali bir oyuna benzer çünkü öğretim sürecinde öğrencinin ilgisini artırır.		.87
8. Öğretim materyali gökkuşuğuna benzer çünkü ilgi çekicidir.		.89
9. Öğretim materyali bir antrenöre benzer çünkü sizi öğrenmek için harekete geçirir.		.78
10. Öğretim materyali polisiye bir romana benzer çünkü merakuyandırır.		.78

Öğretim materyali kavramını oluşturan metaforlara ilişkin olarak gerçekleştirilen faktör analizi sonuçları 2 faktörlü yapı ortaya koymuştur (Tablo 4). Tablo 4'te görüldüğü gibi, metaforlar faktörlerle .49 ile .95 arasında değişen büyüklükteki katsayılarla ilişkilendirilmiştir. İki faktörlü yapının açıkladığı varyans oranı % 66.73'tür. Spesifik olarak, birinci faktör (Eigen değeri = 4.97) toplam

varyansın % 49.68'ini, ikinci faktör ise (Eigen değeri = 1.71) % 17.05'ini açıklamaktadır.

Faktörler içerikleri açısından incelenmiş ve Tekinarslan ve Eren (2011) tarafından tanımlanan kategorilerin içerikleriyle paralel olduğu görülmüştür. Bu durumun bir istisnası, Tekinarslan ve Eren (2011) tarafından 'bir araç olarak öğretim materyali' kategorisi altında açıklanan 1 numaralı metaforun (öğretim materyali bir arabaya benzer çünkü öğrenme yolculuğunuzda sizi gitmek istediğiniz yere götürür), bu çalışmada 'motive edici bir araç olarak öğretim materyali' olarak adlandırılabilir metaforlarla birlikte birinci faktör altında açıklanmasıdır. Dolayısıyla, bir numaralı metafor birinci faktörü oluşturan metaforlarla birlikte değerlendirilmiş ve birinci faktör ile ikinci faktör sırasıyla, 'bir araç olarak öğretim materyali' ve 'motive edici bir araç olarak öğretim materyali' şeklinde adlandırılmıştır. Bir araç olarak öğretim materyali ve motive edici bir araç olarak öğretim materyali faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .86 ve .88 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5. Değerlendirme kavramına ilişkin açıklayıcı faktör analizi sonuçları

Metafor	Faktör		
	1	2	3
1. Değerlendirme bir aynaya benzer çünkü bize ne kadar öğrendiğimizi gösterir.	.85		
2. Değerlendirme bir teraziye benzer çünkü o olmaksızın bilgiyi ölçmek mümkün değildir.		.78	
3. Değerlendirme önemli bir tecrübe edinmeye benzer çünkü sonunda başarılı olmak için neyi yapmanız ya da yapmamanız gerektiğini öğrenirsiniz.		.84	
4. Değerlendirme puan tabelasına benzer çünkü ders başarısına ilişkin mevcut durumumuzu gösterir.	.57		
5. Değerlendirme bir yarışa benzer çünkü sonunda daima kazananlar ve kaybedenler vardır.		.88	
6. Değerlendirme bir cetvele benzer çünkü değerlendirme aracılığıyla kimin performansının daha iyi olduğunu ölçeriz.		.67	
7. Değerlendirme bir şeyi başka bir şeyle karşılaştırmaya benzer çünkü değerlendirme aracılığıyla öğrencilerin başarı düzeyleri karşılaştırılır.		.62	
8. Değerlendirme bir at yarışına benzer çünkü daima bir kazanan ve çok sayıda kaybeden vardır.		.83	
9. Değerlendirme bir bilgi yarışmasına benzer çünkü diğer yarışmacılardan daha fazla şey bilerseniz yarışmayı kazanırsınız.		.81	
10. Değerlendirme bir kâbus görmeye benzer çünkü hiçbir şey yapamayacağınızı bilirsiniz.			.55
11. Değerlendirme ciddi bir probleme benzer çünkü yaşamınız süresince daima değerlendirileceğinizi bilirsiniz.			.68
12. Değerlendirme stresli bir olaya benzer çünkü sizi tedirgin eder.			.88

13. Değerlendirme bir buluta benzer çünkü ne getireceğini asla bilemezsiniz.	.84
14. Değerlendirme bir araba kazasına benzer çünkü korkunç birşekildesonuçlanabilir.	.79

Tablo 5'te görüldüğü gibi, değerlendirme kavramına ilişkin olarak üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Metaforlar faktörlerle .55 ile .88 arasında değişen büyüklükteki katsayılarla ilişkilenebilir. Üç faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans miktarı % 61.76'dır. Spesifik olarak, birinci faktör (Eigen değeri = 5.30) toplam varyansın % 35.36'sını, ikinci faktör (Eigen değeri = 2.65) % 17.67'sini, üçüncü faktör (Eigen değeri = 1.31) % 8.74'ünü açıklamaktadır. Faktörler içerikleri bağlamında incelendiğinde, Tekinarslan ve Eren (2011) tarafından tanımlanan kategorilerin içerikleriyle aynı olduğu görülmektedir. Ancak, Tekinarslan ve Eren (2011)'in araştırmalarında 'düzey belirleyici bir süreç olarak değerlendirme' kategorisinde yer alan 'değerlendirme bir hikâyeye benzer çünkü sonu öğrenciler için ya iyi ya da kötü birer' metaforunun faktör yükünün anlamlı olmadığı (.29 < .40) gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, söz konusu metafor bundan sonraki analizlerde dikkate alınmamıştır.

Elde edilen üç faktörlü yapının Tekinarslan ve Eren (2011) tarafından elde edilen kategorilerle paralel olması nedeniyle, birinci, ikinci ve üçüncü faktörler sırasıyla 'düzey belirleyici bir süreç olarak değerlendirme', 'rekabete dayalı bir süreç olarak değerlendirme' ve 'korkutucu bir süreç olarak değerlendirme' şeklinde adlandırılmıştır. Düzey belirleyici bir süreç olarak değerlendirme, rekabete dayalı bir süreç olarak değerlendirme ve korkutucu bir süreç olarak değerlendirme faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .79, .84 ve .85 olarak hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizleri Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci örnekleminde (n = 325) ve örneklem genelinden (n = 678) hareketle gerçekleştirilen DFA sonuçları Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Kavram	χ^2 (df)	CFI	TLI	IFI	SRM R	β -Ranj	O.Ö.H- Ranj
Öğretmen	202.96(72)	.955	.943	.955	.044	.70-.84	.02-.06
	343.14(72)	.953	.940	.953	.043	.67-.87	.02-.03
Öğretme	191.67(74)	.951	.940	.951	.055	.59-.85	.06-.06
	273.94(74)	.960	.950	.960	.046	.54-.88	.02-.04
Öğrenme	117.25(32)	.947	.926	.948	.055	.58-.86	.02-.06
	168.49(32)	.961	.945	.961	.056	.56-.88	.01-.03
Öğretim materyali	106.34(32)	.956	.938	.956	.048	.50-.85	.02-.04
	192.80(32)	.954	.936	.955	.045	.52-.85	.02-.03
Değerlen	248.43(71)	.931	.912	.932	.064	.56-.85	.03-.06

dirme	388.56(71)	.931	.912	.932	.061	.55-.83	.04-.06
-------	------------	------	------	------	------	---------	---------

Not. β -Ranj: Standartlaştırılmış beta katsayılarının ranji; O.Ö.H-Ranj: Oranlanmış ölçme hatalarının ranji; İtalik olarak yazılan sayılar örneklem geneline, italik olarak yazılmayan sayılar ise ikinci örnekleme ilişkine ilişkin olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, hesaplanan uyum indekslerinin tümü kabul edilebilir düzeylerde yer almaktadırlar. Üstelik metaforlar ilgili oldukları faktörler tarafından .50 ile .88 arasında değişen büyüklükteki katsayılarla anlamlı düzeyde ($p < .001$) ve .01 ile .06 arasında değişen oldukça küçük hata oranlarıyla yordandıklarıdır. Faktöriyel modellerin karşılaştırmaları aracılığıyla elde edilen sonuçlara ise Tablo 7'de yer verilmiştir. Üç faktörlü yapının söz konusu olduğu modellerde (öğretmen, öğretme ve değerlendirme) iki faktörlü tüm olası kombinasyonlar dikkate alındığı için yalnızca en küçük ve en büyük değer aralıkları gösterilmiştir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmen, öğretme ve değerlendirme kavramlarına ilişkin üç faktörlü modeller, iki ve tek faktörlü modellere göre araştırmanın verileriyle anlamlı düzeyde daha iyi uyum göstermiştir. Benzer biçimde, öğrenme ve öğretim materyaline ilişkin iki faktörlü modeller de tek faktörlü modellere göre verilerle daha iyi bir uyum göstermiştir. Araştırmanın ikinci örneklemeden ($n = 325$) hareketle hesaplanan Cronbach Alfa katsayılarının, birinci örneklemeden hareketle hesaplananlarla paralel olduğu gözlenmiştir. Spesifik olarak, ikinci örneklem kapsamında hesaplanan katsayılar .81 ile .92 arasında değişen büyüklükte değerler alırken, örneklem genelinden ($n = 678$) hareketle hesaplanan güvenilirlik katsayıları .80 ile .92 arasında değişen büyüklükte değerlere sahiptir.

Tablo 7. Model karşılaştırmalarına ilişkin sonuçlar

Kavram	Model	CFI	Δ CFI	AIC	BCC
Öğretmen	3	.953	-	409.14	410.63
	2	.867-.895	.058-.086	737.18-902.69	738.58-904.09
	1	.836	.117	1080.63	1081.99
Öğretme	3	.960	-	335.94	337.34
	2	.878-.925	.082-.035	594.20-816.01	592.52-817.32
	1	.829	.131	979.52	980.79
Öğrenme	2	.961	-	214.49	215.25
	1	.878	.083	501.46	502.19
Öğretim materyali	2	.954	-	238.80	239.56
	1	.911	.043	392.31	393.03
	3	.931	-	456.56	458.10
Değerlendirme	2	.875-.917	.056-.014	552.69-715.07	524.14-716.52
	1	.874	.057	721.02	722.43

Korelasyon Analizi Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular

Korelasyon analizi aracılığıyla elde edilen sonuçlar Tablo 8'de özetlenmiştir. Korelasyon analizi aracılığıyla elde edilen sonuçlar, tüm faktörlerin birbirleriyle pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermektedir (bkz. Tablo 8). Korelasyon katsayıları büyüklükleri bağlamında incelendiğinde, öğretmen kavramıyla ilgili faktörlerin, değerlendirme kavramına ilişkin rekabete dayalı bir süreç olarak değerlendirme ve korkutucu bir süreç olarak değerlendirme faktörleri dışındaki tüm faktörlerle .30 ile .62 arasında değişen orta büyüklükteki katsayılarla ilişkilendiği görülmektedir. Bu görünüm öğretme, öğrenme ve öğretim materyali kavramlarına ilişkin faktörler arasındaki ilişkiler için de söz konusudur. Nitekim söz konusu kavramları oluşturan faktörler arasındaki ilişkiler için hesaplanan korelasyon katsayıları rekabete dayalı bir süreç olarak değerlendirme ve korkutucu bir süreç olarak değerlendirme faktörleri ile olan ilişkilere yönelik olarak hesaplananlar hariç, .39 ile .67 arasında değişen ve dikkate değer büyüklükteki katsayılarıdır. Rekabete dayalı bir süreç olarak değerlendirme ve korkutucu bir süreç olarak değerlendirme faktörleri diğer faktörlerle zayıf bir biçimde ilişkilenebilmektedir. Nitekim söz konusu iki faktörün diğer faktörlerle olan ilişkileri .08 ile .29 arasında değişen değerlere sahiptir (bkz. Tablo 8).

Tablo 8. Faktörler arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon katsayıları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. S-öğretmen	-											
2. B-öğretmen	.48	-										
3. R-öğretmen	.62	.61	-									
4. S-öğretme	.45	.49	.61	-								
5. Y-öğretme	.45	.54	.59	.67	-							
6. E-öğretme	.43	.43	.50	.50	.57	-						
7. Z-öğrenme	.42	.47	.51	.53	.63	.50	-					
8. T-öğrenme	.41	.44	.50	.54	.59	.53	.61	-				
9. A-materyal	.31	.36	.43	.43	.47	.45	.53	.53	-			
10. M-materyal	.41	.40	.53	.53	.64	.60	.65	.57	.52	-		
11. D-değer.	.30	.38	.43	.39	.44	.34	.52	.44	.41	.43	-	
12. R-değer.	.17	.29	.17	.16	.16	.14	.27	.22	.29	.14	.47	-
13. K-değer.	.12	.17	.08	.12	.11	.14	.21	.20	.19	.11	.15	.54

Not. S-öğretmen: Seven ve ilgi gösteren bir kişi olarak öğretmen; B-öğretmen: Bir bilgi kaynağı olarak öğretmen; R-öğretmen: Bir rehber olarak öğretmen; S-öğretme: Bir sanat olarak öğretim; Y-öğretme: Yapılandırmacı bir süreç olarak öğretim; E-öğretme: Eğlenceli bir süreç olarak öğretim; Z-öğrenme: Zorlayıcı ve keşfe dayalı bir süreç olarak öğrenme; T-öğrenme: Temel bir insan ihtiyacı olarak öğrenme; A-materyal: Bir araç olarak öğretim materyali; M-materyal: Motive edici bir araç olarak öğretim materyali; D-değer: Düzey belirleyici bir süreç olarak değerlendirme; R-değer: Rekabete dayalı bir süreç olarak değerlendirme; K-değer: Korkutucu bir süreç olarak değerlendirme; Tabloda yer alan .08 ($p < .05$), .11 ve .12 katsayıları ($p < .01$) hariç, tüm katsayılar $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

MANCOVA sonucunda, yaş değişkeninin öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarını oluşturan faktörler üzerindeki çok değişkenli etkilerinin .007 ile .009 arasında değiştiği saptanmıştır. Yaş değişkeninin varyans analizleri (ANOVA) aracılığıyla hesaplanan tek değişkenli etki büyüklükleri ise .000 ile .007 arasında değişmektedir. Cinsiyet değişkeninin söz konusu kavramları oluşturan faktörler üzerindeki çok değişkenli etkileri .000 ile .004 arasında değişen değerlere sahipken, tek değişkenli etkileri ise .000 ile .004 arasında değişen değerler almaktadır.

Benzer biçimde, sınıf düzeyi değişkeninin çok değişkenli etkilerinin .003 ile .008 arasında değerler aldığı, tek değişkenli etkilerinin de .001 ile .009 arasında değişen büyüklüklerde olduğu saptanmıştır. Son olarak, öğrenim görülen alan değişkeninin çok değişkenli etkilerinin .010 ile .020 arasında değişen büyüklüklerde olduğu, tek değişkenli etkilerinin ise .007 ile .024 arasında değişen büyüklüklere sahip olduğu saptanmıştır. MANCOVA ve ANOVA aracılığıyla elde edilen sonuçlar, demografik değişkenlerin öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarını oluşturan faktörler üzerindeki etkilerinin önemsiz düzeylerde olduklarını göstermiştir ($\eta^2_p < .06$).

Tablo 9. Demografik değişkenlere ilişkin etki büyüklükleri

Kavram	MANCOVA				ANOVA			
	Yaş	Cinsiyet	Sınıf	Alan	Yaş	Cinsiyet	Sınıf	Alan
Öğretmen	.007	.002	.004	.020	.001- .004	.000- .002	.002- .003	.013- .024
Öğretme	.009	.004	.003	.010	.004- .007	.001- .004	.001- .003	.009- .016
Öğrenme	.008	.002	.007	.012	.002- .003	.001- .002	.001- .009	.007- .020
Öğretim Materyali	.007	.000	.008	.020	.001- .007	.000- .000	.004- .006	.018- .019
Değerlendirme	.008	.001	.003	.017	.000- .007	.000- .000	.001- .003	.011- .024

Not. Etki büyüklükleri kısmi eta kare katsayılarıyla temsil edilmiştir.

Tartışma

Araştırmanın bulguları, Tekinarslan ve Eren (2011) tarafından öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin olarak tanımlanan kategorilerin, geçerli ve güvenilir faktörler olarak ifade edilebileceklerini göstermiştir. Üstelik MANCOVA ve ANOVA aracılığıyla elde edilen bulgular, söz konusu faktörlerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen alan değişkenleri gibi demografik değişkenlere göre önemli düzeyde farklılaşmadıklarını da ortaya koymuştur. Bunun anlamı, öğretmen, öğretme, öğretim materyali ve öğrenme kavramlarına ilişkin olarak tanımlanan faktörlerin demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız biçimde tartışılabileceğidir.

Spesifik olarak, faktör analizleri aracılığıyla elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının 'seven ve ilgi gösteren bir kişi olarak öğretmen', 'bir bilgi kaynağı olarak öğretmen' ve 'bir rehber olarak öğretmen şeklinde adlandırılan faktörler aracılığıyla açıklanabildiğini göstermiştir. Öğretmen kavramına ilişkin olarak elde edilen bu faktörlerin yalnızca bilişsel bir görünüme sahip olmadıkları aynı zamanda duyuşsal bir görünüme de sahip oldukları söylenebilir. Nitekim 'bir bilgi kaynağı olarak öğretmen' ve 'bir rehber olarak öğretmen' faktörleri bilişsel içeriğe sahip metaforlardan oluşurken, 'seven ve ilgi gösteren bir kişi olarak öğretmen' faktörü duyuşsal içeriğe sahip metaforlardan oluşmaktadır. Bu bulgu, bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (Alger, 2009; Bullough, 1991; Saban, 2004; Saban et al., 2007).

Faktör analizleri aracılığıyla elde edilen bulgular, öğretme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarının da hem bilişsel hem de duyuşsal içeriğe sahip metaforlardan oluşan faktörler aracılığıyla tanımlandığını ortaya koymuştur. Örneğin, öğretme kavramı hem 'bir sanat olarak öğretme' ve 'yapılandırmacı bir süreç olarak öğretme' gibi bilişsel içeriğe sahip faktörlerle, hem de 'eğlenceli bir süreç olarak öğretme' gibi duyuşsal içeriğe sahip bir faktörle açıklanmaktadır. Benzer biçimde, öğretim materyali kavramı da bir araç olarak öğretim materyali gibi bilişsel içeriğe sahip bir faktörle ve motive edici bir araç olarak öğretim materyali gibi duyuşsal içeriği yoğun bir faktörle açıklanmaktadır. Bu görünüm, düzey belirleyici bir süreç olarak değerlendirme' ve 'rekabete dayalı bir süreç olarak değerlendirme' gibi bilişsel içeriğe sahip faktörlerle birlikte 'korkutucu bir süreç olarak değerlendirme' gibi duyuşsal içeriğe sahip bir faktörden oluşan değerlendirme kavramı için de geçerlidir.

Metaforların bireylerin belirli olgu ve olaylara ilişkin olarak yalnızca düşünceler ve inançlar gibi bilişsel yapıları değil, duyguları da yansıtmaya özelliğine sahip araçlar oldukları düşünüldüğünde (Kadunz & Straber, 2004), öğretmen, öğretme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarının ayırt edici biçimde hem bilişsel hem de duyuşsal metaforları içeren faktörlerle tanımlanmalarının şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Esasen, araştırmanın bu bulgusu öğretmen, öğretme ve değerlendirme gibi öğretimle ilgili süreçlerin merkezinde yer alan kavramların yalnızca bilişsel değil, duyuşsal içeriğe sahip olduğunu gösteren araştırmalardan elde edilen bulgularla da tutarlıdır (bkz. Huk & Ludwigs, 2009).

Bu bulgunun öğretmen eğitimi açısından en azından iki nedenden dolayı önemli olduğu söylenebilir. Birincisi, öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminin merkezinde yer alan öğretmen, öğretme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin algılamalarının metaforları aracılığıyla anlamlı düzeyde incelenebileceğidir. Öğretmen eğitimcileri öğrencilerinin metaforlarına odaklanarak, söz konusu kavramlar bağlamında neye ya da nelere inanmakta olduklarını etkin biçimde öğrenebilirler. İkincisi, metaforların öğretmen adaylarının öğretim ve eğitimle ilgili merkezi kavramlara yönelik olarak yalnızca ne düşündükleri konusunda değil, ne hissettikleri konusunda da bilgi verme potansiyeline sahip olduklarıdır. Duyguların öğrenmedeki önemi ve rolü dikkate alındığında (LeDoux, 2006), öğretmen eğitimcilerinin öğrenme sürecine ilişkin olarak öğrencilerinin ne hissettiklerini anlamalarının önemli olduğu ve metaforların bu bağlamda önemli araçlar oldukları söylenebilir.

Diğer kavramlardan farklı olarak, öğrenme kavramının yalnızca bilişsel içeriğe sahip faktörlerden oluşması araştırmanın dikkat çekici bulgularından bir tanesidir. Bu durumun bir olası açıklaması, öğretmen adaylarının öğrenme kavramını daha çok kendilerinin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin inançlarını yansıtan metaforlar kullanarak tanımlamaları, öğretmen, öğretim materyali ve öğretme ve değerlendirme kavramlarını ise daha çok öğretmenlik mesleği kapsamında değerlendirerek, gelecekte kendilerinden beklenen rolleri yansıtan metaforları kullanarak tanımlamaları olabilir. Bu durumun bir diğer olası açıklaması ise, öğretmen adaylarının öğrenme kavramına ilişkin mevcut metaforlarının öğrenme sürecine ilişkin geçmiş yaşantılarından hareketle oluşturdukları inançları etrafında şekillenmesi olabilir. Ancak, bu çalışmada öğretmen adaylarının söz konusu kavramlara ilişkin inançlarının incelenmemiş olması, her iki açıklamanın da tartışmalı olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak çalışmalarda öğretmen adaylarının söz konusu kavramlara ilişkin metaforları, inançlarıyla birlikte incelenmelidir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise, öğretmen, öğretme, öğretim materyali kavramlarına ilişkin duyuşsal faktörlerin olumlu, değerlendirme kavramını oluşturan duyuşsal faktörün ise olumsuz bir içeriğe sahip olmasıdır. Ayrıca, değerlendirme kavramını oluşturan bilişsel faktörlerin rekabet ve düzey belirleme gibi sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımını yansıtan faktörler olması da dikkat çekicidir. Değerlendirme kavramını oluşturan faktörler bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde, öğretmen adaylarının değerlendirme kavramını çoğunlukla performans odaklı bir bakış açısıyla algılama eğiliminde oldukları söylenebilir (Elliot, 1999; Senko & Harackiewicz, 2005). Gerek üniversite sınavları ve ortaöğretime geçiş sınavları gibi öğrencileri puan düzeylerine göre sıralamaya dayalı sınavların Türk eğitim sistemi içerisinde önemli bir yer tutması, gerekse eğitim sürecinde ders başarısının belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen sınavların büyük oranda sonuç odaklı olmaları (Erdoğan, 2010), bu yaşantılara sahip bireyler olarak öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin algılarını önemli ölçüde biçimlendirmiş olabilir. Öğretmenlerin öğretime ve öğretimle ilgili süreçlere ilişkin yaklaşımlarının öğrencilik yıllarındaki geçmiş

yaşantılarından etkilendiğinin uzun zamandır bilinen bir gerçek olduğu dikkate alındığında (Lortie, 1975; Pajares, 1992), bu açıklamanın spekulatif olmadığı söylenebilir.

Değerlendirmenin ğretimin önemli bir parçası olduğu ve günümüzde gerek Türkiye’de, gerekse Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma rgtne ye diğer ülkelerde öğrenmenin değerlendirilmesinden çok, ‘ğrenme için değerlendirme’ anlayışının geçerli bir paradigma haline getirilmeye çalışıldığı gerçeği dikkate alındığında (James & Pedder, 2006), değerlendirme kavramına ilişkin olarak ortaya çıkan bu görünümün ğretmen eğitimi açısından düşündürücü olduğu söylenebilir. Bu açıdan, ğretmen eğitmcilerinin ğrencilerinin değerlendirmeye ilişkin algılamalarına temel teşkil eden yaşantılarının neler olduğunu anlamaları önemlidir. Öğretmen adaylarına geçmiş yaşantılarıyla birlikte gelecekte mesleki açıdan yaşayabileceklerini düşündükleri olası yaşantılara ilişkin yansıtma yapma olanağının sağlanması (Conway, 2001), değerlendirmeye ilişkin algılamalarını eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamalarına katkı sağlayabilir.

Korelasyon analizi aracılığıyla elde edilen bulgular, ğretmen, öğretme, öğrenme, ğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin faktörlerin birbirleriyle anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak ilişkilendiklerini göstermiştir. Söz konusu kavramların birbirleriyle yakından ilişkili kavramlar oldukları dşnldğnde (Kelly, 2009), ğretmen adaylarının bu kavramlara ilişkin metaforlarının da birbirleriyle ilişkili olmasının sürpriz niteliğinde bir bulgu olmadığı söylenebilir. Diğer taraftan, ‘rekabete dayalı bir süreç olarak değerlendirme’ ve ‘korkutucu bir süreç olarak değerlendirme’ faktörlerinin diğer kavramları oluşturan faktörlerle pozitif yönlü ancak görece zayıf bir biçimde ilişkilenmeleri dikkat çekicidir. Söz konusu iki faktörün rekabet ve korku gibi olumsuz çağrışımlar yapan metaforlardan oluştuğu, ğretmen, öğretme, ğretim materyali ve öğrenme kavramlarını oluşturan faktörlerin ise görece daha olumlu çağrışımlar yapan metaforlardan oluştuğu dikkate alındığında, bu zayıf ilişkilenmenin nedeni anlaşılabilir. Söz konusu ilişkilerin zayıf olmalarına karşın pozitif yönlü olmaları ise, ğretmen adaylarının eğitimi süresince olması gerekenlere ilişkin olarak öğrendikleriyle (değerlendirmenin rekabete ve korkuya dayalı bir süreç olmaması gerektiği vb.), öğrencilik yaşamları süresince öğrendikleri (değerlendirmenin çoğunlukla rekabete dayalı, kayđı ve korku yaratabilen bir süreç olması vb.) arasındaki uyumsuzluğun bir yansıması olarak görülebilir. Nitekim Eren (2010) tarafından yakın geçmişte gerçekleştirilen bir araştırmada ğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun değerlendirme, öğretme ve öğrenme kavramlarına ilişkin bazı yaklaşımların (yapılandırıcılık) nemli ve değerli olduğuna inanmalarına rağmen, uygulanabilir olmadığına inandıkları sonucu elde edilmiştir. Bunun anlamı, metaforların ğretmen adaylarının değerlendirme gibi ğretim sürecinin merkezinde yer alan kavramlara ilişkin inançları arasındaki uyumsuzluğun belirlenmesi açısından önemli araçlar olarak iş görebileceklerdir. Ancak, bu ifadenin bir varsayım olmaktan çıkarak ğretmen eğitimi açısından bir öneriye dnşebilmesinin gelecekte yapılacak araştırmaları gerektirdiği açıktır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular iki önemli sonuç ortaya koymuştur. Birincisi, öğretmen adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforlarının hem bilişsel hem de duyuşsal içeriğe sahip faktörlerle anlamlı ve demografik değişkenlerin etkisinden bağımsız bir biçimde tanımlanabildiğidir. İkincisi, söz konusu kavramlara ilişkin faktörlerin birbirleriyle anlamlı ve pozitif yönlü olarak ilişkilendikleridir. Genel anlamda, bu sonuçlar öğretmen adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme gibi öğretmen eğitim programlarında merkezi yer tutan kavramlarla ilgili metaforlarına odaklanmanın, bu kavramlara ilişkin algılamalarının anlaşılmasında önemli olduğunu göstermektedir. Ancak, ilişkisel (correlational) bir desene sahip olması nedeniyle faktörler arasındaki ilişkilere yönelik nedensel çıkarımlara izin vermemesi, verilerin öğretmen adaylarının tek bir zaman dilimindeki görüşlerine dayalı olması ve bulguların yalnızca nicel analizler aracılığıyla elde edilmiş olması gibi hususlar bu araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak olan deneysel ve/veya boylamsal desenlerin benimsendiği, karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmaların bu konuda daha önemli katkılar sağlayacakları söylenebilir. Bu araştırmanın, gelecekte yapılacak söz konusu araştırmalara sağlam bir zemin oluşturacağı ümit edilmektedir.

Kaynakça

- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.
- Arbuckle, J. L. (2011). *AMOS 20 User's Guide*. Amos Development Corporation.
- Bağcı, H., & Çoklar, A. N. (2010). Roles assigned by prospective teachers to themselves in terms of use of educational technology: A metaphor study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4412-4416.
- Bullough, R. V. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42, 43-51.
- Bullough, R. V., & Stokes, D. K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 187-224.
- Burden, R., & Burdett, J. (2007). What's in a name? students with dyslexia: their use of metaphor in making sense of their disability. *British Journal of Special Education*, 34(2), 77-82.
- Çoklar, A. N. & Bağcı, H. (2010). What are the roles of prospective teachers on the educational technology use: A metaphor study. *World Journal on Educational Technology*, 2(3), 186-195
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255.

- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 89-106.
- Coşkun, M. (2010). Lise öğrencilerinin "iklim" kavramıyla ilgili metaforları (zihinsel imgeleri). *Journal of Turkish Studies*, 5(3), 919-940.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Erdoğan, İ. (2010). Milli eğitime dair. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Eren, A. (2010). Consonance and dissonance between Turkish prospective teachers' values and practices: Conceptions about teaching, learning, and assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3), 27-48.
- Eren, A. (2012). Prospective teachers' future time perspective and Professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28, 111-123.
- Farrell, T. S. C. (2006). The teacher is an octopus: Uncovering preservice English language teachers' prior beliefs through metaphor analysis. *Regional Language Centre Journal*, 37(2), 236-248.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 697-705), New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2010). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw Hill.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Gök, B. & Erdoğan, T. (2010). Investigation of pre-service teachers' perceptions about concept of technology through metaphor analysis. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (2), 145-160.
- Güven B., & Güven, S. (2009), İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 503-512.
- Huk, T., & Ludwigs, S. (2009). Combining cognitive and affective support in order to promote learning. *Learning and Instruction*, 19, 495-505.
- James, M., & Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values. *Curriculum Journal*, 17(2), 109-138.
- Kadunz, G. ve Straber,R. (2004). Image-Metaphor-Diagram: Visualisation in Learning Mathematics. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 241-248.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Karasolak, K. (2009). *Mimari Özellikleri Farklı İlköğretim Okullarındaki Öğrenci Ve Öğretmenlerin Okullarının Bina Ve Bahçeleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. London Sage Publications.
- Kim, K. H., & Bentler, P. M. (2006). Data modeling: Structural equation modeling. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 161-175), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Lakoff, G., & Johnson, W. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2009). *The political mind: A cognitive scientist's guide to your brain and its politics*. New York, NY: Penguin Books.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York, NY: Basic Books.
- Lawley, J. and Tompkins, P. (2000). Learning metaphors. *SEAL Journal* (December), 1-5.
- LeDoux, J. (2006). *Duygusal beyin* (Çev. A. Uysal). İstanbul: Pegasus.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. New York, NY: Routledge.
- Martinez, M., Saulea, N., & Huber, G. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Özsoy, S. (2011). Spor gazetelerinin başlıklarında militarist ve şiddet içerikli metaforlar. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1, 88-114.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 'coğrafya' kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pinnegar, S., Mangelson, J., Reed, M., & Groves, S. (2011). Exploring preservice teachers' metaphor plotlines. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 639-647.
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147.
- Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24, 617-635.
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26, 290-305.

- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Achievement goals, task performance, and interest: Why perceived goal difficulty matters? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(12), 1739-1753.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edition). New York, NY: Pearson.
- Tatar, N., & Murat, S. (2011). Öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik algıları. *E-international Journal of Educational Research*, 2(4), 70-88.
- Tekinarıslan, E., & Eren, A. (2011). Examining the Prospective Teachers' Metaphors regarding Teacher, Teaching, Learning, Instructional Material, and Evaluation Concepts. Paper presented at 14th International Conference of Evaluation in Education in the Balkan Countries, Belgrade, Serbia.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2007). Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into developing a professional identity. *Journal of Educational Thought*, 41(3), 229-244.
- Ullman, J. B. (2007). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics*. New York, NY: Pearson.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology* (11th edition). London: Pearson.
- Wulf, A., & Dudis, P. (2005). Body partitioning in ASL metaphorical blends. *Sign Language Studies*, 5(3), 317-332.
- Yalçın, M. O. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine ilişkin mecazları, tutumları ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyleri: Nitel Bir Çalışma

Organizational Trust Levels of Elementary Teachers: A Qualitative Study

Mukadder Boydak ÖZAN*

Fırat Üniversitesi

Tuncay Yavuz ÖZDEMİR**

Fırat Üniversitesi

Özet

Günümüzde iyi işleyen bir örgütün temel özellikleri arasında örgüte duyulan güven yer alır. Araştırmada ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, örgütsel güvenin oluşmasında hangi olgulara ihtiyaç duyduğu ve örgütsel güven oluşumundaki faktörlerin örgüt iklimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma nitel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Elâzığ İli merkez ilçesi sınırları içinde görev yapan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma konusu ile ilgili literatür incelenerek görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarının içerik ve görünüş geçerliliği, alanda uzman öğretim üyelerinin görüşleri (n=3) alınarak sağlanmıştır. Görüşme formları, çalışmanın tek veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmada örgütsel güvenin; örgütsel bağlılık, örgütsel tükenmişlik, örgütsel vatandaşlık, örgütsel sinizm, örgütle özdeşleşme, verim gibi örgütsel açıdan önemli sonuçları nasıl etkilediği öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmiştir. Sonuç olarak örgütsel güvenin, örgütsel bağlılık, örgütsel tükenmişlik ve örgütsel iletişim düzeylerini önemli ölçüde etkilediği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel güven, okul iklimi, örgütsel bağlılık.

Abstract

Today, the main feature of a well-functioning organization is trust in the organization. In the research, it is researched which conceptions are needed to ensue organizational trust by the teachers who work in the primary schools and that the effects of the factors of organizational trust formation on the organizational atmosphere. The research is designed qualitatively. The study group of the research consists of 50 teachers working in Elazığ and the centrum of the city boundries. The interview form was prepared by studying on the subject of the research. The validity of the interview forms, content and appearance are provided thanks to be taken the expert opinions of faculty members (n=3). The interview forms are used as a unique data source. In the research , it is evaluated how organizational trust affects on the importantresults in terms of the

*Doç.Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-mail: mboydak@firat.edu.tr

**Yrd.Doç.Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim bilimleri Bölümü E.Y.T.P.E. Ana Bilim Dalı, e-mail: tyozdemir@firat.edu.tr

organization such as organizational commitment, organizational burnout, organizational citizenship, organizational cynicism, identification with the organization, ,productivity according to the perception of the teachers. As a result, it is observed that organizational trust affects organizational commitment, the organizational burnout and organizational communication levels significantly.

Key Words: Organizational trust, school climate, organizational commitment,

Giriş

Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen kişilerin oluşturduğu sistem olan örgüt (Aydın, 2007), günümüzde daha etkili olmak için psiko-sosyal varlık olan insanı, makine gibi görmemekte; arzularının, beklentilerinin kısaca duygularının olduğunu dikkate almakta, böylece örgüt iklimini ve kültürünü daha güçlü kılmak için insanı özne olarak görmektedir. Literatürde örgütte işgören performansını, motivasyonunu etkileyen pek çok faktörden bahsedilmektedir. Bu faktörlerden birisi de, güvendir (Baş, 2011).

Güven kelimesi "korku, çekinme, kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat" kavramlarıyla açıklanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2011). McAllister'a (1995) göre güven, karşı tarafın isteklerine göre hareket edileceğinin temennisidir. Güven, sonucunda kazandıracak veya kaybettirecek bir kehanettir (Solomon ve Flores, 2001, s. 28). Bu tanımlara dayalı olarak güven kavramı için, kişi ve gruplar arasında tahmin edilemeyen koşullar içerisinde diğer kişi ve gruba inanılabileceğine ilişkin bir beklenti olduğu söylenebilir (Tüzün, 2006).

Örgütsel anlamda güven ise örgütün amaçları doğrultusunda çalışan bireylerin samimiyet, doğruluk, inanç, bağlılık gibi birbirlerine karşı duydukları hislerin, örgüte kattığı hava şeklinde tanımlanabilir (Arslan, 2009, s. 274). Örgütsel güven, örgüt içinde oluşan güven iklimi olup, örgüt üyelerinin gösterecekleri davranışları ve niyetleri hakkındaki olumlu beklentidir. (Tüzün ve İrfan, 2007,ss. 528-530). Çubukçu ve Tarakçıoğlu (2010) örgütsel güveni, çalışanların örgüt içi ve örgütler arası algıladıkları güven şeklinde tanımlamışlardır. Örgütsel güven oluşturma ve bunu geliştirmede etkili olan örgütler, işgörenlerinin bilgi ve kabiliyetlerinden azami verim elde etmekle kalmayacak, örgüte bağlılık oluşturma konusunda da avantajlı duruma geleceklerdir (Demirel, 2008).

Literatürde örgütsel güven konusunda yapılmış çalışmalar ile örgütsel güvenin; örgütsel adalet (Hoy ve Tarter, 2004), örgütsel bağlılık (Arı, 2003), örgütsel vatandaşlık (Deluga, 1994; Samancı, 2007), tükenmişlik (Ceyanes, 2004), örgütsel sağlık (Hoy, Sabo ve Barnes, 1996; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Page, 2000), iletişim (Deutsch, 1958; Sapienza ve Korsgaard, 1996; Lenz, 2006), işbirliği (Leonard, 1999; Tschannen-Moran, 2003; Lenz, 2006), örgütsel iklim-kültür (Bryk ve Scheneider, 1993, 1996; Tarter, Bliss ve Hoy, 1989; Hoffman, Sabo, Bliss ve Hoy, 1994; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Tarter, Sabo ve Hoy, 1995), örgütten ayrılma (Kitapçı, Çakar ve Sezen, 2005), öz-yeterlilik algısı (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000; Tschannen-Moran, ve Goddard; 2000) vb. gibi örgütsel etkililik ve verimlilikle ilgili olan bir çok kavramla ilişkili olduğunu göstermektedir (Özer vd., 2006). Araştırmalar işgörenlerin örgüt içerisinde ödül,

ceza ve kuralların adil olup olmadığına ilişkin inanç düzeyi (Polat, 2007) şeklinde tanımlanan örgütsel adalet kavramının,örgütsel güvenin oluşumunda ve düzeyinin belirlenmesinde önemli bir yeri olduğunu göstermiştir (Brocknerv.d. 1997; Pillai, SchriesheimveWilliams, 1999).

Örgütsel güvenin tesisi sonucunda ortaya çıkan örgütsel vatandaşlık ise örgüte daha fazla katkıda bulunmak, iş arkadaşlarının sorumluluklarını paylaşmak, işgörenlere yardımcı olmak, formal olarak sorumlu olmadığı işlerde gönüllülük esasıyla çalışmak, örgüt için arzu edilir, istenen olumlu davranış sergilemektir (Polat, 2007). Örgütsel güvenin yüksek olduğu örgütte işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek olur. Örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgütsel amaçların benimsemesinde, örgüt içerisinde kalma isteğini sürdürmesinde, işgören devir hızının azalmasında, örgüt yönetimine ve faaliyetlerine katılmalarında, örgüt performansının artmasında, örgüt için yaratıcı ve yenilikçi bir tavır sergilemelerinde önemli bir olgudur (Durnave Eren, 2005). İşgörenlerin birbirlerine ve yöneticilere duydukları güven, onların örgüte olan duygusal bağlılıklarını olumlu bir biçimde etkilemektedir. Güven arttıkça duygusal bağlılık da artar (Demirel, 2008). Güvenin mevcut olmadığı örgütte işgörenler yine işlerini yaparlar, ama fikirlerini, ruhlarını, coşkularını ortaya koymazlar (Solomon veFlores, 2001, s. 18).

Örgütte güven duygusuna bağlı olarak oluşacak örgütsel özdeşim kurma ise, örgüte üyeliğin idraki ve üyeliğe yönelik oluşturulan duygusal bağlılıktır. Örgütsel özdeşleşme bireyin, örgüte olan üyeliğinin bilişsel farkındalığı ile oluşturduğu bilişsel bağ derecesi (Tüzün, 2006), örgüte yüksek düzeyde duygusal bağ kurması, kendi "ben"i ile örgütü birleştirmesidir (Başaran, 2000). Olumlu örgütsel özdeşleşme, işgören devir hızını azaltmakta, iş memnuniyetini artırmakta,işgörenlerin işiyle özdeşleşmesine katkıda bulunmakta, örgütün hatalarını ve yanlışlarını dikkate almamakta, örgütün hedeflerini kendi hedefi haline getirmektedir. (Tüzün, 2006).

Hiyerarşik ilişki içerisinde olan örgütte astların üstlerince istismar edildiği, kendilerine dürüst davranılmadığı düşüncesi oluşabilir. Üstlerin ise astların sorumluluklarını yerine getirmediği, örgütün başarısı için ilgili aktivitelerden kaçındığı, örgütün çıkmaza girebileceği düşüncesi hâkim olabilir. Bu güvensizlik durumu, güvene ilişkin algıyı zayıflatır, sağduyuyu köreltir. Kibar ikiyüzlülük sinisizmi besler. Sinisizm, "Bunun hiçbir yararı yok; durum hiç değişmeyecek" tavrını destekler. Sinisizm, işgörenin örgütüne karşı geliştirdiği olumsuz tutumudur. Bu tutum kibar ikiyüzlülüğü, en düşük direnç biçimi olarak teşvik eder. İçtenlikten uzak bir biçimde övülen kötü fikirler insanı tam da gidilmemesi gereken yöne sevk ederler. Konuşulmayan sorunlar örgütün iyileşmesi için yol gösterici olamaz. Güven oluşturmak için, güven hakkında açıkça konuşmak gerekir. Bu iletişim sinisizmi yok eder güvensizlik havasını ortadan kaldırır (Solomon veFlores, 2001). Örgütte olumlu güven duygusu farklı gruplar arasındaki iletişimi kolaylaştırır. İletişim ve güven birbirini tamamlayan faktörlerdir. Güvenin oluşması için iletişim gerekli iken iletişimin verimli olması için güven gereklidir (Halis, Gökgez,ve Yaşar, 2007).

Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde güven faktörünün önemi daha da artmaktadır. Eğitim örgütlerinde başarıyı yakalamak, değişime açık

olmak, iyi bir öğrenme ortamı sağlamak, sağlıklı iletişim oluşturmak, hedefleri gerçekleştirmek, verimliliği artırmak, paydaşların birbirlerini anlamasını sağlamak açısından örgütsel güven önemli bir unsurdur (Kartal, 2010). Sosyal sermaye öğelerinden biri olan güvenin eğitim örgütlerinde eksikliğinde, eğitim çalışanları örgüt amaçları dışında enerjilerini kendini korumaya harcayacaklardır (Töremen, 2002).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile insan hayatında vazgeçilmez bir unsur olan güvenin, eğitim örgütlerinde öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, varlığında ve yokluğunda kendisine ve örgüte neler hissettirdiği ile okul iklimine, örgütsel bağlılığa, işgörenmotivasyonuna ve iş performansına olan etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmen görüşleriyle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlergüven konusunda okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve çevrekaynaklı sorun yaşamışlar mıdır?
2. Örgütsel güvenin tesis edilmesi için hangi değerlere ihtiyaç vardır?
3. Okulun mevcut örgütsel güven düzeyinin, okul iklimine etkisi var mıdır?
4. Okulun mevcut güven düzeyi işgörenlerde ne gibi his uyandırıyor?
5. Okulun mevcut örgütsel güven düzeyinin, örgütsel bağlılığa etkileri var mıdır?
6. Okulun mevcut örgütsel güven düzeyinin, öğretmenin motivasyonu ve iş performansına etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma, öğretmenlerin güven algılarını, güvenin eğitim kurumlarında nasıl tesis edileceğini, örgütsel güvenin en çok üzerinde durulan nedenlerini ve sonuçlarını incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008,s. 228). Bu çalışmada birey ve durum temelli bir yaklaşım benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Elazığ ili beş eğitim bölgesine ayrılmıştır. Her bölgeden rastgele seçilen iki ilköğretim okulu ve her ilköğretim okulundan beş öğretmen olmak üzere 50 öğretmen araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Kadın	24
	Erkek	26
Kıdem	1-5 yıl	2
	6-10 yıl	8
	11-15 yıl	19
	16-20 yıl	8
	21 yıl ve üzeri	13
Branş	Branş	23
	Sınıf	27

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma gurubunda yer alan öğretmenlerin %48’i kadın, %52’si erkek, branş değişkenine göre 23 katılımcı branş öğretmeni ve 27 öğretmen sınıf öğretmenidir. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde çalışma grubunun %38’inin 11-15 yıl kıdeme, %16’sının 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip oldukları, 21 yıl üzerinde kıdemi olan öğretmenler çalışma grubunun %26’sını ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler çalışma grubunun %4’ünü teşkil ettiği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma konusu ile ilgili literatür incelenerek araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarının içerik ve görünüş geçerliliği, alanda uzman öğretim üyelerinin görüşleri (n=3) alınarak sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği açısından, katılımcılara olabildiğince eşit davranılması ve veri toplama aracından olabildiğince fazla ve doğru veri elde edilmesi önemlidir (Denzinve Lincoln, 2000). Bu nedenle görüşme formları verilerek, gerekli açıklamalar yapılmış ve bir sonraki gün teslim etmeleri istenmiştir. Veri toplama aracıda şu sorulara yer verilmiştir:

1. Güven konusunda en çok sorun yaşadığınız grup hangisidir? (Yöneticiler / Öğretmenler / Öğrenci / Çevre). Güven veya güvensizlikle ilgili yaşadığınız bir anıyı yazar mısınız?
2. Güven ortamı elde etmek için size göre ne gibi değerlere gerek vardır.
3. Okulunuzda güven/ güvensizlik ortamının okul iklimine yansımaları nelerdir? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?
4. Okulunuzda mevcut olan güven/güvensizlik ortamı size neler hissettiriyor?
5. Okulunuzda güven/güvensizlik ortamının kuruma bağlılığa etkileri nelerdir?

6. Okulunuzdaki güven/güvensizlik ortamının öğretmenin motivasyonuna ve iş performansına etkileri olduğuna inanıyor musunuz?

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada "içerik analizi" yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir:

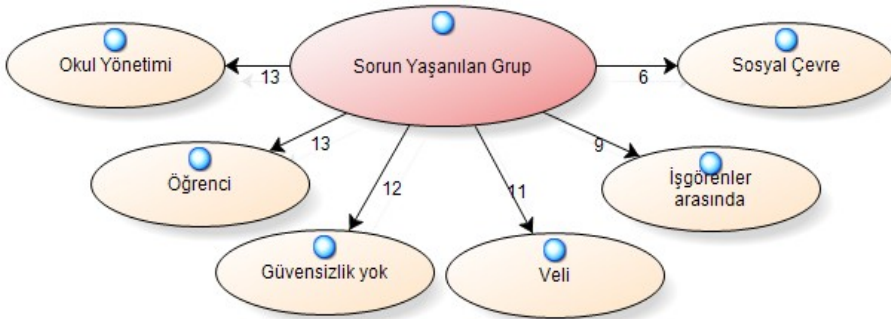
1. Verilerin kodlanması,
2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228).

Veriler dijital formlara dönüştürülerek QSR NVivo 10 programında analiz edilmiştir. Katılımcı görüşleri soru esaslı değerlendirilmiş olup, katılımcı görüşlerinden bazıları birden fazla kategoriye yerleştirilmiştir. Bu nedenle kategorilerdeki görüş sayısı, her bir soru bazında toplam katılımcı sayısından fazla olabilmektedir. Görüşlerin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvuru alan öğretmenlere katılımcı kelimesini temsil edecek şekilde kodlanmış (K1, K2, ...,K50) ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalara yerleştirilmiştir.

Bulgular

Katılımcı görüşleri soru esaslı değerlendirilerek, analiz edilmiştir. Araştırma bulguları araştırma sorularına göre aşağıda sıralanmıştır.

Katılımcılara öncelikle, üyesi buldukları örgüt içerisinde güven konusunda en çok hangi grup ile sorun yaşadıkları sorulmuştur. Katılımcı görüşlerinden iki görüş, yeterince açık olmadığı için araştırmacılar tarafından geçersiz kabul edilmiştir. Geçerli görüşlerin kategorileştirilmesiyle oluşturulan tematik gösterim şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Sorun Yaşanılan Gruplar

Katılımcılar, okul yöneticilerinin, okul personeli ile güvene dayalı bir ilişki kuramadıklarını belirterek, özellikle öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde okul yönetiminden kaynaklanan bir güvensizliğin olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin, bir sorun olduğunda öğretmenlere sözlü olarak ilettikleri iş ve işlemlerin arkasında durmadıkları ifade edilmiştir. Bu şekilde özetlenebilecek katılımcı görüşleri ile güven konusunda en çok okul yönetiminden kaynaklanan sorunların yaşandığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmediği durumlarda çok kolay bir şekilde yalan söyleyebildikleri, buldukları durumdan en az zararlı çıkabilmek için her türlü yola başvurdukları, özellikle sınıf kurallarına uyma konusunda hassasiyetlerinin olmadığı şeklinde özetlenebilecek katılımcı görüşleri, güven konusunda öğrencilerden kaynaklanan sorunlar yaşandığını göstermektedir.

Öğrenci velilerinin, öğretmenleri her durumda sürekli sorgulanması gereken bir grup olarak görmesi, çocuklarına aşırı güven duyması sonucu olarak, öğretmen ve okul yöneticilerinin çocukları hakkında söylemlerini kabul etmemeleri, öğretmenin açığını yakalamak için fırsat aradıkları ifade edilmiştir. Bu şekilde özetlenebilecek katılımcı görüşleri, güven konusunda çoğunlukla öğrenci velilerinden kaynaklanan sorunların yaşandığını göstermektedir.

Bazı katılımcılar, meslektaşları olan öğretmenler tarafından gerek yanlış anlaşılmalara, gerekse kişisel çıkarlar nedeniyle öğretmenler arasında güvensizliğin olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin özellikle okul yöneticilerine karşı kendilerini farklı göstermek için farklı davranışlar sergiledikleri yönünde olan görüşler dikkat çekicidir.

Okulun bulunduğu çevre ile öğrencinin sosyal çevresinden kaynaklanan sorunların olabileceği yönündeki katılımcı görüşleri, sosyal çevre kategorisine yerleştirilmiştir. Öğrencilerin gerek aile içerisinde, gerek sosyal çevrelerinde güvensizlik içerisinde olmaları ve bu durumu okula yansıtmaları, katılımcıların bu yönde görüş bildirmelerinde önemli bir etken olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal çevrelerindeki bireylerin eğitim durumlarının, bu durumu etkileyen önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir.

Katılımcıların eğitimcileri güven duyulabilecek ilk grup olarak görüyor olması, karşılıklı sevgi ve saygının olması durumunda güven ortamının inşa edileceği yönünde 12 farklı görüş alınmış ve bu görüşler "güvensizlik yok" kategorisine yerleştirilmiştir. Geçerli kabul edilen 48 farklı görüşten 12 görüşün, okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ya da sosyal çevre kaynaklı güven sorunu yaşanmadığı yönünde olması eğitim sistemi açısından önemlidir. Okul içerisinde öğretmenlerin güven konusunda en çok sorun yaşadıkları grubu belirlemeye yönelik araştırma sorusuna ilişkin katılımcı görüşlerinden dikkat çeken bazıları, yerleştirildikleri tema ve kime ait olduğu bilgileriyle aşağıda sunulmuştur.

"Görev yaptığı okul büyük bir okul. Böyle büyük okullarda şüphesiz yönetici öğretmenine, öğretmende yöneticisine karşı güven konusunda sorunlar yaşayabilirler. Güven olgusunun göreceli bir kavram olduğunu düşünerek yönetici, öğretmeni yaptığı iş doğrultusunda tanırırsa her daim haklı olduğu konularda öğretmenin arkasındadır. Yöneticilik işi yapılmaz, kuruma yapılır. Kişiye göre

476 İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeyleri:
Nitel Bir Çalışma

davranılırsa yöneticinin güveni öğretmenin gözünde kat'î suretle azalacaktır (K13-Okul Yönetimi)."

"Güven konusunda en çok sorun yaşadığımız grup öğrencilerdir. Öğrencilerin verdiği sözü yerine getirmemesi, ödevlerini yapmaması ve sınıf kurallarını hiçe sayması bu güvensizliğin oluşmasının önemli sebeplerindendir (K41 - Öğrenci)."

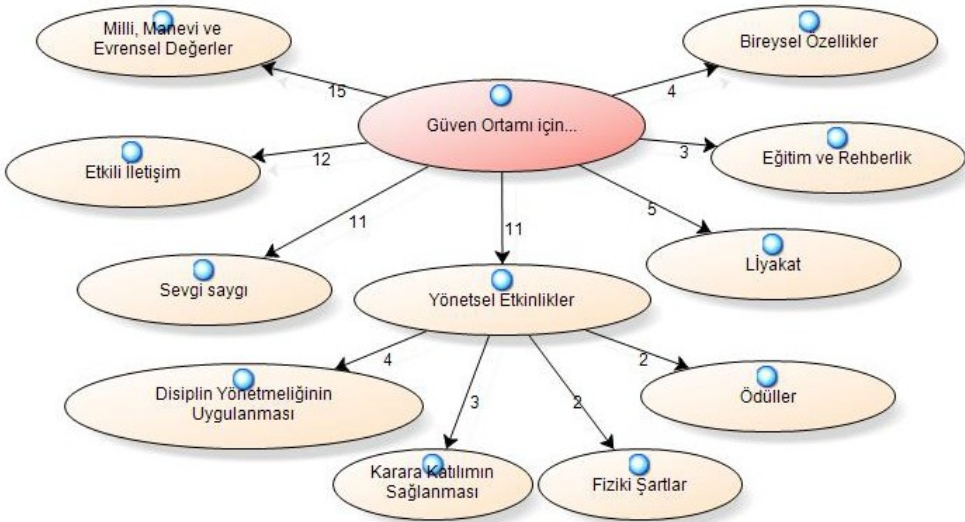
"Güven konusunda çok sorun yaşadığım söylenemez, çünkü ben öncelikle öğrencilerimle ve aileleriyle bu sorunu baştan çözdüğümü düşünüyorum. Özellikle öğrenci grubumda gereken güven vardır. Onlarla paylaştığım şeyleri bazen velilerle paylaşamıyorum (K15 - Güvensizlik yok)."

"Bu konuda en çok sorun öğrenci çevresi ile yaşanmaktadır. Maalesef günümüzde, öğretmenler sürekli sorgulanması gereken kişiler olarak lanse edilmektedir. Veli kendini öğretmenin bir açığını bulmaya çalışmaya yönlendirilmektedir (K20 - Veli)."

"Güven konusunda sorun yaşadığım grup öğretmenlerdir. Okulda yapmak istediğim yenikleri yanlış anlayarak direnç göstermişlerdir. Örneğin nöbetçi öğretmensiz okul oluşturma konusunda yapmak istediğim bir çalışmayı her gün nöbetimizi tutacağız şeklinde reddetmişlerdi. Benzer yeniliklerdeki katkı sağlamışlardı (K18 - İşgörenler arasında)."

Katılımcılar, okul yöneticileri, öğrenci, veli, öğretmen ve sosyal çevre kaynaklı güven sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Güven konusunda yaşanan sorunların çözümünü hedefleyen "Güven ortamı elde etmek için size göre ne gibi değerlere gerek vardır?" sorusu cevapları incelenerek üç katılımcı görüşü geçersiz olarak kabul edilmiştir. Geçerli kabul edilen 47 katılımcı görüşü analiz edilerek belirlenen kategorilere yerleştirilmiştir. Bu araştırma sorusuna katılımcılar birden fazla kategoriye yerleştirilecek şekilde görüş belirttiğinden kategorilere yerleştirilen görüş sayısı toplam görüş sayısından fazla görülmektedir.

Katılımcı görüşlerinin analiziyle elde edilen bulguların tematik gösterimi Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2.Güven Ortamını Sağlamak İçin Gereken Değerler

Katılımcılar doğruluk dürüstlük, verilen sözün yerine getirilmesi, gelenek ve göreneklere bağlılık... gibi örgüt içerisinde yaşanan ya da yaşanması muhtemel güvensizliklerin önüne geçilmesi için milli, manevi ve evrensel değerlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren katılımcıların önemli bir kısmı, dürüstlük kavramı üzerinde durmuştur. Eğitimin sosyal fonksiyonlarından biri olan ve nesillerden nesillere aktarılmasını sağlayacak olan kültürel değerlerin, örgüt içerisinde güven ortamının sağlanması için katılımcılar tarafından vurgulanması, araştırmacılar tarafından önemli görülmüştür.

Karşılıklı saygı, hoşgörü ve iletişim kanallarının açık olmasının güven ortamının inşa edilmesinde önemli bir unsur olarak gören katılımcılar, şüphecilik samimiyete inanmama gibi olumsuz duygulardan uzak olunmanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde sorunların çözümünde paylaşımcı olmak ve empati yapmanın önemi belirtilmiştir. Bu şekilde özetlenebilecek katılımcı görüşleri, etkili iletişim kategorisine yerleştirilmiştir.

Toplum olarak kültürümüzde önemli bir yeri olan sevgi ve saygı, örgüt içerisinde güven ortamının oluşturulmasında 11 katılımcı tarafından önemli görülmüştür. Bu yönde görüş bildiren katılımcıların önemli bir kısmı, yaşamın birçok alanında bireylerin sevgi ve saygıdan uzak davranışlar sergilediğini, sevgi ve saygının yitirilmesi ile bu durumun toplum içerisinde güveni zedeleyerek, toplumsal dejenerasyona yol açtığını ifade etmiştir.

Görüşleri alınan katılımcılar, okul içerisinde güvenyapılandırılmasında okul yönetimine önemli görevlerin düştüğünü ifade etmişlerdir. Bakanlığın son dönemlerde öğretmenlere ilişkin açıklamaları göz önünde bulundurularak, öğrenciler kadar öğretmenlerin de haklarının olduğunu, öğrenci ve öğretmen haklarının korunması için disiplin yönetmeliği'nin kararlılıkla uygulanmasının gerektiğini belirten katılımcılar, okul yöneticilerinin, öğretmenleri ilgilendiren konularda öğretmenlerinde karara katılmalarının önemini vurgulamışlardır. Okul yöneticilerinin, görevini aksatan öğretmenler hakkında soruşturma görevleri olmasının yanında, görev ve sorumluluklarını özveriyle yerine getirmeye çalışan öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak, örgütsel bağlılıklarına pozitif katkı sağlanması ve okul yöneticilerine karşı güven sağlanması açısından ödül verme görevlerinin de olduğu vurgulanmıştır. İki katılımcı tarafından okul içerisinde güveni tesis etmek için güvenlik kamerası ve güvenlik personeli gibi fiziki şartların düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Disiplin yönetmeliğinin uygulanması, karara katılımın sağlanması, fiziki şartlar ve ödül alt kategorilerine yerleştirilen görüşler ile katılımcılar, okul içerisinde güvenin inşa edilmesinde yönetsel etkinliklerin önemini belirtmişlerdir.

Adalet, hak ve hukuk gibi temel ahlaki değerlerin göz ardı edilmesinin, işgörenler arasında ve örgüte karşı mevcut güveni sarsacağını belirten katılımcılar, kapalı kapılar ardında, adalet ve liyakate riayet edilmeksizin alınan kararlarla yönetilen kurumlarda güveni tesis etmenin güç olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından bu ve benzeri sorunların yaşanmaması için yöneticilerin liyakat ilkesine göre atanmaları gerekliliği vurgulanmıştır.

Okul ortamında güvenin tesis edilmesinde öğretmen, okul yöneticileri, öğrenci ve velilerin bu konuda eğitim almalarının gerekli olduğunu savunan katılımcılar, özellikle paydaşlara etkili rehberlik etkinliklerinin düzenlenmesinin önemine işaret etmişlerdir. Üç katılımcı ise bu konuda, paydaşların özgüvene sahip olmaları ve karakter gibi bireysel özelliklerin ön planda olduğunu belirtmişlerdir. Okul içerisinde örgütsel güvenin tesis edilebilmesi için gereken değerlere ilişkin dikkat çekici olan görüşler aşağıda yer almaktadır.

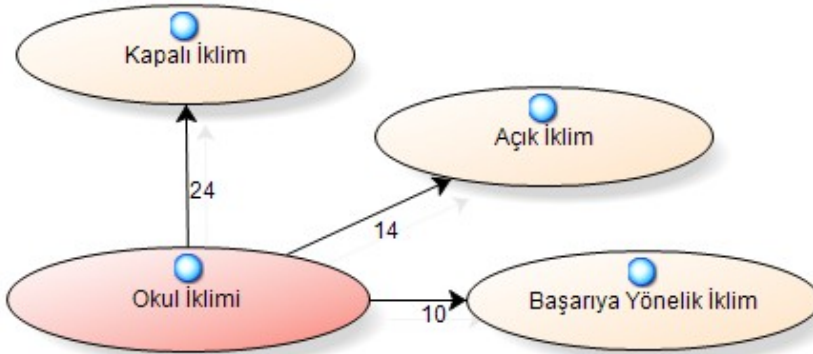
"En önemli değer dürüstlük. Zaten bir insan dürüst, doğru sözlü olunca güven sorunu da yaşanmaz. İnsan yanında rahat mutlu olabileceği bir insanla çalışacak olursak, her zaman mutlu ve işimizde huzurlu oluruz (K27 – Milli, manevi ve evrensel değerler)."

"Eğitim kurumlarında güven ortamının sağlanması için yönetici ve yönetilenlerin arasındaki hiyerarşik yapının kırılıp daha katılımcı bir iletişim sağlanmalı (K18 -Etkili İletişim)."

"Çok önemli değerlerimiz olan sevgi ve saygı ön planda olmalıdır. Ama ne yazık ki bu çok önemli iki değer artık günümüzde anlamını yitirmeye başlamıştır (K20 - Sevgi saygı)."

"Güven ortamını elde etmek için öncelikle yöneticinin ahlaken sergilediği tüm tutum ve davranışları, kararları gözlemleri eşit ve değerli, adaletli davranması, her türlü duygusal kararlardan uzak olması o ortamı güvenli kılar (K13 – Liyakat)."

Örgütlerin, güvene dayalı, yüksek kaliteyi teşvik edici ve destekleyici bir örgüt iklimi oluşturmaları, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde önemli yeri olmasından (Gibson vd., 2003) hareketle araştırmacılar tarafından okullarda güven/güvensizlik durumunun, okul iklimine olan yansımaları belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcı görüşleri incelenerek iki görüş araştırma sorusu ile ilgili olmadığından geçersiz kabul edilmiştir. Geçerli kabul edilen 48 katılımcı görüşü analiz edilerek, yerleştirildikleri kategoriler Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3.Güven ve Okul İklimi

Katılımcılar, güvenin sağlanamadığı ortamlarda işlerin aksadığını, bunun da eğitim-öğretim etkinliklerini etkileyerek örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi açısından olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Okul yönetimi ile öğretmenler arasında güvensizlik olması durumunda, okul yöneticilerinin

öğretmenleri yönlendirmede etkinliklerinin olmayacağını, işbirliği kurulmasının imkansız olduğunu ve örgütsel başarısızlığın önüne geçilemeyeceğini belirtmişlerdir. Bu yöndeki katılımcı görüşleri kapalı iklim kategorisine yerleştirilmiştir. Bu yönde 24 görüşün olması, eğitim sistemimiz açısından düşündürücüdür.

Katılımcılar güven ortamında, okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki uyumun, işgörenmotivasyonlarını pozitif etkileyerek, hedeflenen örgütsel çıktıların ulaşılabilirliğinin sağlandığını belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını büyük bir istekle yaptıkları belirtilmiş, örgüt içerisinde işgörenlerin mutluluğunun öğrencilere yansıdığını gözlemlenmiştir. Bu yöndeki katılımcı görüşleri güvenin tesis edilebildiği kurumlarda açık iklimin oluşmasını sağladığı şeklinde özetlenebilir.

Okul içerisinde öğretmen ve okul yöneticileri arasında karşılıklı güvenin olması, işgörenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerine olumlu katkı sağlayacağı, bu sayede işgörenlerin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi yönünde rol üstlenecekleri belirtilmiştir. Bu yöndeki katılımcı görüşleri başarıya yönelik iklim kategorisine yerleştirilmiştir.

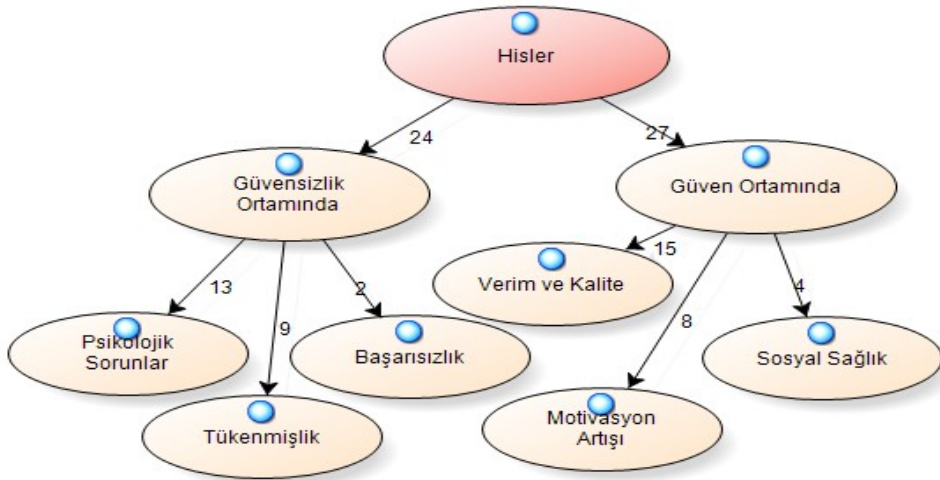
Katılımcı görüşlerinden bazı ilgi çekici ifadeler şöyledir:

"Açıkçası ben kendi okulumda güven duymadığım bir olaya şahit oldum. Ama güvensizliğe yol açacak durumlarda(mesela dedikodunun olduğu ortamlarda)bulunmamayı terci ederim. Bir kurumda güven yoksa o kurumda işler yürüse bile zevk alınmaz.Örgüt iklimine yansımaları durağan sıkıcı bir atmosfer şeklinde olabilir. Eğer orada çalışanlar birbirlerine güvenmiyorsa, insanlar o kurumdan kaçmak için çare arar(K22 –Kapalı iklim)."

"Okulda oluşan kurum kültürü ve güven ortamı çalışmalarını ve hizmet alanlarının mutlu olmasını sağlıyor. Güzel bir bahar gününde uyanan bir insanla, basık bir sisli havaya uyanan iki insan arasındaki farka benzetilebilir. Yüzü gülerek enerji dolu bir şekilde derse giren öğretmen, o gün bütün sınıfı canlı tutabilir. Ayrıca okuldaki güven ortamını gören veli, okula katkı sunmaktan çekinmeyecektir. Okul hakkında olumlu bir imaj geliştirecektir (K18 -Açık iklim)".

"Eğitim öğretim kurumu olan okullarımızda güven ortamının sağlanması zorunludur. Çünkü öğretmenlerin idarecilere, idarecilerin öğretmenlere duydukları güven her zaman başarıyı getirir. Başarı için güven şarttır. İdareci bana güvenmiyor diyen bir öğretmenin çalışması ile ben idarecinin güvenini boşa çıkarmayayım diyen bir öğretmenin çalışması hiçbir zaman bir olmaz. Güvenin olduğu yerde birlik ve beraberlik olur. Bu durumda başarıyı getirir. (K43 – Başarıya yönelik iklim)."

Güvenin, okul iklimi üzerinde bir etkisinin olduğu belirlendikten sonra katılımcılara, okul içerisinde mevcut olan güven/güvensizlik durumu karşısında neler hissettiği sorulmuştur. Katılımcı görüşlerinden sadece bir görüş, yeterince açık olmadığı için araştırmacılar tarafından geçersiz olarak kabul edilmiştir. 49 geçerli görüş güven ortamının olması ve olmaması durumuna göre kategorileştirilmiştir. Bu şekilde yapılan analizler sonucu elde edilen şekil aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4. Güven/Güvensizlik Ortamı Neler Hissettiriyor?

Katılımcılar, güvenin olmadığı kurumlarda, işgörenlerin huzursuz olacağı, moral ve motivasyonlarının düşük olacağını belirtmişlerdir. Örgüt içerisinde huzursuzluğun etkili olması, işgörenlerin olaylara kuşku ile yaklaşmalarının sosyal bir hastalığa yol açacağı belirtilmiştir. Bu yöndeki katılımcı görüşleri psikolojik sorunlar alt kategorisine yerleştirilmiştir. Katılımcılar psikolojik olarak etkilenmenin örgütsel tükenmişliğe yol açacağını ve örgütsel tükenmişliğin doğal bir sonucu olarak örgütsel amaçlara ulaşmada başarısızlığın yaşanacağı belirtmiştir.

Güvenin tesis edilen kurumlarda işgörenlerin kendilerini daha mutlu hissederek işdoyumlarının artacağını ifade edilmiştir. Bu şekilde örgüt içerisinde oluşacak pozitif atmosferin sağlanması sonucunda, işgörenlerin motivasyonlarında artış yaşanacağını belirtmişlerdir. Katılımcılar, işgören motivasyonlarında artışın doğal bir sonucu olarak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlanacağını ileri sürmüşlerdir. Bu sayede örgütün başarısının artacağı ifade edilmiştir.

Katılımcıların mevcut güven/güvensizlik durumunda neler hissettiklerine ilişkinli çeki olan görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Kurumda güven olması işteki başarıyı artırır. İnsanların birbirine davranışlarının sağlıklı olmasını sağlar. Güvensizlik ortamı ise huzursuzluğa neden olur, işte verim düşer. (K32 – Verim ve kalite)."

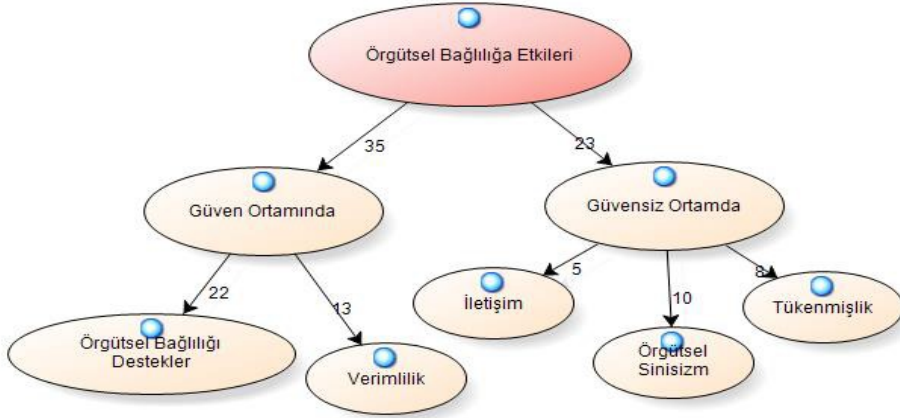
"Güvensiz bir ortamda çalışmak hiç istemem. Bunun doğuracağı huzursuzluk insanı hırçınlaştırır. Agresif hareketlere neden olur. Zira özgüven bireysel güven ve toplumsal güvenin sarsılması, deforme olması sosyal bir hastalığa neden olur (K29 – Psikolojik sorunlar)."

"Her gün ilk göreve başladığım kadar yeni heyecanlarla, fikirlerle, içimdeki kıvılcımlarla ideallerime koşarken, adımlarımın geri geri gitmesi moral gücümün azalması, yaptığım işi zevkten çıkarıp zorunlulaştırmasına, omuzlarımın düşmesine neden oluyor. Yinede pes etmeden yüreğimdeki eğitim aşkının alevlerini küllendirmeyecek yenilikler bulmaya gayret gösteriyorum. İnsan, her yerde insan diye avunuyorum. Kurumlar ciddiyetten uzaklaştıkça, insanlar kötülüğe bilgisizliğe yaklaştıkça ben iyiliğin yanında,

ideallerimin, ülkenin geleceği için son nefesime kadar içimdeki insan sevgisini uyanık tutmaya, beslemeye, yaymaya çalışacağıma inanıyorum (K4 – Tükenmişlik).”

“Güven ortamı kendimi mutlu hissetmemi sağlamakta ve daha olumlu çalışma ortamı oluşturmaktadır. (K46 – Motivasyon artışı).”

Örgüt içerisinde işgörenler arasında güven kavramının, örgütsel amaçlara ulaşmada, örgütsel verimliliğin artırılmasında ve işgörenmotivasyonunda bu denli önemli olduğu belirlendikten sonra, örgüt içerisindeki güven ortamının işgörenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların “okulunuzda güven/güvensizlik ortamının kuruma bağlılığa etkileri nelerdir?” görüşme sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde üç katılımcının bu görüşme sorusunu cevaplamadığı görülmüştür. Katılımcıların bu görüşme sorusuna ileri sürdükleri görüşlerden bazılarının birden fazla kategoriye yerleştirilecek şekilde olduğu görülmüştür. Katılımcı görüşlerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulguların tematik görünümü Şekil 5’te yer almaktadır.



Şekil 5. Güven/Güvensizlik Ortamının Örgütsel Bağlılığa Etkileri

Katılımcılar, okul içerisinde güvensizliğin oluşması durumunda, öncelikle işgörenler arasında samimiyetin azalarak, iletişim engellerinin doğacağını, işgörenler arasındaki iletişimin azalması ile örgütsel tükenmişliğin yaşanacağını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde iletişimsizlik ve örgütsel tükenmişliğin olduğu örgütlerde örgütsel sinisizmin beklenen bir sonuç olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun örgütsel verimliliği olumsuz etkileyeceği ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini zedeleyeceği belirtilmiştir.

Güvenin tesis edildiği örgütlerde örgütsel amaçların sahiplenildiği, işgörenmotivasyonlarının yüksek olduğu, işgörenlerin örgütsel davranış geliştirdikleri ifade edilen katılımcı görüşleri örgütsel bağlılığı destekleralt kategorisine yerleştirilmiştir. İşgörenlerin örgütsel bağlılıklarının artması ile birlikte işgörenlerinışdoyumlarının artacağını belirten katılımcılar bu sayede örgütün verimliliğinin artacağını belirtmişlerdir.

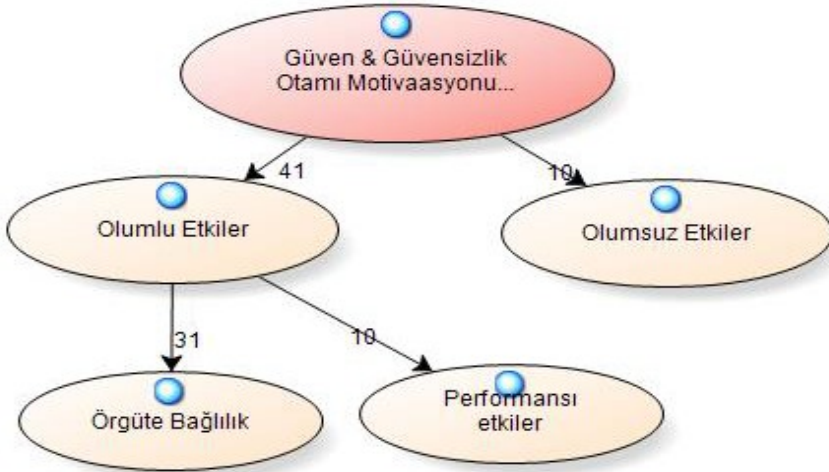
Katılımcıların örgütsel güvenin, örgütsel bağlılığa etkilerini belirttikleri görüşlerinden dikkat çekici olanlar aşağıda yer almaktadır:

“Okulun içinde oluşabilecek güven ortamı öğretmenin okula daha istekli gelmesine yol açar. Bana güveniyorlar diyen bir öğretmen kendisine güvenen insanların güvenini boşa çıkarmamak için elinden geleni yapar. Bu durum eğitim ve öğretimdeki başarının artmasına yol açar. Güvensizliğin hissedildiği bir ortamda bu başarıyı beklemek zordur. Başarılı olmak isteyen her kurum yöneticisinin mutlaka güvenli bir ortam sağlaması gerekir. Bu kurumun tertip düzeninden eğitim ve öğretiminden kısacası birçok şeyde olumlu yada olumsuz etkileri görülür (K8 – Örgütsel bağlılığı destekler).”

“Okul içinde güven olduğu takdirde kuruma etkileri daha az olur. Herkes işini daha iyi yapmış olur. Bir okuldaki güven o kurumdaki başarı ortamını da artırmış olur. Güven ortamının insanlar arasındaki ilişkilerin artmasına bağlıdır (K41 – Verimlilik).”

“Şahsiyetini, kişiliğini ortaya koyamıyorsun veya farklılaşıyorsun, sıradanlaşıyorsun. Kabuğuna çekiliyorsun. Kısaca birlikten kuvvet doğacakken, bağlar çözülüyor, bağlık ister istemez gasp oluyor. Okulunu benimseyemiyorsun. Sorunlarıda görmezden geliyorsun, sorunlardan kaçırıyorsun (K13 – Tükenmişlik).”

Görüşme formunda yer alan beş görüşme sorusu ile katılımcıların görev yaptıkları kurumlarda güven/güvensizlik durumları belirlenerek, mevcut durumun okul iklimine ve örgütsel bağlılığa ne etkilerinin olduğu, güven/güvensizlik durumunun katılımcılarda uyandırdığı hisler belirlenmiş ve güven ortamının daha iyi hale getirilmesi için gereken değerler belirlenmiştir. Katılımcılara son olarak görev yaptıkları kurumlarda mevcut güven/güvensizlik durumunun işgörenmotivasyon ve performansına bir etkisinin olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı görüşleri incelendiğinde geçersiz görüşün olmadığı belirlenmiş, görüşlerin kategorileştirilmesiyle elde edilen şekil aşağıda sunulmuştur.



Şekil 6. Güven ve Güvensizlik Ortamının Motivasyon ve Performansa Etkileri

Katılımcılar güvenin var olduğu okullarda, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında etkili iletişimin olacağını, öğretmen ve okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının farkındalığı ile özverili bir şekilde hareket edeceklerini belirtmişlerdir. Bu sayede işgörenlerin örgütsel bağlılıklarının artacağını, örgütsel bağlılık düzeylerinin artışı ile performansları olumlu etkilenecek, örgütsel verimliliğin artacağını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden, güven ortamının kendilerini mutlu ettiği yönündeki görüşleri araştırmacılar tarafından önemli görülmüştür.

Güvensizlikle beraber işgörenler arasında huzurun bozulacağını, motivasyonun azalacağını belirten katılımcılar bu durumun işgörenlerin örgütsel bağlılıklarını, iş doyumlarını olumsuz etkileyerek örgütsel amaçlardan uzaklaşılacağını belirtmişlerdir. Ödül ve ceza aracı olarak sadece ek ders ücretlerinin kullanılmasının güveni zedeleyeceğini belirterek, örgütte etkili olan olumsuz havanın tüm işgörenleri olumsuz etkileyeceğini ileri sürmüşlerdir.

Katılımcıların örgütsel güvenin, motivasyona olan etkileri ile ilgili görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

"Evet kesinlikle etkisi vardır. Güvenilir bir ortamda çalışmak öğretmenin hem motivasyonunu hemde performansını olumlu yönde etkilemekte ve başarısını arttırmaktadır (K33 – Performansı etkiler)."

"Çalıştığım kuruma güvendiğim anda kendimi işime yetiştirmek için dörtnala koşan bir at,yüreği çarpan bir kuş gibi tüm kötülöklere iyilik tüm çaresizliklere çare tüm eğitimsizlere eğitim verecek güce sahip gibi hissederken güvensizlik içimi kemiriyor kolu kanadı kırılmış öğrencisi öğretmeni geleceği olmayan insanların çocukların olduğu ümitsiz bir ülke gibi bakıyorum.Üzülüyorum ülkemın gariban hiçbir şeyi değıştirmeyen küçük bir çalışanı gibi işe gidip gelmek rutinleşmek sıradanlaşmak beni ürkütüyor (K21- Olumsuz etkiler)."

Sonuç - Tartışma

Araştırma ile örgütsel güvenin tesis edilmesinde sorun kaynakları belirlenmiş, güvenin tesisi edilmesi için gereken değerler belirlenerek, mevcut güven/güvensizlik durumunun okul iklimine, örgütsel bağlılığa ve işgörenmotivasyonlarına etkileri belirlenmiştir. Bunlara ek olarak örgüt içerisindeki mevcut güven/güvensizlik durumunun işgörenlerde uyandırdığı hisler ortaya konmuştur.

Öncelikle katılımcılardan güvenin tesis edilmesinde sorun yaşadıkları grupları belirtmeleri istenmiştir. Katılımcılar güvenin tesis edilmesinde; okul yöneticileri, öğrenci, veli, işgörenler ve sosyal çevreden kaynaklanan güven sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul içerisinde güvenin tesis edilmesinde okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmenin etkisi göze çarpmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu;An (2003), Arslantaş ve Dursun (2008), Demircan ve Ceylan, (2003), Hoy, Tarter ve Witkoskie (1992) ve Okutan'ın (2000) bulguları ile örtüşmektedir. Zand'ın (1972) güveni "işgörenlerin, yöneticilerine yönelik incinme olasılığı diğer işgörenlerin davranışlarına bağlı olarak ortaya çıkar" şeklinde tanımlaması, örgütsel güvenin tesisinde yönetici faktörünün önemine işaret etmektedir.Güvenin tesis edilmesinde sorun yaşanan gruplar ile ilgili görüşler incelendiğinde güvene ilişkin sorunların, iletişim hataları

kaynaklı olduğu görülmüştür. Güvenin tesis edilmesinde Arı (2011), Balay (2000), Farrell (2003), Lewicki (1996), Okay (2005), Tüzün (2007) ve iletişim konusunun önemine dikkat çekmişlerdir.

İlgili literatür incelendiğinde, güvenin okul içerisinde tesis edilebilmesi için milli ve manevi değerler (Toprak, O.: 2006), etkili bir iletişim (Hattori ve Lapidus: 2004, Kramer: 1996, Hardy vd.:1998, Sargın ve Hanurcu: 2010), sevgi ve saygı, yönetsel etkinlikler (Sargın ve Hanurcu: 2010, Kartal: 2010), liyakat, eğitim ve rehberlik (Çetin, 2004) ile bireysel ihtiyaçların giderilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Milli, manevi ve evrensel değerler bu çalışmada 50 katılımcıdan 15 katılımcı tarafından üzerinde durulmuş olması araştırmacılar tarafından önemli görülmüştür. Benzer şekilde Yılmaz (2006), örgütsel güvenin tesis edilmesinde ve mevcut güven durumunun iyileştirilmesindedürüstlük, doğruluk, sözünü tutmak, sadakat, saygı göstermek... gibi değerlerin olması gerektiğini vurgulamıştır. Örgütsel güvenin tesisinde gerekli görülen bu değerler, işgörenlerin özgüvenini olumlu etkileyecektir. (Sullivan ve Harper, 1997). Farklı bir açıyla örgüt içerisinde bu değerlerin yerleşmiş olması örgütsel güveni tesis edeceği gibi işgörenlerin yaşam doyumlarının da olumlu etkileyecektir (Yılmaz ve Sünbül, 2009).

Ayrıca güvenin tesis edilmesinde sorun yaşanan gruplara ilişkin katılımcı görüşlerinin analiziyle elde edilen iletişim hataları kaynaklı sorunlar yaşanıyor olması ile katılımcıların güvenin tesisinde etkili bir iletişime ihtiyaç duyulduğu yönünde ki görüşlerini destekler niteliktedir. Bu noktada işgörenlerin karara katılmalarının sağlanması, çift yönlü iletişimin sağlanması, işgörenmotivasyonunuartıracaktır. Budurum Yaşar'ın (2005) yüksek lisans tez çalışmasında da vurgulanmıştır.Zalabak, Ellies ve Winograd (2000), örgütsel güven üzerine yaptıkları araştırma ile iletişimi, güvenin önemli belirleyicilerinden biri olarak göstermiş,özellikle örgüt içerisinde yatay ve dikey iletişimin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Örgütsel güven ile örgütsel bağlılık arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirten Darrough (2006), örgütsel güvenin sonucu olarak örgütsel bağlılığın oluşacağını belirtmiştir.Benzer şekilde bu çalışmada, güvenin tesis edilmesiyle işgörenlerin performansı, örgütsel bağlılıkları ve örgüt içi verimliliğin artması ile işgörenlerin moral ve motivasyonlarının artacağı belirlenmiştir. Koski (1998), işgörenlerin üyesi oldukları örgütü, yeterince emniyetli ve güvenli hissetmeleri durumunda, kendilerinden beklenen verimliliği göstereceklerini ifade etmiştir. Bu durum okul içerisinde açık iklim ve başarıya yönelik iklimin oluşmasını sağlayacaktır. Bryk ve Schneider (1996), öğretmenlerin meslektaşlarına ve görev yaptıkları okula karşı güven duymaları, yenilik ve değişime açık hale gelmelerini sağlayacağını belirtmişlerdir. Bryk ve Schneider (1996), bu görüşleriyle de güvenin tesis edildiği örgütlerde ki açık iklim oluşacağını belirtmiştir. James (1997), işgörenlerin örgüt içerisinde güven düzeyinin yeterli olmadığını hissetmeleri, işgörenlermotivasyon, moral ve merhametten yoksun kalacağı endişesine sevkedeceğini ifade etmiştir.Bryk ve Schneider (1996) ile James'in (1997) belirtilen bulguları, araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Güvenin tesis edilemediği okullarda iletişim kaynaklı sorunlar yaşanarak, işgörenlerin örgütsel sinizm ve tükenmişliğe yol açarak işgörenlerde psikolojik

yıpranmaların olacağı bu durumun okul içerisinde kapalı iklim oluşturarak örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyini olumsuz etkileyeceği belirlenmiştir.Kahn (2006) örgütsel sinisizmi incelediği araştırmasında örgütsel güvenin olmayışı ve kötü örgüt ikliminin örgütsel sinisizmin temel nedenlerinden biri olduğunu belirlemiştir. Bu yönüyle Kahn'ın (2006) belirttiği sinisizm ve örgütsel güven ilişkisi, araştırmanın bu bulgusu ile benzeşim göstermektedir.

Kaynakça

- Arslan, M. M. (2009). Teknik ve endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*(5/2), 274-288.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Baş, G. (Ekim, 2010). Okulda örgütsel güven. *Eğitim Dergisi*, Sayı: 28. 19 Mayıs 2011, <http://www.egitism.gen.tr/site/arsiv/64-sayi28/536-okulda-orgutsel-guven.html>.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Umut.
- Bryk, A.S.,&Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York:RussellSage Foundation.
- Çubukçu, K. ve Tarakçoğlu, S. (2010). Örgütsel güven ve bağlılık ilişkisinin otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenleri üzerinde incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*(2/4), 57-78.
- Darrough, O. G. (2006). An examination of the relationship between organizational trust and organizational commitment in the workforce. Unpublished Doctoral Thesis, Nova Southeastern University.
- Demirel, Y. (2008). Örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Tekstil sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F.Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(2), 179-194.
- Denzin, N. K.,& Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*6 (2), 210-219.
- Halis, M., Gökgöz, G. ve Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(17), 187-205.
- James, J. (1997). *Gelecek zamanda düşünmek*. İstanbul: Boyner
- Khan, H. (2006). *Deterring cynicism to regain American competitiveness*. *Competition Forum* 4(1), 48-54.
- Kartal, S. E. (2010). Genel liseler ve mesleki teknik liselerdeki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin karşılaştırılması (Elazığ İli Örneği). *Yayınlanmamış doktora tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koski, R. E. (1998). *Kuruluşunuzun yaratıcılığını ortaya çıkarmak*. İstanbul: Mess.
- McAllister, D. J. (1995). *Affect and cognition based trust as foundations of interpersonal cooperation in organizations*. *Academy of Management Journal*, 24-59.

- Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Solomon, R. C.,&Flores, F. (2001). İş dünyasında, politikada, ilişkilerde ve yaşamda güven yaratmak. (A. Kardam, Çev.) İstanbul: Mess.
- Sullivan, G. R.,&Harper, M. V. (1997). Umut bir yöntem olamaz. (Çev. Ayşe Bilge Dicleli), İstanbul: Boyner.
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi(32), 556-573.
- Türk Dil Kurumu- Terimler Sözlüğü. (2011, Mayıs 19). <http://tdk.org.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=g%c3%bcven> adresinden alındı
- Tüzün, İ.K. (2006). Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tüzün, İ.K. ve İrfan, Ç. (2007). Güven, örgütsel kimlik özellikleri ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; Görgül bir çalışma. 15. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Yaşar, Ö. (2005). Örgütsel güvenin örgüt iklimine etkisi; Gaziantep sanayi işletmelerinde bir Uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E. (2005). "Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14), 56-580.
- Yılmaz, E. ve Sünbül, A. M. (2009). Öğretmenlerin yaşam doyumları ve Okullardaki örgütsel güven düzeyi. Journal of Qafqaz University, 26(1), 172-179.
- Zalabak, P. S., Ellis, K., & Winograd, G. (2000). Organizational trust: what it means, why it matters, Organization Development Journal, 18(4), 25-48.
- Zand, D. E. (1972). Trust and managerial problem solving. Administrative Science Quarterly 17(2), 229-239.

Web Destekli Dokuma Kumaş Tasarımı Öğretiminin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi

The Effect of Web-Assisted Instruction in Woven Fabric Design on the Success of the Students

Zeynep BALKANAL*
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Halide SARIOĞLU**
Gazi Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, uygulama ağırlıklı "Dokuma Teknolojisi II" dersinin türetimci çoklu ortam öğrenme kuramına dayandırılarak, etkileşimli web destekli eğitim metodu ile öğretiminin planlanması, bu kapsamda kullanılan görsel ve işitsel unsurların öğrenci başarısına etkisinin araştırılmasıdır. Bu çalışmada son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel ve psikomotor alan hedef ve hedef davranışlarına ulaşma düzeyi ve genel başarı puanları değerlendirildiğinde deney grubu öğrencilerinin başarısının az farkla önde olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca göre web destekli eğitimin geleneksel eğitim yöntemine bir alternatif olabileceği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Web Destekli Eğitim, Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı, Dokuma Eğitimi

Abstract

The aim of this study is to plan the teaching of practice-based "Weaving Technology II" course based on the generative multimedia learning theory by interactive web assisted education method and to examine the effects of visual and auditory elements used in this scope on student's success.

* Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Bölümü, e-mail : zbalkanal@gmail.com

** Prof. Dr. , Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, El Sanatları Eğitimi Bölümü, e-mail: halisar05@gmail.com

Experimental pattern of the terminal test control groups are used in this study. By this modelling, it is investigated whether there is a difference between conventional method and supportive distance learning method in educational quality.

According to the outcome of the study, as the reached level of cognitive and psychomotor area goal and target behaviors of experimental and control group students considered with their scores, it is seen that the success of experimental group students is slightly forward. However, this difference is not found significant statistically ($p>0,05$). Considering this result, it is concluded that web assisted education could be an alternative to conventional education method.

Keywords: Distance Education, Web Assisted Education, Generative Multimedia Learning Theory, Weaving Training

Giriş

Uzaktan eğitim, sağladığı birçok yenilikle öğrenci eğitiminde, yeni eğilimlerin ve yeni teknolojilerin meydana getirdiği bir uygulama olarak kabul görmektedir. Metin, resim, grafik, video canlandırma gibi görsel ve işitsel unsurların birlikte kullanıldığı çoklu ortamlar, öğrenme ortamını geleneksellikten kurtarmaktadır.

Öğrenmenin gerçekleşmesi için iletişimin olması gerektiği dikkate alındığında, içerik ve öğrenenin buluşup iletişime geçeceği ortamların hazırlanması önem kazanmaktadır. Hangi tür olursa olsun öğrenme ortamı tasarımı, oldukça çok değişkeni içinde barındıran karmaşık bir bütündür. Önceden yapılandırılmamış öğrenme ortamları belirsizlik ve kontrolsüzlüğün hâkim olduğu, öğrenme hedeflerine götürmede yetersiz çevreler haline gelecektir. Bu kaos ortamının oluşmaması için öğrenme ortamlarının öğretim tasarımcıları ya da öğretmenler tarafından önceden hazırlanmaları ve kontrol edilmeleri gerekmektedir (Wilson, 1995). Tasarımcılar, her öğrenme için geçerli olabilecek tek bir öğrenme ortamı geliştirememişlerdir. Bu, öğrenmenin ve öğrenenin özellikleri dikkate alındığında da zaten mümkün görünmemektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005: 10).

Literatürde, öğrenenlerin özellikleri dikkate alınarak iyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken koşullara dönük çalışmalar yapılmış, model ve kuramlar ortaya koyulmuştur (Mayer, 2001).

Bilgileri basitçe bir araya getirmek ve web üzerine koymak kolaydır fakat bu öğretimi tasarlayanın küçük bir kısmıdır. Web destekli bir öğretimi tasarlarırken, öğretimin tüm değişkenleri düşünülmelidir. Bu değişkenler, öğretim tasarımı kuramlarından faydalanarak düzenlenmediği takdirde etkili bir öğretim sağlanamayabilir (Koçoğlu ve Sezgin, 2000).

Bu araştırma öğrenme ortamlarının tasarımına kuramsal altyapı sağlayan Mayer'in (2001) ortaya koymuş olduğu öğrenme ortamının oluşması ve kalıcı öğrenmeler sağlanması için farklı yaklaşımları içinde barındıran bütünsel öğrenme kuramlarından olan "Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı"na

dayandırılarak tasarlanmıştır. Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı, ikili kodlama, sınırlı kapasite ve aktif işlemci olmak üzere üç farklı bilişsel kurama dayandırılarak, öğrenenin zihinsel olarak seçme, organize etme ve kaynaştırma işlemleriyle sürece aktif olarak katıldığını ileri süren bir kuramdır (Mayer, 2001).

Najjar'a (1996: 129) göre, çoklu ortam birden fazla duyuya hitap ederse, içeriğin ikili olarak (görsel ve sözlü) kodlanmasına katkıda bulunursa ve basitten karmaşığa düzenlenirse bireylerin öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Örneğin, görsel olarak sunulan bir canlandırmanın, sözlü olarak sunulan bir anlatımla desteklenmesi gibi. Görsel ve sözlü süreç iki farklı duyu organına işaret ederken, canlandırma ve anlatım iki farklı temsil modeline işaret etmektedir. Sözlü materyaller görsel olarak yapılan temsillerin yapısını, görsel materyaller ise sözlü olarak yapılan temsillerin yapısını desteklemektedir (Mayer ve Sims, 1994: 389).

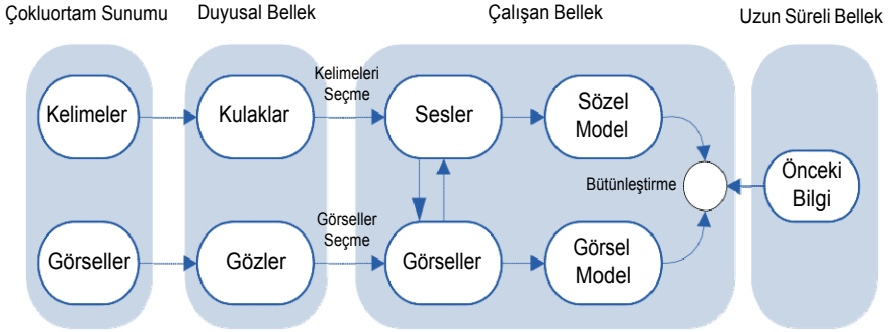
Çoklu ortam tanımları en genel anlamda, iletişimin çeşitli yollardan sağlanması olarak özetlenebilmektedir. Bu iletişim tek yönlü olabileceği gibi çok yönlü de olabilmektedir. İletişim birden çok boyut kazandığında ise etkileşim ögesi devreye girmektedir. Eğitim ortamlarına bu boyutu ile bakıldığında, etkileşimli öğrenme ortamlarından söz edilebilmektedir. Etkileşimli ortamlar kullanıcıya tasarlanan ortamın akışını ve biçimini değiştirecek kontroller sunmaktadır. Eğitimde kullanılan etkileşimli çoklu öğrenme ortamları da öğrenenlere, bilgileri görüp işitebilecekleri bir şekilde sunmanın yanı sıra sunumun akışını etkileyebilecek kontrol olanaklarını da sağlamaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005: 10).

Sezgin (2002) yaptığı araştırmada, çoklu ortamda hazırlanan ikili kodlama kuramına dayalı animasyonlar bulunan ders yazılımıyla birinci deney grubuna, resimler bulunan ders yazılımıyla ikinci deney grubuna dersi uygulamış, kontrol grubunda ise dersi geleneksel yöntemle işlemiştir. Uygulanan son test sonucunda, deney gruplarının başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kalıcılık testi sonuçları ise, hareketli resimlerin kullanıldığı öğrenme ortamında öğrencilerde daha kalıcı bir öğrenme oluştuğunu göstermiştir. Rieber (1990) animasyonlu sunuların ve bilgisayar destekli fizik öğretimi uygulamalarında animasyonlu bilişsel alıştırmaların akademik başarıya etkilerini incelediği araştırmasında, animasyonlu görsellerin sunulduğu grubun son test puanları, diğer grupların son test puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmalardan da görüleceği gibi Mayer'in kuramını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Çoklu öğrenme ortamları iyi tasarlandığında olumlu sonuçlar vermektedir.

Araştırma, Mayer'in (2001), Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı'nda belirtilen üç farklı biliş kuramına uygun olarak görsel unsurların sözlü olarak sunulan bir anlatımla desteklenmesiyle öğrencilerin başarısına etkisini araştırmak amacıyla etkileşimli çoklu öğrenme ortamı tasarımı ile öğrenen merkezli bir yaklaşım dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bunun nedeni, hazırlanan öğrenme ortamının aynı zamanda daha çok duyuya hitap etmesi açısından öğrenci motivasyon ve başarısını da artırabilmesini sağlamaktır. Şekil 1'de Mayer'in Çoklu Ortamla Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın dayandığı model görülmektedir:

Web Destekli Dokuma Kumaş Tasarımı Öğretiminin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi



Şekil 1. Mayer'ın Çoklu Ortamla Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın (Cognitive Theory of Multimedia Learning) dayandığı model (Ozan, 2008: 907)

Sözü edilen kuramı yapılandıran Mayer (2001), Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme kuramında çoklu ortamı, bir materyalin resim ve metinle desteklenerek, başka bir deyişle birden çok formda sunulması şeklinde tanımlamıştır.

İlgili literatür taramalarında çoklu ortamda öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olduğu sonucuna ulaşılan pek çok çalışma ile karşılaşmıştır. Araştırmalarda özellikle, bilgisayar ve multimedya ortamların, öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymak ve bunların etkinliğini değerlendirmek amaçlanmıştır.

Alkan (1997), bilgisayar destekli İngilizce öğretimi ile öğretmen merkezli İngilizce öğretimi yapan lise modellerini karşılaştırmalı olarak incelediği bir araştırmada, bilgisayar destekli öğretimin öğrenmenin kalitesini artırdığını ortaya koymuştur. Öğrenciler bilgisayar destekli öğretim ile daha aktif, daha başarılı, üretici ve yaratıcı hâle gelmişlerdir. Şentürk (1997) de bilgisayar destekli dinleme ve anlama dersinin, öğrencilerin dinleme ve anlama yetilerine olan etkileri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin bilgisayar destekli eğitime karşı olumlu tutum içinde olduklarını belirlemiştir. Araştırma ile bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin daha hızlı öğrenmelerine katkıda bulunduğu gözlenmiştir.

Uzunboylu'nun (2002), geleneksel ve web destekli öğretim yöntemini karşılaştırdığı "Web Destekli İngilizce Öğretiminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmasında, deney ve kontrol gruplarının başarılarında son test puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tezcan ve Yılmaz (2003) yaptıkları çalışmada Türkiye'deki liseerde kimya öğreniminde yaygın olarak kullanılan "Geleneksel Anlatım" ile kavramsal bilgisayar animasyonlarının kullanılmasıyla gerçekleştirilen "Bilgisayar Destekli Öğretim" yöntemlerinin başarıya etkisini incelemişler, geleneksel anlatım yöntemine göre, kavramsal bilgisayar animasyonları kullanılarak gerçekleştirilen bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisini anlamlı bulmuşlardır.

Yekta (2004), Meslek Yüksek Okullarının Endüstriyel Bölümünde okutulan Sayısal Tasarım dersi "Flip Floplar ile Lojik Devre Tasarımı" teorik konusunun öğretiminde, çoklu ortam ile desteklenmiş web tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında, web tabanlı öğretimin geleneksel mesleki teknik öğretim ile benzer düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Özmen (2008), yaptığı çalışmada kimyasal bağlar konusunda bilgisayar destekli öğretimin etkisini araştırmıştır. Araştırmada kimyasal bağlar başarı testi ve kimya tutum ölçeği araçları bir ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. İki grubun son test puanları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Gül ve Yeşilyurt (2011), Bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik başarı ve tutumlarına etkisini araştırdıkları araştırmalarında, öğrencilerin "fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları"ndan elde edilen puanlar arasında uygulama öncesinde kontrol grubu lehine, uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, tutum puanları arasındaki ortalama fark değerleri incelendiğinde, uygulama sonrasına ilişkin değerlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu lehine yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğretim etkinliklerinin öğrenci tutum ve başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır.

Yılmaz ve Özgür'ün (2012), "Türetimci Çoklu Ortamın Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerine Göre Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi" konulu araştırmalarında, "Kimyasal Bağlar" konusunda Kimya öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre çoklu ortamın tasarlanmasında Mayer (2001)' in araştırmacılara önerilerde bulunduğu "Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri" temel alınmıştır. Çalışmada tasarlanan türetimci çoklu ortamın, öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre başarı, tutum ve kalıcılığa olan etkisini incelemek amacıyla "tek grup ön test-son test araştırma deseni" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; çoklu ortam uygulamalarının Kimya öğretmen adaylarının başarı ve tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artışa neden olduğu; kalıcı öğrenmelerin sağlandığı tespit edilmiştir.

Kaya, Oral ve Kavak (2013), "Influence of Supplementing the Course of Chemistry Laboratory with the Web Environment on Students' Attitudes Towards the Course" adlı araştırmada Temel Kimya Laboratuvarı lisans dersinin web tabanlı ve web destekli işlenmesinin öğrencilerin ders başarısına etkisini incelemişler, Temel Kimya Laboratuvarı dersi öğretiminde kullanılan web destekli öğretim yönteminin, öğrencilerin Temel Kimya Laboratuvarı dersi başarısına olumlu bir etki ettiğini ortaya koymuşlardır.

Görüldüğü gibi çoklu öğrenme ortamına dayalı araştırmalar daha çok teorik ağırlıklı dersler kapsamında gerçekleştirilmiştir. Psikomotor becerilerin öğretimine yönelik uygulama ağırlıklı dersleri konu alan araştırmalara ise rastlanmamıştır.

İnternet üzerinden uzaktan eğitim verilirken pek çok alanda yazılı dökümanların internet ortamına konulması yeterli olabilirken, mesleki ve teknik eğitim gibi psikomotor becerilerin öğretimine yönelik, göze ve kulağa aynı anda

hitap eden, gösterme (demostrasyon) yönteminin ön planda olduğu dersler söz konusu olduğunda şüphesiz çok daha kapsamlı bir çalışma ve materyal gerekmektedir. Yukarıda açıklanan ve araştırmamızda temel alınan türetimci çoklu ortam kuramına göre görsel ve işitsel unsurlar bu tip uygulamalı derslerde özellikle önem taşır. Dolayısıyla çoklu ortam uygulamalarına yer verilmeyen bir web destekli eğitim sisteminin mesleki eğitimde yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Bu yüzden hazırlanacak olan sistemde bu gereklilik dikkate alınmalı, ders kapsamındaki konuların resim, çizim, animasyon ve film gibi değişik formlarda işlendiği anlatımlar internet ortamına taşınmalıdır.

Bu bağlamda araştırmada, türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı dikkate alınarak çoklu ortam uygulamalarının yer aldığı bir web destekli eğitim içeriği ile geleneksel yöntemle yapılan eğitime bir alternatif oluşturmak, ayrıca psikomotor beceriye dayalı uygulama ağırlıklı derslerde de web destekli eğitim yönteminin kullanılabilirliği ve eğitime katkısını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, uygulama ağırlıklı "Dokuma Teknolojisi II" dersinin etkileşimli uzaktan eğitim metodu ile öğretiminin planlanması, bu kapsamda kullanılan görsel ve işitsel unsurların öğrenci başarısına etkisinin araştırılmasıdır.

Bu temel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Dokuma dersi öğretim ortamı kapsamında geliştirilen görsel ve işitsel ders materyali web sayfasına dönüştürülebilir mi?

2. Dokuma Teknolojisi II dersi için oluşturulan web destekli öğretim ortamı öğrencilerin beklentilerini karşılayacak düzeyde midir?

3. Deney grubu ile kontrol grubunun derse ilişkin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmada klasik yöntem ve web destekli eğitim yöntemi arasında öğrenme niteliği açısından bir fark olup olmadığı son test kontrol gruplu deney deseni kullanılarak araştırılmıştır. Web destekli eğitim ve geleneksel eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarında farklılıklar ve bu farklılıkların önem derecesini tespit etmek için nicel veri toplama ve analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Aynı zamanda geliştirilen web destekli öğretim ortamını içerik, kullanım ve görsel özellikleri açısından değerlendirmek üzere öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma Grubu

Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi El Sanatları Eğitimi Bölümü Tekstil Dokuma Örgü Öğretmenlik Programı, 3. sınıfına devam eden, Dokuma Teknolojisi I dersini alarak başarılı olmuş 20'şer öğrenciden oluşan iki grup olmak üzere 40 öğrenci çalışmanın araştırma grubunu oluşturmuştur.

Yapılan çalışmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi El Sanatları Eğitimi Bölümü Tekstil Dokuma

Örgü Öğretmenlik programında 4. yarıyıda verilen Dokuma Teknolojisi I (temel dokuma örgüleri) dersini almış olmaları ön koşul olarak kabul edilmiş ve bu durumdaki 20'şer öğrenciden oluşan iki gruba Dokuma Teknolojisi II (kuvvetlendirilmiş ve katlı dokuma örgüleri) dersini hiç almamış olan öğrencilere konu ile ilgili önbilgilerini ölçmek, aynı düzeyde deney ve kontrol grupları oluşturmak amacıyla Dokuma Teknolojisi I ders konularını içeren ölçme aracı hazırlanmıştır. Hazırlanan hazırbulunuşluk testi gözetmenler eşliğinde uygulanmış, elde edilen sonuçlar t testi ile analiz edilmiş, değerlendirme sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur (Tablo: 1).

Hazırbulunuşluk testi Dokuma Teknolojisi I dersi konularını içeren, 20 adet doğru-yanlış, 5 adet çoktan seçmeli ve 6 adet teknik çizim sorularından oluşturulmuştur. Konu ile ilgili uzman öğretim elemanlarının görüşleri alınarak teste son şekli verilmiştir. Hazırlanan hazırbulunuşluk testi gözetmenler eşliğinde uygulanmıştır. Uygulama sonrasında sınav kâğıtları öğrencilerin isimleri kapatılarak, üç kişilik komisyon tarafından değerlendirilmiş, değerlendirme sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Hazırbulunuşluk "t" Testi Sonuçları

Test	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Hazırbulunuşluk Testi	Kontrol	20	47,55	8,947	0,151	0,476
	Deney	20	47,10	9,883		

Tablo 1'de deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk düzeyleri değerlendirilmiştir. Sonuçlara bakıldığında her iki grubun hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. t testi sonucundan da farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Dokuma Teknolojisi II dersi konularına ilişkin görsel ve işitsel materyal, araştırmanın amaçları doğrultusunda, web destekli öğretim şartlarına hizmet edecek şekilde, ilgili literatürden elde edilen bilgiler ve konu ile ilgili uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görsel ve işitsel web destekli öğretim ortamı, Ozan (2008) tarafından Rubric değerlendirme aracına göre geliştirilen "Eğitim Amaçlı Çoklu Ortam Uygulamalarına İlişkin Değerlendirme Tablosu" temel alınarak değerlendirilmiş ve değerlendirme tablosunun en üst derecesine (4) uygun olduğu görülmüştür.

Ders kapsamında öğretimi yapılacak konular, ders içeriği ve ders konuları temel alınarak derse ilişkin bilişsel ve psikomotor alan ile ilgili hedef ve hedef davranışları belirlenmiştir. Duyuşsal alan hedef ve hedef davranışları, uzaktan eğitim çerçevesinde ölçümü söz konusu olmadığından kapsam dışı bırakılmıştır.

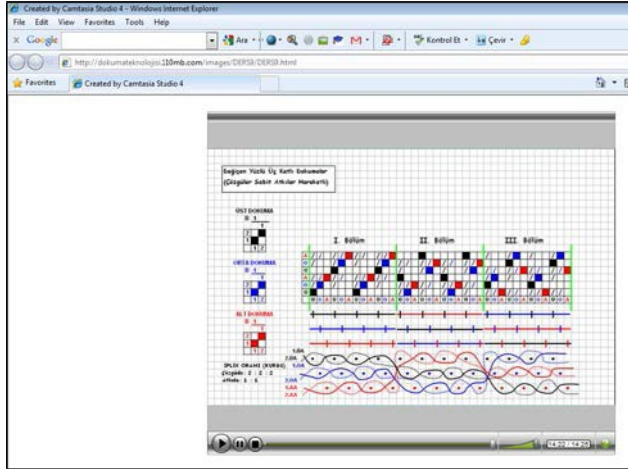
Ders materyalinin hazırlanmasında dersin konularına ilişkin bilgiler ve açıklayıcı teknik çizimlerde ilgili literatür ve ders notları (Sarıoğlu, 2003; İmer, 1989; Şeber, 2003; Başer, 2004) temel alınmıştır. Her bir dersin metin bölümleri MS Office PowerPoint programında slayt şeklinde düzenlenmiştir. Açıklayıcı teknik çizimler MS Office Excel programında hazırlanmıştır. Ekran kaydetme programları arasında kullanım ve işleyiş açısından yaygın olarak tercih edildiği belirlenen TechSmith Camtasia Studio 4 programı seçilmiştir. TechSmith Camtasia Studio 4 programı çalışırken Excel'de çizimler tekrar yapılmış ve böylece çizimlerin oluşturulma süreçleri film halinde kayıt edilmiştir. Metin bölümlerini içeren slayt görüntüleri Camtasia Studio programında kaydedilmiştir. Slayt görüntülerinin uygun yerlerine açıklayıcı teknik çizimlerle ilgili film görüntüleri yerleştirilmiştir. Oluşturulan ders filmleri aynı programda seslendirilmiş ve flash formatında kayıt edilmiştir. Hazırlanan görsel ve işitsel materyalin amaca uygunluğu, uzman görüşlerine başvurularak ve dersi almış ve başarılı olmuş 4. sınıfa devam eden 10 öğrenciden oluşan bir grubun izlemesi sağlanarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Web sayfalarının tasarımında Adobe Dreamweaver CS3 programı kullanılmıştır. Sayfaların her iki yanında bulunan menülerin hazırlanması Sothink DHTML Menu 9 programı ile gerçekleştirilmiş, daha sonra sayfaya aktarılmıştır. Web sayfası tasarlanırken ilgili literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda öncelikle sadelik ve kullanım kolaylığı dikkate alınmıştır. Sayfa açılışını ve geçişini uzatacak öğelerden kaçınılmaya çalışılmıştır. Sayfaların görsel yönden kullanıcıya hitap etmesi için gerekli çalışmalar yapılarak eğitim sırasında öğrencilerin verimli bir şekilde dersi takip edebilmeleri amaçlanmıştır. Renkler ve yazı biçimi gözü yormayacak şekilde seçilmiştir. Sayfalar standart bir düzen altında toplanmıştır.

Hazırlanan taslak web sayfası ve ders konularının sayfalarda sunumu Eğitim Bilimleri ve Uzaktan Eğitim konusu uzmanların yanı sıra deneyimli web tasarımcılarının da görüşlerine sunularak geliştirilmiştir. Ayrıca web sitesi görsel yönden ve kullanım açısından uygunluğu da ilgili uzmanlarca incelenmiş ve uygun bulunmuştur. Web sitesi araştırmacının nezaretinde bir grup öğrenciye kullanırılmıştır. Öğrencilerin kullanırken zorlandıkları bölümler yeniden gözden geçirilerek, web sitesi web destekli öğretim uygulaması için hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan flash formatlı ders filmleri, ders programına paralel olarak web sitesine (<http://dokumateknolojisi.110mb.com> - <http://www.dokumateknolojisi.edu.tf>) eklenmiştir.



Şekil 2. Araştırma kapsamında oluşturulan web sitesinin dersler sayfası



Şekil 3. Araştırma kapsamında oluşturulan web sitesinde bir ders sayfası

Web sayfasının sadece deney grubu öğrencileri tarafından izlenmesi için ders sayfalarına geçişte kullanıcı adı ve şifre uygulaması yapılmıştır. Kullanıcı adı olarak öğrenci numaraları kullanılmış, şifreler ise çalışma başlangıcında deney grubu öğrencilerine verilmiştir.

Deney grubu öğrencileri dersin internetten takibi konusunda ders saatinde bilgilendirilmiş, her bir öğrenci için belirlenen kullanıcı adı ve şifreler duyurularak, Dokuma Teknolojisi II dersi konularının internet üzerinden takibi sağlanmıştır. Aynı zamanda, deney grubu öğrencileri ders saatinde dokuma

uygulamalarını bireysel gerçekleştirmişler ve öğretim elemanları tarafından sadece gözlenmişlerdir. Yüz yüze eğitim alan kontrol grubunda ise ders geleneksel yöntemle uygun şekilde gerçekleştirilmiştir.

Dokuma Teknolojisi II dersi için oluşturulan web destekli öğretim ortamının içerik, kullanım ve görsel açıdan öğrencilerin beklentilerini karşılama düzeylerini belirlemek amacıyla web sayfası değerlendirme formu geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik açısından uzman kişilerin görüşleri alınmış ve deney grubuna uygulanmıştır. Web sayfasını içerik açısından değerlendirmek amaçlı öğrencilere 6 adet, görsel açıdan 4 adet ve kullanım açısından 4 adet soru yöneltilmiş ve öğrencilerden evet, kısmen ve hayır cevapları istenmiştir. Her bir soru için ayrıca öneriler bölümü de bulunmaktadır (Tablo 2).

Belirlenen hedef ve hedef davranışlara ulaşma düzeyi ara sınav, dönem sonu sınavı ve uygulamalı çalışmalar üzerinden değerlendirilmiştir.

Dersin bilişsel alan hedef ve hedef davranışları doğrultusunda, ders öğretim elemanlarının da katkısıyla belirlenen, kavram, sınıflama bilgisi ve dokuma örgüsünün teknik çizimlerini içeren ara sınavda 4 soru; dönem sonu sınavında ise 5 soruluk ölçme aracı hazırlanmış, kontrol ve deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Ara ve dönem sonu sınavları deney ve kontrol grupları ayırt edilmeden gözetmenler eşliğinde yapılmıştır. Sınav kâğıtlarının değerlendirilmesinde öğrenci isimleri kapatılarak, ders öğretim elemanlarından oluşan üç kişilik komisyon tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendirmelerin ortalamaları dersin bilişsel alan hedef ve hedef davranışlarına ulaşma düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Dersin psikomotor alan hedef ve hedef davranışlarına ulaşma düzeyi, uygulamalı çalışmalar ve uygulamalı çalışmalar sonucunda oluşturulan dokuma numunelerini içeren sunum dosyaları üzerinden belirlenmiştir.

Öğrencilerin uygulama sürecini değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından oluşturulan gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formunda ders kapsamındaki tasarım, hazırlık ve üretim aşamalarını içeren dokuma uygulamaları süreci; 8 maddede toplam 10 puan üzerinden değerlendirilerek her bir öğrenci için gözlem formuna işlenmiştir. Dönem süresince üç ayrı zamanda bu puanlama yapılmış ve nihai puan ortalama alınarak saptanmıştır. Öğrencilerin dönem içerisinde işlenen ders konuları paralelinde yaptıkları örnek uygulamaları içeren sunum dosyasının değerlendirilmesi ise, ilgili derslerde kullanılmakta olan; "dokuma örgüsünün tasarımı", "tasarımı tekniğine uygun dokuma", "örnek uygulamalara ilişkin doğru bilgi verme" ve "sunum" ölçütlerine göre yapılandırılmış, mevcut değerlendirme ölçeği ile, 30 puan üzerinden yapılmıştır. Uygulamalı çalışma kapsamında yapılan 10 adet dokuma numunesinin her biri 3 puan (30/10) üzerinden değerlendirilmiştir.

Bilişsel alan hedef ve hedef davranışlarına ulaşma düzeyi olarak değerlendirilen puan genel başarı puanının % 60'ını, psikomotor alan hedef ve hedef davranışlarına ulaşma düzeyi olarak değerlendirilen puan genel başarı puanının %40'ını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Dokuma Teknolojisi II dersi için oluşturulan web destekli öğretim ortamının öğrencilerin beklentilerini karşılama düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulan değerlendirme formu aracılığı ile 20 öğrenciden alınan görüşler analiz edilerek sayısal verilere dönüştürülmüş, ilgili başlık altında tablo halinde sunularak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Dersin hedef ve hedef davranışlara ulaşma düzeyinin belirlenmesinde bilişsel ve psikomotor alan hedef ve hedef davranışlarına yönelik olarak ayrı ayrı elde edilen bulguların ve genel başarı düzeyine ilişkin verilerin aritmetik ortalamaları alınmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlılığına t testi ile bakılmıştır (independent samples "t" test) (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 158-159, Karasar, 1999: 245, Büyüköztürk, 2006: 39).

Bulgular

Web Destekli Öğretim Ortamının Öğrencilerin Beklentilerini Karşılama Düzeyi

Dokuma Teknolojisi II dersi için oluşturulan web destekli öğretim ortamının öğrencilerin beklentilerini karşılama düzeyine ilişkin bulgular Tablo 2, 3 ve 4'de verilmiştir.

Tablo 2. Web Destekli Öğretim Ortamının Öğrencilerin İçerik Açısından Beklentilerini Karşılama Düzeyine İlişkin Bulgular

İçerik Açısından	Evet		Kısmen		Hayır	
	s	%	s	%	s	%
Dersin anlatımında sunulan materyaller öğrenmenize katkıda bulundu mu?	20	100				
Öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde konu akışı sağlanmış mı?	18	90	2	10		
Konuların içeriği açık ve anlaşılır mı?	20	100				
Dersin amaçları açık ve anlaşılır mı?	20	100				
İçerik amaçlarla tutarlı mı?	20	100				
Web sayfası konu ile ilgili kaynak sağlamakta mıdır?	20	100				
Web sayfasında bulunmasını istediğiniz konu ve başlık var mı?	1	5			19	95

Tablo 2'den deney grubu öğrencilerinin tamamına yakınının web sayfasını içerik açısından yeterli buldukları anlaşılmaktadır. "Web sayfasında

bulunmasını istediğiniz konu ve başlık var mı?" sorusuna öğrencilerin %5'i evet cevabını verdiği anlaşılmakla birlikte herhangi bir öneride bulunmamışlardır.

Tablo 3. Web Destekli Öğretim Ortamının Öğrencilerin Görsel Açıdan Beklentilerini Karşılama Düzeyine İlişkin Bulgular

Görsel açıdan	Evet		Kismen	
	s	%	s	%
Sayfayı renk seçimi açısından beğendiniz mi?	20	100		
Sayfayı yazı karakteri ve boyutu açısından beğendiniz mi?	20	100		
Anasayfa/sayfalar öğrenmeyi özendirerek biçimde düzenlenmiş midir?	16	80	4	20
Ders filmlerinin tasarımını beğendiniz mi?	20	100		

Tablo 3'de görüldüğü gibi "Anasayfa/sayfalar öğrenmeyi özendirerek biçimde düzenlenmiş midir?" sorusuna öğrenciler % 80, diğer maddelere % 100 oranla evet cevabını vermişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun web sayfasını görsel açıdan yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Web Destekli Öğretim Ortamının Öğrencilerin Kullanım Açısından Beklentilerini Karşılama Düzeyine İlişkin Bulgular

Kullanım açısından	Evet		Kismen	
	s	%	s	%
Sayfa geçişlerinde problem var mı?	19	95	1	5
Sayfaların kullanımı işlevsel ve kolay mı?	20	100		
Aradığınız konuya kolay ulaşabiliyor musunuz?	20	100		
Sayfada kullanılan yazı tipi okunaklı ve anlaşılır mı?	20	100		

Tablo 4'den deney grubu öğrencilerinin tamamına yakınının web sayfasını kullanım açısından yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Sayfa geçişlerinde problem var mı? Sorusuna öğrencilerin %5'i kısmen cevabını vermiştir. Buna özellikle film sayfalarının geçişlerinin neden olabileceği düşünülmüştür. Filmler hazırlanıp siteye yerleştirilirken dosya boyutunun büyük olmaması için swf formatı tercih edilmiştir. Bu sayede kullanıcıların daha az veri indirmeleri sağlanmıştır. Ancak bu format önce dosyanın tamamının indirilmesi sonra

seyredilmesi temeline dayandığı için bağlantı hızı yavaş olan az sayıda kullanıcıda bekleme süresinin uzamasına neden olmuş olabilir.

Deney ve Kontrol Grubunun Dersin Hedef ve Hedef Davranışlarına Ulaşma Düzeyi

Deney ve kontrol grupları arasında dersin hedef ve hedef davranışlarına ulaşma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5 ve 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Alan Hedef ve Hedef Davranışlarına Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

Test	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Bilişsel	Kontrol	20	56,05	21,316	0,084	0,805
	Deney	20	56,60	19,993		

Tablo 5'de dersin bilişsel alan hedef ve hedef davranışlarına ulaşma düzeyi için elde edilen ortalamalar dikkate alındığında web destekli öğrenme ortamı ile ulaşılan sonucun ($\bar{X}=56,60$), geleneksel öğretim ile ulaşılan sonuçtan ($\bar{X}=56,05$) çok küçük bir farkla yüksek çıktığı, gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda web destekli öğrenme ortamı ile geleneksel öğrenme ortamı bilişsel alan hedef ve hedef davranışlara ulaşmada birbirinden farklı bir sonuç vermediği söylenebilir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Psikomotor Alan Hedef ve Hedef Davranışlarına Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

Test	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Uygulama	Kontrol	20	66,25	7,75870	0,621	0,472
	Deney	20	68,00	9,92074		

Tablo 6'da dersin psikomotor alan hedef ve hedef davranışlarına ulaşma düzeyi için elde edilen ortalamalar dikkate alındığında web destekli öğretim ile ulaşılan sonucun ($\bar{X}=68,00$), geleneksel öğretim ile ulaşılan sonuçtan ($\bar{X}=66,25$) çok küçük bir farkla yüksek çıktığı, gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Bulgular geleneksel yöntem ve web destekli öğretim yönteminin, öğrencilerin psikomotor alan hedef ve hedef davranışlarına ulaşmasında birbirine çok yakın sonuçlar verdiğini göstermektedir. Öğretmen merkezli öğretim olan geleneksel yöntemde öğretim elemanlarının üstlendiği bilgi ve beceri aktarma görevini web destekli öğretimde geliştirilen görsel ve işitsel ders materyalinin aynı oranda yerine getirdiği söylenebilir. Gelişen teknolojilere paralel olarak geliştirilen daha kapsamlı materyalle daha iyi sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir.

Web destekli eğitim öğrencinin öğrenme hızı ve kapasitesi açısından da bir avantaj sağlamaktadır. Bir sınıf ortamında olmayan öğrenci öğrenmek durumunda olduklarını, kendi öğrenme hızı ve kapasitesine göre ayarlama şansına sahiptir. Kendisinden daha hızlı öğrenme kapasitesinde olanlara yetişmek gibi bir sıkıntı yaşamayacağı gibi daha yavaş olanları da beklemeyecektir. Aynı zamanda web destekli eğitim bireylerin kendi kendine karar verme girişimcilik yönlerinin gelişmesine olanak sağladığı gibi sadece bilginin verilmesi değil, performansı arttırmaya yönelik bilgi ve araçları da sunmaktadır. Diğer yandan bu öğretim modeli, zaman ve mekândan bağımsız eğitim sunması açısından yaygın eğitime imkân sağlaması yönüyle de önem taşımaktadır.

Derse İlişkin Genel Başarı Düzeyi

Deney grubu ile kontrol grubunun derse ilişkin genel başarı düzeyleri arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Derse ilişkin genel başarı düzeyi, bilişsel alan ve psikomotor alan hedef ve hedef davranışlarının birlikte değerlendirilmesi ile elde edilen başarı düzeyidir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Derse İlişkin Genel Başarı Düzeyine İlişkin Bulgular

Test	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Sontest	Kontrol	20	60,40	10,210	-0,104	0,649
	Deney	20	60,75	11,083		

Tablo 7'de derse ilişkin genel başarı düzeyi için elde edilen ortalamalar dikkate alındığında web destekli öğretim ile ulaşılan sonucun ($\bar{x} = 60,75$), geleneksel öğretim ile ulaşılan sonuçtan ($\bar{x} = 60,40$) çok küçük bir farkla yüksek çıktığı görülmektedir. Web destekli öğretim ile ve yüz yüze eğitim alan öğrencilerin bilişsel alan hedef ve hedef davranışlarına ulaşma düzeyini gösteren başarı puanları arasında gözlenen fark anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu sonuca bağlı olarak, Mayer'in, ikili kodlama, sınırlı kapasite ve aktif işlemci üç farklı bilişsel kurama dayandırılarak, öğrenenin zihinsel olarak seçme, organize etme ve kaynaştırma işlemleriyle sürece aktif olarak katıldığını ileri süren üretimci çoklu ortam kuramına dayandırılan web destekli öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine bir alternatif oluşturduğu görülmektedir.

Tezci (2003), Özer (1989), Uzunboylu (2002), Şahin (2000) ve Atıcı (2000) yaptıkları araştırmalarda web destekli eğitim ile geleneksel eğitim yöntemini karşılaştırmışlar ve web destekli eğitim alan deney grubu öğrencilerinin lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulmuşlardır. Karşıt görüşü savunan, Gülümbay (2006) ve Kabakçı (2001) ise geleneksel öğretimi destekleyen görüşlerini, yüz yüze eğitim alan öğrencilerin Web'e dayalı öğretim

alan öğrencilere göre daha yüksek başarı elde ettikleri bulgusunu ortaya koyan araştırmalarına dayandırmaktadırlar.

Benzer konulu araştırma bulguları arasındaki bu farklılığın dersler ve içerikleri doğrultusunda geliştirilen ders materyalinin niteliğine bağlı olarak ortaya çıkmış olabileceği düşünölmektedir. Yürütölen bu araştırma, araştırma sürecinde ulaşılabilen uzaktan eğitim konulu araştırmalardan psikomotor becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulama ağırlıklı öğretim özelliği ile farklılık göstermektedir. Ancak elde edilen bulgular uygulama ağırlıklı bazı derslerde de web destekli öğretim ortamının bir seçenek olabileceğine işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bu çalışmada uygulama ağırlıklı "Dokuma Teknolojisi II" dersinin etkileşimli web destekli eğitim ortamı ile öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışmada Dokuma Teknolojisi II dersine ilişkin bilişsel ve psikomotor alan hedeflerinin web destekli öğretim ortamına aktarılmasının olabirliğini ortaya koymak için Mayer'in türetimci çoklu ortam kuramından yola çıkarak bir web destekli öğretim modeli tasarlanmış ve uygulamaya koyulmuştur. Uygulanan modeli tasarlama aşamasında dersin bilişsel ve psikomotor alan hedef ve hedef davranışlarını temel alan her türlü ayrıntı göz önünde bulundurulmuş, eğitimin öğrenci başarısı üzerinde en az geleneksel yöntem kadar etki sağlaması için görsel ve işitsel unsurlar içeren çoklu ortam gereçlerinin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Bu çerçevede ders konularının web destekli öğretim ortamına aktarılması sürecinde herhangi bir problemle karşılaşılmamış ve bu süreç tasarımı uygun şekilde geręekleřtirilebilmiřtir.

Geliştirilen web destekli öğretim ortamının öğrencilerin içerik, görsel ve kullanım açısından beklentilerini karşılama düzeyine ilişkin bulguların sonuçlarından deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun web sayfasını içerik, görsel ve kullanım açısından yeterli bulduklarını anlaşılmıştır.

Web destekli öğrenme ortamında ders gören deney grubu öğrencilerinin bilişsel alan hedef ve hedef davranışlarına ulaşma düzeyi açısından, geleneksel öğretim gören kontrol grubu öğrencilerine kıyasla az farkla daha başarılı olduğu görölmüştür. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir deyişle, web destekli öğretim ortamı ile geleneksel öğretim yönteminin bilişsel alan hedef ve hedef davranışlara ulaşmada birbirinden farklı sonuç vermediği söylenebilir.

Web destekli öğrenme ortamında ders gören deney grubu öğrencilerinin psikomotor alan hedef ve hedef davranışlarına ulaşma düzeyi, geleneksel öğretim gören kontrol grubu öğrencileri ile karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin az farkla önde olduğu görölmüştür. Sayısal anlamda web destekli öğretim gören deney grubu öğrencilerinin lehine bir fark bulunmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir deyişle, web destekli öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin psikomotor alan hedef ve hedef davranışlara ulaşmada birbirine göre farklı sonuç vermediği söylenebilir.

Web destekli öğretim gören deney grubu öğrencilerinin genel başarı puanları, geleneksel öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarına göre az farkla önde bulunmuştur. Ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Başka bir deyişle, öğrencilerin genel başarısında, web destekli öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin benzer düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan Mayer'in türetimci çoklu ortam kuramının web destekli öğretimdeki başarıda etkili olduğu anlaşılmıştır.

Web'in ve internetin her ortamda zihinsel araçlar olarak kullanılması, öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek ve geleneksel sınıf ve öğretim uygulamalarının sınırlılığını ortadan kaldıracaktır. Yürütülen bu araştırma, araştırma sürecinde ulaşılabilen web destekli eğitim konulu araştırmalardan psikomotor becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulama ağırlıklı öğretim özelliği ile farklılık göstermektedir. Bu çerçevede planlanan ve uygulanan bu araştırma ile geleneksel öğretim ve sınıf atmosferine bir alternatif olarak web ve internetin, uygulama ağırlıklı derslerde de uygulanabilirliği ortaya konmuş ve öğretime olan katkısı gösterilmiştir.

Araştırma bulguları, Jonassen'nin (1994) ve Wilson ve Lowry'nin (2000) öğrenciler teknoloji ile öğrenebilirler düşüncesini desteklemektedir. Çakır'ın (2003), yapmış olduğu "Web Destekli Öğretimin Cobol Programlama Dili Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı araştırmasının sonucunda, web destekli öğretimde ders gören öğrencilerin, geleneksel ortamda ders gören öğrencilere göre akademik başarılarında farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bu ve benzer çalışmalarda (Russell 1999; Chang 2001 ve Demirli'nin 2002) web destekli eğitimin geleneksel eğitime bir alternatif olabileceği konusundaki araştırma bulguları, araştırmamızdan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Bu sonuç öğrenci başarısında web destekli öğretim yönteminin psikomotor becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulama ağırlıklı dersler için de geleneksel öğretim kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaya ve konu ile ilgili daha ileri araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Web destekli eğitim uygulamaları, gelişen internet teknolojileri ve çoklu ortam uygulamalarına yer vermeli ve böylece her tür ders içeriğine uygulanabilmelidir. Bunun yanında bazı uygulamalı derslerde web destekli eğitim yüz yüze eğitim ile desteklenerek başarı oranı artırılabilir. Sınav dönemlerinde suiistimallerin önlenmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Uygulama ağırlıklı derslerde kullanılan teknik konuların web sayfalarına aktarılması ve uygulanması açısından içerik oluşturmak için kullanılan programlar geliştirilmeli ve eğitimi verilmelidir.

Çoklu ortam uygulamalarının gelişmesi ile birlikte özellikle yaygın mesleki eğitimde web destekli eğitim imkânları geliştirilmeli ve kullanıcılara sunulmalıdır.

Web destekli eğitimden yaygın şekilde faydalanılması için internet erişimi yaygınlaşmalıdır. Bunun için kamuya açık internete erişim merkezlerinin sayısı

artırılmalıdır. Ayrıca kişilerin bilgisayar ve internet kullanım becerilerinin artırılmasına yönelik eğitim ve kurslar düzenlenmelidir.

Eğitim veren kişilere derslerini internet ortamında sunabilmelerine yönelik gerekli bilgi ve beceri eğitimleri verilmelidir. Eğitim kurumları web destekli eğitim vermek isteyen eğitimcileri desteklemeli ve teknik açıdan gerekli alt yapı ve programları sağlamalıdır.

Öğrencilerin web destekli eğitimden daha iyi nasıl faydalanabileceği hakkında araştırmalar yapılmalıdır. Farklı öğretim modelleri ile hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri araştırılmalıdır.

Bu ve benzeri çalışmalar geliştirilmeli ve ilgili sektöre tanıtılmalıdır. Çalışma sonuçlarının hizmet içi eğitim kapsamında faydaya sunulması, sektörde yapılan farklı, ezbere dayanan çoğu zaman hatalı bilgi ve uygulamaların, kavram kargaşasının önlenmesine ve belli ölçüde birlikteliğin sağlanmasına katkıda bulunabilir.

Bilgi teknolojilerinin ön planda olduğu günümüzde eğitim sektöründe de en üst düzeyde ileri teknolojilerden faydalanmak amaçlanmalı ve buna yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

Web destekli eğitim, hem daha ekonomik olması hem de zaman ve mekân kavramlarından bağımsız olarak her yerden erişilebilir olması bakımından mutlaka yaygınlaşmalıdır. Ayrıca bu yöntem eğitim kurumlarının mevcut olan potansiyellerinin daha geniş kitlelere ulaştırılmasında kullanılmalıdır.

Kaynakça

- Akkoyunlu, Buket ve Yılmaz, Meryem. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28, 9-18.
- Alkan, Banuhan. (1997). The investigation of the comparison of computer-assisted English language learning and teacher-centered english language learning. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Atıcı, Bünyamin. (2000). Bilgisayar destekli asenkron işbirlikli öğrenme yönteminin sınıf yönetimi dersinde öğrenci başarısına etkisi (Firat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Başer, Güngör. (2004). Doküma tekniği ve sanatı. Cilt 1, İzmir: Punto Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. 6. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chang, Chi-Cheng. (2001). A study on the evaluation and effectiveness analysis of web-based learning portfolio (WBLP). British Journal of Educational Technology. Vol 32. No: 4. 435-458. Web: <http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/e-portfolio.pdf> adresinden 10.07.2009'da alınmıştır.

- Çakır, Hüseyin. (2003). Web destekli öğretimin Cobol programlama dili dersindeki öğrenci başarısına etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl: 11. Sayı: 44. 55-111.
- Demirli, Cihad. (2002). Web tabanlı öğretimin öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde öğrenci başarısına etkisi (F. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gül Şeyda ve Yeşilyurt Selami. (2011). The effect of computer assisted instruction on fourth grade primary students' achievements and attitudes towards science and technology lesson. E-International Journal of Educational Research, Volume: 2, Issue: 1,- , pp. 30-43.
- Gülumbay, Adile Aşkı. (2006). Yükseköğretimde Web'e dayalı ve yüzyüze ders alan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin, bilgisayar kaygılarının ve başarı durumlarının karşılaştırılması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1679, Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 99.
- İmer, Zahide. (1989). Doküman Tekniği II. Ankara: Sistem Ofset Ltd. Şti.
- Jonassen, David H. (1994). Technology as cognitive tools: learners as designers. Web: <http://itech1.coe.uga.edu/itforum/paper1/paper1.html> adresinden 21.12.2009'da alınmıştır.
- Kabakçı, Işıl. (2001). İnternet`le öğretim etkinlikleri ve Anadolu Üniversitesi'nde bir uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, Niyazi. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Duygu, Oral, Behçet ve Kavak, M. Tahir. (2013). Influence of supplementing the course of chemistry laboratory with the web environment on students' attitudes towards the course. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, Volume: 4, Issue: 1, Article: 08 ISSN 1309-6249.
- Koçoğlu, Çiğdem ve Sezgin, Emre. (2000). WWW için etkili öğretim materyali tasarım önerileri. İstanbul: VI. Türkiye'de İnternet Konferansı. Web: <http://egitim.cukurova.edu.tr/wp.asp> adresinden 15.12.2009'da alınmıştır.
- Mayer, Richard E. (2001). Multimedia learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, Richard E. and Sims, Valerie K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a Dual-Coding Theory of multimedia learning. Journal of Educational Psychology, 86, 3, 389-401.
- Najjar, Lawrence Joseph. (1996). The effects of multimedia and elaborative encoding on learning [Electronic Version]. Technical Report GIT-GVU-96-05. Web: <http://smartech.gatech.edu/handle/1853/3491> adresinden 15.12.2009'da alınmıştır.
- Ozan, Özlem. (06-09 Mayıs 2008). Eğitim amaçlı çoklu ortam uygulamalarına ilişkin bir değerlendirme aracı. 8th International Educational Technology

- Conference. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Web: http://www.ozlemozan.info/images/yayinlar/oozan_ietc2008.pdf adresinden 17.12.2009'da alınmıştır.
- Özer, Bekir. (1989). Uzaktan eğitim yaklaşımıyla uygulanan eğitim ön lisans programının öğretmenlik meslek bilgisini kazandırma yönünden etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özmen, Haluk. (2008). The influence of computer-assisted instruction on students' conceptual understanding of chemical bonding and attitude toward chemistry: A case for Turkey. *Computers & Education*, Volume 51, Issue 1, 423-438.
- Rieber, Lloyd P. (1990). Using computer animated graphics in science instruction with children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 135-140.
- Russell, Thomas L. (1999). No significant difference phenomenon (NSDP). North Carolina State University, Raleigh, NC, USA.
- Sarıoğlu, Halide. (2003). Dokuma teknolojisi II ders notları.
- Sezgin, M. Emre. (2002). İkili kodlama kuramına dayalı olarak hazırlanan multimedya ders yazılımının fen bilgisi öğretimindeki akademik başarıya, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sezgin, Emre M. ve Aldağ, Habibe. (2003). Çok Ortamlı Öğrenmede İkili Kodlama Kuramı ve Bilişsel Model. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı: 11, 121-135. Web: <http://uvt.ulakbim.gov.tr> adresinden 21.12.2009'da alınmıştır.
- Şahin, Tuğba Y. (2000). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamların (multi-media) etkililiği. Ankara: Eğitim Araştırmaları Dergisi. Sayı: 1.
- Şeber, Bahattin. (2003). Kumaş yapı bilgisi çift katlı kumaş örgüleri. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Şentürk, Hakan. (1997). The effects of supplementary computer assisted listening instruction on listening comprehension ability. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tezcan, Habibe ve Yılmaz, Üzeyir. (2003). Kimya öğretiminde kavramsal bilgisayar animasyonları ile geleneksel anlatım yöntemin başarıya etkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 14 (2), 2-5.
- Tezci, Erdoğan. (2003). Web tabanlı eğitimin demokrasi bilincinin gelişimine etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*. ISSN: 1303-6521 Volume 2. Issue 3. Article 19. Web: <http://www.tojet.net/articles/2319.htm> adresinden 14.12.2009'da alınmıştır.
- Uzunboylu, Hüseyin. (2002). Web destekli İngilizce öğretiminin öğrenci başarıları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Wilson, Brent G. (1995). Maintaining the ties between learning theory and instructional design. Retrived April 3, San Francisco. Web: <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/mainties.html> adresinden 09.12.2009'da alınmıştır.
- Wilson, Brent G. and Lowry, May. (2000). Constructivist learning on the web. (ed. E. J. Burge), *New Directions for Adult and Continuing Education: The Strategic Use of Learning Technologies*. San Francisco. CA: Jossey-Bass. 79-88.
- Yazıcıoğlu, Yahşi ve Erdoğan, Samiye. (2004). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yekta, Mustafa. (2004). Çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı uzaktan mesleki teknik eğitimin geleneksel mesleki teknik eğitime göre öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Ayhan ve Özgür, Sinem. (2012). Türetimci çoklu ortamın öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42: 441-452.

Müze Temelli Yaratıcı Yazma Etkinliği: Bir Durum Çalışması¹

Museum Based Creative Writing Activity: A Case Study

Ruhan KARADAĞ*
Adıyaman Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, yazılı anlatım dersi kapsamında müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın katılımcılarını 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde sınıf öğretmenliği programı I. sınıfta öğrenim gören ve yazılı anlatım dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Nvivo8 Nitel Veri Analizi Programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmalarının sıra dışı, merak uyandıran, şaşkınlık yaratan, eğlenceli, özgünlüğü ortaya çıkaran ve farklı bir uygulama olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, müze temelli yazma etkinliğinin yazmada akıcılık ve süreklilik sağlaması, özgün cümleler kurmayı kolaylaştırması, düşüncede mantıksal bütünlük sağlaması, sözcük dağarcığını geliştirmesi ve planlı yazma yeteneği kazandırmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı yazma çalışması, müze, tarihi eser incelemeleri, yazılı anlatım

Abstract

The purpose of this study is to determine the opinions of teacher candidates about writing expression experiences based on museums and historical objects investigations. The participants of the study were composed of 1st grade primary school pre-service

¹ Bu çalışma "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Yazma Çalışması Kapsamında Gerçekleştirilen Müze Gezileri ve Tarihi Eser İncelemelerine İlişkin Görüşleri" adıyla Uluslararası Katılımlı XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur

* Yrd.Doç.Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, e-mail: rkaradag@adiyaman.edu.tr

teachers who attended the writing expression course during the 2012-2013 academic year. Case study method was used in the study. The data were collected through semi-structured interviews and document analysis. In this study, the data obtained were analyzed through Nvivo8 Qualitative Data Analysis Program. The results of the study showed that creative writing expression based on museums and historical objects investigations are extraordinary, intriguing, astonishing, funny, and a different application that reveals authenticity. Another important result of the study is that museum based writing study provided fluency and continuity in writing, facilitated set up the original sentences, provided logical integrity of thought, vocabulary development and the ability to planned writing.

Keywords: Creative writing activity, museum, historical objects investigations, writing expression

Giriş

Müzeler, toplumun bilimsel ve kültürel geçmişini yansıtan, geleceğini biçimlendirecek öğeleri araştıran, toplayan ve koruyan, sergileyen, belgeleyen, yaşatan ve yönlendiren yaygın eğitim kurumlarıdır (Adıgüzel, 2013, s.15; Atagök, 1985). Müzecilikteki gelişmeler ve eğitim bilimlerindeki disiplinler arası anlayışın gelişmesi müze eğitimi alanının gelişmesinde etkili olmuştur (Adıgüzel, 2013, s.16). Müze eğitimi disiplinlerarası bir eğitimidir (Okvuran, 2012, s.178). Bu nedenle son yıllarda müzeler, farklı öğrenme tekniklerinden ve öğrenme için farklı ortamlardan yararlanma amacıyla çağdaş eğitimi önemseyen ülkelerin yararlandıkları kurumlardan biri olmuştur.

Müzeler pek çok ülkede programlar yoluyla önemli eğitsel rolleri yerine getirmektedir (Hein, 1998, s.11). Öğrenme ve öğretim mekânları olan müzeler, serbest seçim olanağı sağlamaktadır (Falk ve Dierking, 1992, 2000). Müzeler aynı zamanda öğretimin dolaylı olarak yapıldığı ortamlar olarak bilinmektedir (Tran, 2006, s.280). Son yıllarda birer eğitim kurumu olarak ön plana çıkan müzeler (Ören, 1998) tarih, kültür, iletişim ve aktif öğrenme ortamı olarak eğitimde öğretmen ve öğrenciyi bir araya getiren bir eğitim ortamı olarak görülmektedir (Benuğur, 2000).

Günümüzde müzedeki her etkinlik potansiyel bir eğitim yaşantısı olarak görülmektedir (Seidel ve Hudson, 1999). Müzeler, okula alternatif/paralel ya da sınıftaki öğrenmeyi destekleyecek düzeyde bir öğrenme ortamı oluşturur (Adıgüzel, 2013, s.15). Tarihsel olaylar ve o dönemlerin yaşam nesneleri arasında ilişki kurmayı sağlaması; gözlem, mantık, yaratıcılık ve hayal gücünün gelişimine yardımcı olması, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlaması, çok boyutlu düşünebilme ve değerlendirebilme becerisini geliştirmesi bakımından müzelerin eğitim amaçlı kullanımı öngörülmektedir. Müzelerdeki eğitim ortamı yaratıcılığı, hayal gücünü, soru sormayı, ipuçlarından yeni bilgiler üretmeyi, sentez yapmayı özendiren, geliştiren bir etkiye sahiptir (Seidel ve Hudson, 1999).

San (2013, s.13) müzelerin en temel işlevinin eğitim olduğunu belirtmekte, bireylerin müzede gördüklerine dayalı yaptıkları çalışmalarını müzede sergilenenlerle içselleştirdiğini vurgulamaktadır. Falk ve Dierking (1995) müzelerin duygu ve düşünceleri bütünleştirerek zihinsel bağlar kurmayı

kolaylaştırdığını, değer ve tutumları etkilediğini, aile, toplum ve kültürel kimliği geliştirdiğini, ziyaretçilerin ilgi, merak ve özgüvenlerini artırdığını ve motivasyon sağladığını ifade etmektedir. Ayrıca müze eğitiminin kendini ve insanları anlama, kültürel mirası devam ettirme, geçmişi, bugünü ve geleceği anlamlı bir biçimde ilişkilendirme, kültürel varlıkları ve eski eserleri anlama, koruma ve yaşatma, kendi kültürünü ve farklı kültürleri çok yönlü ve hoşgörülü bir yaklaşımla tanıma ve anlama gibi hedeflere hizmet ettiği belirtilmektedir (Çakır-İlhan, Artar, Okvuran ve Karadeniz, 2013). Adıgüzel (2013, s.15) de, müzelerin sahip olduğu objeler çerçevesinde eğitime doğrudan katkı sağlayabilecek yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Müzeler, sergilenen objelerle insanlar arasında köprü kurmakta, objelerin bireylerin yaşantıları ile bütünleştirilmesini sağlamaktadır. Müzeler tarihsel olaylar ve o dönemin yaşam nesnelere arasında ilişki kurmayı, yaratıcı düşünme becerisinin gelişimini sağlar. Gözlem, mantık, yaratıcılık, hayal gücü ve beğeni duygusunun gelişimine yardımcı olarak estetik beğenin gelişimine katkıda bulunur. Ayrıca çok boyutlu düşünebilme ve değerlendirebilme becerisini geliştirir (Önder, Abacı ve Kamaraj, 2009; Abacı, 2005).

Alanyazın incelemesi sonucunda farklı derslerde ve farklı konuların öğretiminde müzelere ve müzelerdeki tarihi objelerin incelenmesine dayalı çalışmaların eğitim sürecinde kullanımının, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve hayal gücünün geliştirilmesi, çok boyutlu düşünebilme, değer ve olumlu tutumlar kazandırma bakımından katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır (Bamberger ve Tal, 2008; Önder, Abacı ve Kamaraj, 2009; Tran, 2006; Wilde ve Urhahne, 2008; Yalçın ve Yavuz, 2009). Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve hayal gücünü kullanabilme, duygu ve düşünceleri bütünleştirerek zihinsel bağlar kurmalarını ve kendilerini ifade etmelerini gerektiren en önemli alanlardan biri "yazılı anlatım"dır. Ancak Maltepe (2006, s.56) derslerdeki öğrenme-öğretme süreçlerinde gerçekleşen yazma uygulamalarının öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına neden olduğunu belirtmektedir. Karadağ ve Kayabaşı (2013) da öğretmen adaylarının yazma çalışmalarına ilişkin olumsuz algılara sahip olduklarını belirterek özgüven eksikliği, yazmayı sevmeme ve motivasyon eksikliği gibi nedenlerden dolayı yazma eylemini gerçekleştirmediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra yükseköğretimde olmasına rağmen duygu ve düşüncelerini yazılı olarak aktarmada güçlük çeken bireylerle karşılaşıldığı belirtilmekte (Coşkun, 2005) bazı öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarında yazmayı etkili bir biçimde öğrenemedikleri de alan yazında vurgulanmaktadır (Draper, Barksdale-Ladd ve Radencich, 2000). Göçer (2011, s.73) de, öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyabilmeleri için farklı etkinlikler düzenlenmesi, farklı tür ve içerikte yazılı anlatım çalışmalarının yaptırılması gerektiğini belirtmektedir.

Müzelerde yer alan koleksiyonların yaratıcılığın gelişiminde önemli rol oynayan hayal gücünü ateşlediği, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için zengin bir kaynak oluşturduğu ifade edilmektedir (Acer, 2013, s.43). Ancak, her yaşta insanın yararlanacağı müzecilik alanının geliştirilmeye çok fazla ihtiyaç bulunan bir alan olduğu belirtilmektedir (San, 2013, s.14). Çakır-İlhan (2013, s. 33), Türkiye'de son yıllarda müze eğitimi alanında çalışmaların hız kazandığını belirtmekte, ancak Önder ve diğerleri (2009, s. 106) ve Çetin (2010) eğitimde

müzelerden yararlanma konusunda çalışmaların yeterli olmadığını ifade etmektedir. Genellikle drama, resim, müzik ve sosyal bilgiler alanında gerçekleştirilen müze projeleri, farklı sınıf düzeylerinde okuyan öğrencilere hitap etmektedir (Özen, 2013, s.25). Yapılan alanyazın taraması sonucunda da öğretmen adaylarının yaratıcı yazma çalışmalarının geliştirilmesinde müze ve tarihi eser incelemelerinin kullanıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Sınıf öğretmeni adayları üzerinde ve yazma becerilerinin geliştirilmesi kapsamında müzelerden yararlanmayı sağlayan çalışmalara rastlanmaması, bu alandaki boşluğu doldurma, öğretmen adaylarına farklı bakış açıları sağlama ve farklı yaklaşımları kullanarak yazma becerilerini geliştirme bakımından önemli görülmektedir. Yazılı anlatım dersinde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi kapsamında müzelerin ve tarihi eserlerin incelenmesi sonucunda gerçekleştirilen yazılı anlatım uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması, konuya bakış açılarının ortaya konulması ve hizmet öncesi eğitimlerinde konuyla ilgili yapılacak uygulamalara ışık tutması bakımından bu araştırma önem taşımaktadır. Geleceğin öğretmenleri konumunda olan öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi bağlamında gerçekleştirilen bu uygulamanın gerçekleştirilecek diğer uygulamalara ve çalışmalara örnek olması bakımından alandaki boşluğu doldurması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak gerçekleştirilen ve uygulaması beş hafta süren bir yazılı anlatım sürecinin ardından sınıf öğretmeni adaylarının gerçekleştirilen bu yazılı anlatım çalışmalarının etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaca dayalı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adayları yazılı anlatım dersinde müzelerden ve tarihi eser incelemelerinden yararlanmaya ilişkin neler düşünmektedir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmalarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesine olan etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Yazılı anlatım dersinde müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmalarının kazanımları (bilgi, beceri, değer) konusunda sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri nelerdir?
- Yazılı anlatım dersinde müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmaları sırasında yaşanan sıkıntılara ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması modelleri evrendeki belli bir ünitenin derinliğine ve genişliğine, kendisini ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek, o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama düzenlemeleri olarak tanımlanmaktadır. (Karasar, 2005, s. 86). Şimşek ve Yıldırım'ın (2003, s.190)

Yin'den (1984) aktardığına göre durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme ve doküman incelemesi bir arada kullanılmıştır. Araştırmada analiz edilen doküman olarak öğrencilerin uygulamalar boyunca tuttuğu günlüklerden yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın uygulamaya yönelik katılımcılarını 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören ve yazılı anlatım dersini alan 74 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın doküman incelemesi kapsamında toplanan verileri uygulamaya katılan 74 katılımcıdan elde edilen günlüklerden; yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan verileri ise bu katılımcılar arasından seçilen ve gönüllü katılım sağlayan 20 öğretmen adayından elde edilmiştir.

Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Yazılı anlatım dersinde yaratıcı yazma etkinliği kapsamında gerçekleştirilen müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak öğretmen adaylarından seçtikleri bir tarihi eser ile özdeşim kurmaları ve bu bağlamda kendilerini yerine koydukları eser ile bütünleştirerek bir öykü oluşturmaları istenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen etkinliğin uygulama sürecini şöyle açıklamak olanaklıdır:

- Gerçekleştirilecek müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı yazma etkinliğine ilişkin genel bilgilerin verilmesi,
- Uygulama sürecinin planlanması (yaklaşık beş hafta: 1. hafta: müze gezisi/tarihi eser incelemeleri, karakter/nesne tespiti, araştırma, veri toplama; 2. hafta: yazma süreci; 3-5. hafta: paylaşım süreci),
- Öğretmen adaylarının grupça ya da bireysel olarak müzeye giriş yapmalarından sonra tüm müzeyi gezmeleri, belirlenen süre içerisinde müze içerisinde ya da tarihi mekânlarda yer alan koleksiyonların olduğu bölümden ilgilerini çeken bir obje bulmalarının istenmesi,
- Öğretmen adaylarından belirledikleri objelere ilişkin araştırma yapmalarının istenmesi (nesnenin özellikleri, geçirdiği yaşam süreci, müze içerisindeki konumu, diğer objelerle arasındaki ilişkiler vs.),
- Yapılan araştırmalar ve gözlemler sonucunda öğretmen adaylarından belirledikleri objelerin kullanılmış olduğu zaman ve gerçek zaman arasında bağ kurularak, objenin ağızından yıllarca nasıl yaşadığı, hangi olaylara tanıklık ettiği, kimler tarafından kullanıldığını anlatan birer kurgusal metin yazmalarının istenmesi,
- Yazılan metinlerin sınıf ortamında paylaşılması ve değerlendirilmesi,
- Uygulama sonucunda etkinliklere katılım sağlayan gönüllü 20 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılması.

Araştırmanın uygulama sürecine, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören ve yazılı anlatım dersini alan 74 öğretmen adayı katılmıştır. Uygulaması yaklaşık beş hafta süren bir yazılı anlatım sürecinin ardından sınıf öğretmeni adaylarının gerçekleştirilen bu uygulamaya ilişkin görüşleri ise öğrencilerin uygulamalar sırasında tuttıkları günlükler ve uygulama sonrasında gönüllü katılım sağlayan 20 öğretmen adayı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve uygulama süreci boyunca tutmuş oldukları günlükler yoluyla katılımcıların yazılı anlatım dersinde yaratıcı yazma becerilerindeki gelişim, yazılı anlatım dersine olan ilgileri ve gerçekleştirilen bu uygulamaya yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların içerik-kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçme aracına son biçimi verilmiştir. Geliştirilen taslak form beş öğretmen adayının da görüş ve değerlendirmesine sunulmuş, öğretmen adaylarının görüşleri alındıktan sonra yeniden değerlendirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve sorulara son biçimi verilmiştir. Görüşmeler öğretmen adayları ile ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ve günlükler yoluyla toplanan veriler "Nvivo8 Nitel Veri Analizi Programı" kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında kayıt edilen görüşmelerin dökümü ve günlükler araştırmacı tarafından bir word dosyasına aktarılmıştır. Görüşme dökümleri ve günlükler alandan bir uzmana verilerek yanlış ya da eksik bölümlerin kontrolü sağlanmıştır. Görüşmelerin ve günlük dökümlerinin yapıldığı dosyalar Nvivo8 Nitel Veri Analizi Programı'na yüklenmiş ve program kullanılarak alt temalar ve kategoriler sistematik bir biçimde oluşturulmuştur. Ayrıca yapılan bu analizler yoluyla oluşturulan alt tema ve kategoriler bir model oluşturularak görsel hale getirilmiştir.

Kod ve kategorilerin belirlenmesinde bulgulara ortaya çıkan kavramlar etkili olmuştur. Araştırmada her bir öğretmen adayına bir kod ad verilmiş (Ör: FA_E): F: öğretmen adayının adının baş harfi, A: öğretmen adayının soyadının baş harfi, E: Cinsiyet). Raporlaştırmada görüşlerden doğrudan alıntılar yapılırken kod adlar kullanılarak katılımcılar gizli tutulmuştur. Araştırma verileri görüşlerden doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek sunulmuştur.

Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için araştırmacı dışında bir öğretim elemanı tarafından tema ve kategoriler belirlenmiştir. Araştırmacı ve diğer uzmanın belirlediği tema ve kategoriler için görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenirliliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliliği %87.5

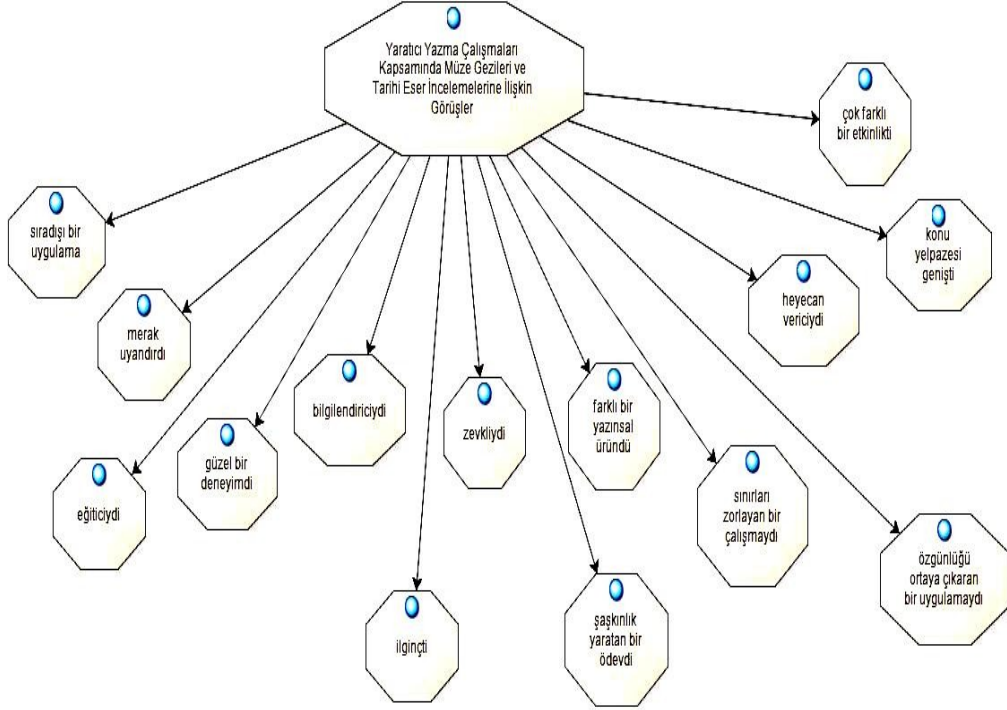
olarak hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliği veri toplama araçlarının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma sürecinin ayrıntılarıyla açıklanması ile artırılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra araştırma bulguları, görüşleri alınan öğrencilerle paylaşılarak teyit ettirilmiş ve araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersinde, müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak gerçekleştirilen yaratıcı yazma çalışmalarına ilişkin görüşleri sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci günlükleri yoluyla toplanan verilerden elde edilen bulgular "Yazılı anlatım dersinde müzelerden ve tarihi eser incelemelerinden yararlanmaya ilişkin düşünceler", "Müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmalarının yazma becerilerinin geliştirilmesine olan etkilerine ilişkin görüşler", "Müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmalarının kazanımları (bilgi, beceri, değer) konusunda görüşler" ve "Süreçte yaşanan sıkıntılara ilişkin görüşler" olmak üzere dört ana tema altında sunulmuştur.

Yazılı Anlatım Dersinde Müzelerden ve Tarihi Eser İncelemelerinden Yararlanmaya İlişkin Düşünceler

Öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersinde müzelerden ve tarihi eser incelemelerinden yararlanmaya ilişkin düşünceleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yazılı anlatım dersinde müzelerden ve tarihi eser incelemelerinden yararlanmaya ilişkin düşünceler

Şekil 1’de görüldüğü gibi, öğretmen adayları müze gezileri ve tarihi eser incelemeleri sonrasında yaptıkları yazılı anlatım çalışmasının sıra dışı, merak uyandıran, şaşkınlık yaratan, eğlenceli, özgünlüğü ortaya çıkaran, farklı bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Konu seçiminin öğrenciye bırakılması, konu sınırlanmasının olmaması, ilk kez böyle bir uygulamayla karşılaşmaları, merak ve heyecan uyandırması gibi nedenlerden dolayı gerçekleştirilen bu uygulamanın etkili olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Uygulamalar alışılmışın dışında olduğu için bana çok zevkli, kalıcı ve çok faydalı geliyor. Sıradan ve sıkıcı ödevler yerine hiç yapmadığımız şeyler yapmak güzel. Yazılı anlatım deyince genelde sıradan kompozisyon konuları gelir akla. Ama hiç sıradan olmayan yöntemler görünce sıkılmayacağımı gördüm ” (HG_K)

İlk defa bu tür uygulamalar yaptım. Farklı olması, ilgi çekici olması ve yaparken merak ve heyecan uyandırması güzeldi. Her yönden katkı sağladı. Değişik etkinliklerdi ve ben ilk defa bu tür etkinlikler yaptığım için zevk aldım. Başta yorucu görünen bu etkinlikler gittikçe daha güzel olmaya başladı. Merak uyandırdı bizde. Heyecan kattı. Farklı düşünmeyi sağladı (HB_K).

Görsel materyalleri kullanmamız, araştırma yapıp öyle yazıya başlamamız, bir tarih eserin yerine kendimizi koyup yazmamız eğlenceliydi, keyif aldım (ZK_K).

Çok eğlenceli uygulamalardı. Keyif vericiydi. Ders saatinin artırılmasını istedim. Zaman çok güzel geçiyordu. Sosyal etkinliklere katılıyordum. Dolu dolu yaşıyordum (ST_E).

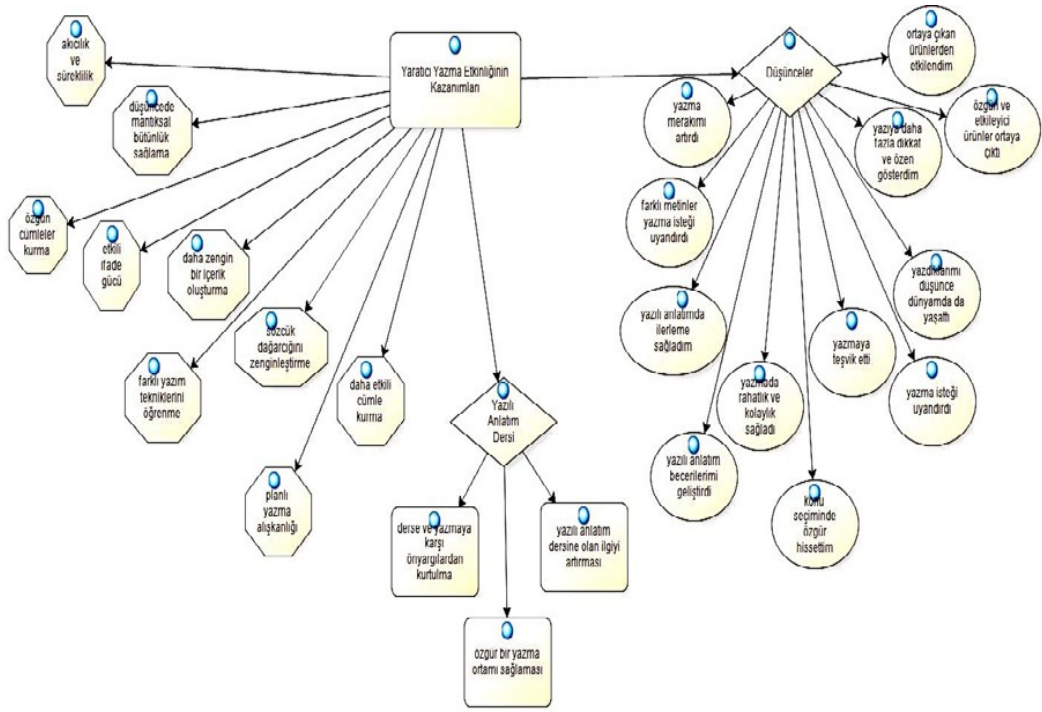
Biz önce neye yarayacak diye düşündük bu müze gezisinin. Ama yaptıktan sonra fark ettim ki bayağı geliştiriyor insanı. Yazılı olarak da zaten yazmayı sevmeyen bir insanım, ama yazarken ilk defa bundan zevk aldım. İlk defa bir şey yazarken zevk aldım. Çünkü gerçekten kendimle ilgili, kendimi bir nesnenin yerine koyarak yazdığım için eğlenceli olduğunu düşünüyorum (RG_K).

Bugünkü dersin konusu tam benlikti. Cansıza ruh üfleyp yaratıcılık katarak bir şeyler ortaya çıkarmak, benim oldum olası yapmaktan zevk aldığım bir şeydi... Bir müze, ruh üfleyeceğimiz heykel için en güzel mezardır aslında. Ve sanırım mezar ziyareti gibi bir şey olacak müzeye gitmek. (HY_E).

Bu etkinlik sayesinde müzeyi gezdim. Eserler hakkında bilgim arttı. Hayal dünyamda daha farklı çağrışımlar oluştu. Birçok kazanım elde ettim. Bu etkinlik ne kadar zor olduysa da bu zorlukta birçok bilgi edindim (AMY_E).

Müze Gezileri ve Tarihi Eser İncelemelerine Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yazılı Anlatım Çalışmalarının Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Olan Etkilerine İlişkin Görüşler

Araştırmanın ikinci alt amacı, yaratıcı yazma çalışması kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın öğretmen adaylarının yazma becerilerinin geliştirilmesine olan etkilerinin belirlenmesidir. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamanın kazanımları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmalarının yazma becerilerinin geliştirilmesine olan etkilerine ilişkin görüşler

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmen adayları gerçekleştirilen yazma etkinliğinin yazmada akıcılık ve süreklilik sağlama, özgün cümleler kurmayı kolaylaştırması, düşüncede mantıksal bütünlük sağlama, sözcük dağarcığını geliştirme ve planlı yazma alışkanlığı kazandırması bakımından etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca gerçekleştirilen yazma etkinliği öğrencilerin derse ve yazmaya karşı önyargılarından kurtulmalarını sağlama, yazılı anlatım dersine karşı ilgiyi artırması, özgün bir yazma ortamı sağlama bakımından etkili bulunmuştur. Öğretmen adayları uygulamanın yazma merakını artırdığını, konu seçiminde özgür hissettiklerini, yazmaya teşvik ettiğini, uygulama sonucunda özgün ve etkileyici ürünler ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmen adaylarının düşünceleri aşağıda sunulmuştur:

En azından yazabileceğimi gördüm. Ki sunumu yaptıktan sonra arkadaşlarımın beğenmesi beni bu konuda teşvik etti. Artık bana kompozisyon ya da başka bir yazma ödevi verildiğinde gayet iyi yazabileceğimi gördüm. Yazmaya karşı önyargım varmış, yani önce tamamen yapamam diye düşünüyordum ve bir önyargım olduğunu ve yıkıldığını gördüm. Evet bir özgüven geldi (BG-K).

Bize yeni pencerelerden bakmayı, olaylara farklı yaklaşmayı, içinde bulunduğumuz kısır döngüden kurtulmayı, bize yeni biz olmayı öğretti. Kullandığımız sözcüklerin bayağılığı ve işe yaramazlığını fark edip, artık yeni

sözcük ve cümlelere ihtiyaç duyduğumu anlayıp sözcüklere farklı anlamlar yüklemeyi fark etmem bu etkinliğin en güzel yanıtıydı (ÖG_K).

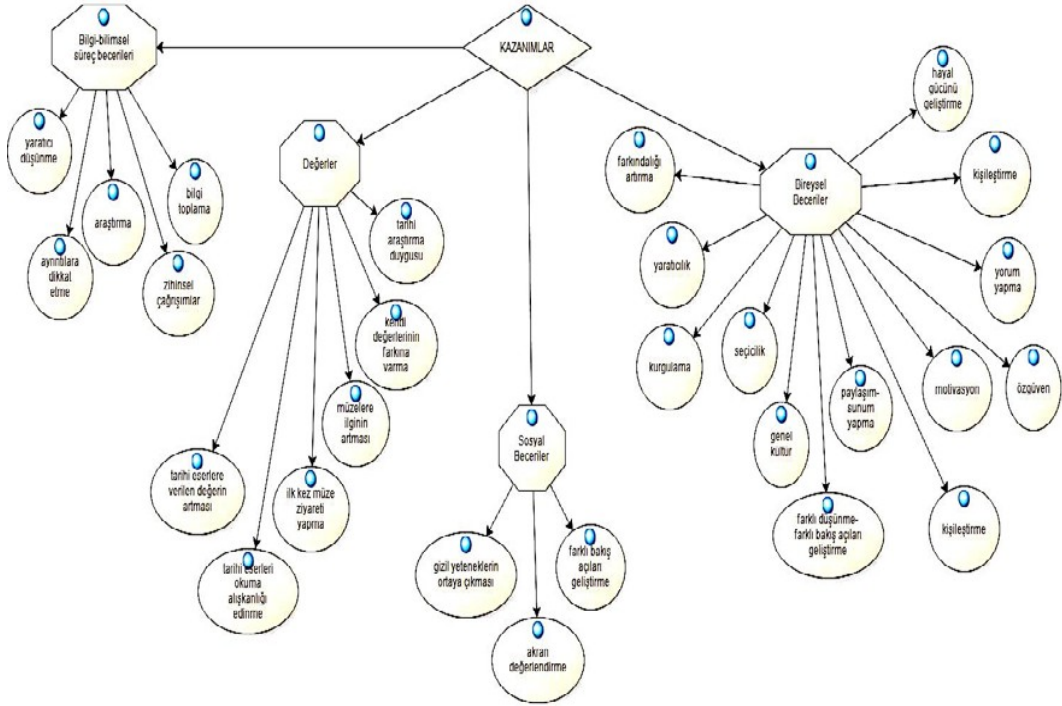
Yazılı anlatımı belki de ilk defa sever oldum. Çok eğlenceli zamanlar geçirdik (SE_K).

Farklı düşünme boyutları kazandırdı. Empati yapmaya ağırlık vermeyi öğretti...Yazı yazmayı zevkli hale getirdi. Kendime güvenim arttı ve heyecanımı yendim. Verilen ödevi çok beğendim...Ben de öğretmen olduğumda sizin gibi çalışmalar bulup öğrencilerime yapmak istiyorum. Çünkü hem bizi geliştiriyor, hem farklı, hem zevkli ve heyecanlı. Daha ne olsun... (FZ_K).

Fakat farklı bir açıdan düşünürsek bu ödevle çeşitli bilgiler edinmek, araştırmayı öğrenmek, gezip görmekle kalmayıp çeşitli kazanımlar elde ettik. Bu yöntemde nesneyi biz konuşturacağız, duygu ve düşüncelerimizi yazacağız ve diğer nesnelere ilişkisini belirteceğiz. Bu gibi şeyler insanların hayal güçlerine bağlıdır. Çünkü biz de yazar olarak kendimizden bir şey katacağız (MS_E).

Müze Gezileri ve Tarihi Eser İncelemelerine Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yazılı Anlatım Çalışmalarının Kazanımları (Bilgi, Beceri, Değer) Konusunda Görüşler

Araştırmanın bir diğer amacı, yaratıcı yazma çalışması kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın kazanımlarına (bilgi, beceri, değer) ilişkin öğretmeni adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamanın kazanımları Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmalarının kazanımları (bilgi, beceri, değer) konusunda görüşler

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı yazılı anlatım çalışmasının kazanımlarına ilişkin görüşleri bilgi (bilimsel süreç becerileri), beceri ve değerler olmak üzere üç alt kategoride ele alınmıştır. Gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmasının bilgi/bilimsel süreç becerileri açısından araştırma, bilgi toplama, yaratıcı düşünme, ayrıntılara dikkat etme, zihinsel çağrışımlar yapma becerilerinin gelişimini sağladığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra yazılı anlatım çalışmalarına dayalı uygulamanın, öğretmen adaylarının yaratıcılık, kurgulama, kişileştirme, hayal gücünü geliştirme, yorum yapma, seçicilik, genel kültürü artırma, motivasyon ve özgüven sağlama gibi bireysel becerilerinin de gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmasının tarihi eserlere ve müzelere olan ilginin artırması, tarihi eserleri okuma alışkanlığı kazandırması, kendi değerlerinin farkına varmayı sağlaması gibi katkılar sağladığı da belirtilmiştir. Bu konuda görüş belirten öğretmen adayları düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Konunun derinine inince, yaratıcılığı, özgünlüğü ön plana çıkan bir konu olduğunu fark ettim. Zaman boşa gitmiyor, güzel bir şeyler ortaya çıkarmam gerekiyor diye düşündüm ve bunun için uğraştım. Müzeye birkaç kez gittim bu etkinlik kapsamında. Kendimi bir taşın yerine koymak, o tanılaştırılan insanın yerine koymak, onda kendimi bulmak, hemhal olmak çok zor bir şeydi. O

nedenle bayağı göz göze geldim o müzedeki heykellerle. Sonucun da iyi olduğunu düşünüyorum (EA_K). Değerler açısından kendi değerlerimi bilmediğimi, on dokuz yaşındayım, on dokuz yıldır kendi tarihim araştırmadığımı ve hani ne kadar yobaz olduğumu, yavan bir gençliğimin olduğunu düşündüm. Geriye bırakacak bir şeylerimin olması gerektiğini fark ettim. O tarihten sonra tarihi araştırmaya başladım. Her şey aslında kendi tarihimin içinde gizliymiş. Benim sadece onlara bakmam gerekiyormuş. Sadece bir perde varmış gözümün önünde. O perdeyi daha da inceltmemi sağladı bu ödev (EA_K).

Bu diğer çalışmalardan çok farklı oldu hocam. Yani bir yerden sonra sınırlamak kalmıyor, zorlamak gerekiyor, bir kapıyı açınca diğerini de açayım, şununla bağlantı yaptım, diğeriyle de yapayım diye düşünüyordum. Devamı geliyor yani, birini açtıkça diğeri de açılıyor. Cümlelerde mesela çok sık kullandığımız kelimelerden arınmak zorunda kaldık, daha seçici kelimeler kullanmak zorunda kaldık. Yazmaya hem teşvik etti, hem de yazma açısından bize yeni şeyler kattı. Bir yerden sonra aynı şeyi tekrar edemiyoruz. Çünkü farklı birinin hayatı, farklı bir şey anlatacağım. Yani yazmaya zorladı, sınırları zorladı, hayal dünyasını zorladı. Her açıdan bir adım ötesine gidebilmeyi öğrendik. Hayal kurmada da sürekli bir adım ötesi vardır. Bu varsa bir üst basamak da vardır yani, o şekilde düşünmeye katkı sağladı (HG_K).

Hayal gücümüzü geliştirdi. Araştırma, bilgi edinme gibi faaliyetlerden dolayı bilgimizi artırdı. Yapmış olduğumuz çalışmaların bize kazandırmış olduğu değerler, yazılı anlatım dersinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. İnsanın hayal gücünü geliştirmesi bakımından da çok önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum (FA_E).

Kendimdeki yazabilme yeteneğini keşfettim. Yapacağımız iş ile ilgili çok güzel fikirler sunuyor bize (AA_K).

Kendini ifade edebilme, empati kurma yeteneği, farklı pencerelerden hayata bakma, azmi doruk noktasına çıkaracak faaliyetler ve hayatımı yazıya dökme kadar güven sağladı (HK_E).

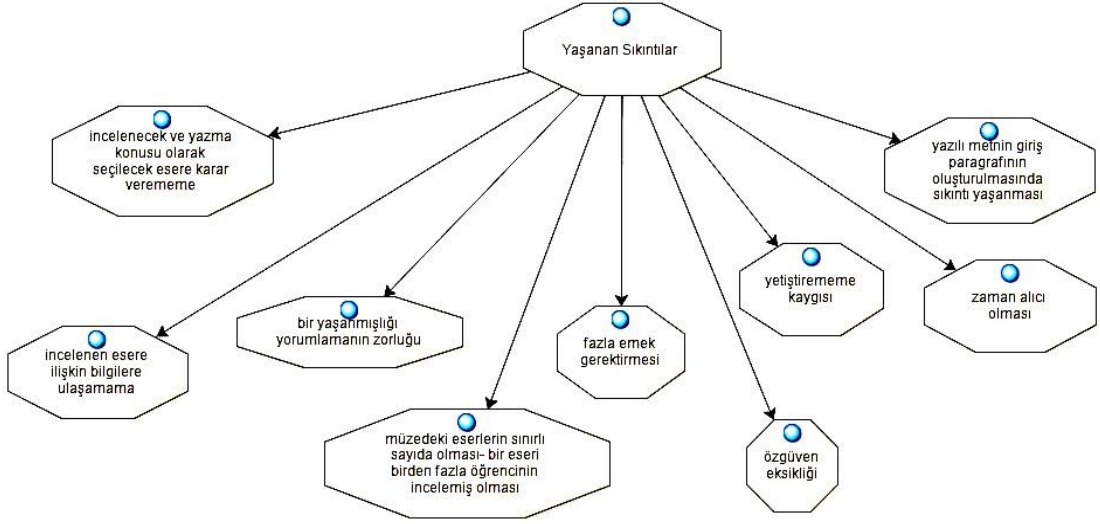
Bir konuyu daha farklı açılardan ele alabiliyorum. Tek bir fikir değil, birçok fikir üretebiliyorum. Kendim gibi değil de başkası gibi düşünmeye başladım. Heykel ödevi bunu ortaya koydu (ST_K).

Bireydeki güven duygusunu pekiştirdi. Araştırma, bir şeye farklı pencerelerden bakabilme, kendini topluluk önünde ifade etme fırsatı verdi (MAO_E).

Düşünmemi geliştirdim. Çoklu düşünüyorum. Olayı tek boyutta değil de çok boyutta düşünmeme katkısı oldu (ÖB_K).

Ödevi oluştururken kendimi heykelin yerine koyacağım zaman düşünce ve hayal dünyamın daha da genişlediğinin farkına vardım. Çünkü kendi yaşadığım dönemden 3 bin yıl önce yaşamış olan insanı düşünmek, kendini onun yerine koymak çok kolay bir şey değil (BB_K).

Müze Gezileri ve Tarihi Eser İncelemelerine Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Yazılı Anlatım Çalışmaları Sırasında Yaşanan Sıkıntılara İlişkin Görüşler



Şekil 4. Müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmaları sırasında yaşanan sıkıntılara ilişkin görüşler

Şekil 4'te görüldüğü gibi öğretmen adayları gerçekleştirilen uygulama sırasında bazı sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamanın zaman alıcı olması, müzedeki eserlerin sınırlı sayıda olması, incelenen esere ilişkin bilgilere ulaşamaması, incelenecek ve yazma konusu olarak seçilecek esere karar verememe ve yetiştirememe kaygısı öğretmen adaylarının uygulamalar sırasında yaşadıkları sıkıntılar arasında yer almaktadır. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Sıkıntı...Hepimiz zaten hatırlarsanız ilk verdiğiniz zaman bir sıkıntı içine girmiştik yani, çünkü yapamayacağımızı düşündük. Bizde güven eksikliği vardı sürekli. Hata yapmaktan çekiniyorduk. Hata yapma düşüncesi bu çalışmayı yapmanın önüne geçen bir şeydi. Daha sonra müze müdürüyle de görüştük. Onunla da tarihi konularda sohbet edince başlamam gerektiğini düşündüm (EA-K).

Sıkıntı, işte şöyle oldu hocam. Hangisini yazsam, nasıl yazsam? Birkaç tane yazıp değiştirmek zorunda kaldım. Ama aslında onlar bence sıkıntı değildi. En azından ben 3-4 eser hakkında bilgi edinmiş oldum. Ya da farklı farklı yazım teknikleri öğrendim. Mesela bir bayanın ağzından yazdım, bir babanın ağzından yazdım. İşte mesela eşinin yerine kendimi koyarak yazdım. Ben eşi olsam böyle konuşurum, ben kızı olsam şöyle konuşurum diye. Biraz zorladı tabii bu, onların düşüncelerini yansıtmak ama bir anlamda da çok faydalı oldu. Onların yerine kendimi koymak benim için faydalıydı (HG_K).

İlk başlarda ne yazacağım acaba, nasıl başlasam diye düşündüm. Bu süreçte sadece biraz zorlandığımı düşünüyorum. Geri kalan kısımda da sadece araştırma kısmında zorlandım acaba hangisini yazsam, neyi yazsam daha iyi olur gibi. Bu konuda sıkıntım olduğunu düşünüyorum. Sonrasında yazınca devamı geliyor. Bir de ben şunu fark ettim. Müzelerde açıklama falan veriyorlar ama bazı heykeller hakkında hiçbir açıklama yok, sadece tarihi var. Bunun eksikliğini farkına vardım (RG_K).

Başlarda sıkıldım, ama uygulamaya başlayınca zevk aldım. Bir tarihi eser olma gibi. Başlarda hiç hoşlanmayıp daha sonrasında çok zevk aldığım bir uygulamaydı (ZT_K).

Zorlanacağımı düşündüğüm tek nokta var: kim ya da ne olacağım? Müze, Nemrut, Perre, Cendere...Şu an için bir fikrim yok. Ama araştırıp karar vereceğim en ilgi çeken esere (AÇ_K).

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı olarak gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmalarının sıra dışı, merak uyandıran, şaşkınlık yaratan, eğlenceli, özgünlüğü ortaya çıkaran ve farklı bir uygulama olduğu ortaya çıkmıştır. Konu seçiminin öğrenciye bırakılması, konu sınırlamasının olmaması, ilk kez böyle bir uygulamayla karşılaşmaları, merak ve heyecan uyandırması gibi nedenlerden dolayı gerçekleştirilen bu uygulamanın etkili olduğu öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. Araştırmanın bu bulguları, müze etkinliğine dayalı olarak gerçekleştirilen farklı alanlardaki çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Anderson, Piscitelli, Weier, Everett ve Tayler'in (2002) gerçekleştirdikleri müzeye dayalı öğrenme etkinliklerin öğrencilerin unutulmaz, eğlenceli ve farklı deneyimler edinmelerini sağlamasına yönelik araştırma bulgusu ile Bamberger ve Tal'in (2008) öğrencilerle yaptığı görüşmede müzelerin merak, ilgi ve heyecan uyandırması bakımından etkili bulunduğu yönündeki bulguları bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra Seidel ve Hudson'un (1999) müzelerin merak ve araştırma isteği uyandırması, eğlenerek öğrenme ortamı sunması yönündeki görüşleri ile Anderson ve Roe'nin (1993) müze etkinliklerinin eğlenceli olduğuna, Hein'in (1998) olağandışı deneyimler sağladığına ilişkin görüşleri de bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, müze temelli yazma etkinliğinin yazmada akıcılık ve süreklilik sağlaması, özgün cümleler kurmayı kolaylaştırması, düşüncede mantıksal bütünlük sağlaması, sözcük dağarcığını geliştirmesi ve planlı yazma alışkanlığı kazandırmasıdır. Ayrıca gerçekleştirilen yazma etkinliği öğrencilerin derse ve yazmaya karşı önyargılarından kurtulmalarını sağlaması, yazılı anlatım dersine karşı ilgiyi artırması, özgün bir yazma ortamı sağlaması bakımından etkili bulunmuştur. Müze gezileri ve tarihi eser incelemeleri sonrasında yapılan yazılı anlatım çalışmalarının öğrencilerin yazma merakını artırdığı, konu seçiminde özgür hissettikleri, yazmaya teşvik ettiği, uygulama

sonucunda özgün ve etkileyici ürünler ortaya çıktığı, farklı düşünmeye, farklı bakış açılarının ve hayal gücünün gelişimine olanak sağladığı, yazmaya ilişkin özgüveni artırdığı ortaya çıkmıştır. Gartenhaus'un (1997) müze nesnelere zihinsel olarak uyarıcı olduğu, yaratıcı düşünmeyi ve hayal gücünü harekete geçirdiği, müze nesnelere incelerken bütün katılımcıların farklı şeyler gördükleri, düşündükleri ve farklı kararlar verdiklerine yönelik görüşleri bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca Seidel ve Hudson'un (1999) müzelerin yaratıcı ve yenilikçi düşünme, hayal gücünü geliştirme becerilerini geliştirdiğine ilişkin görüşleri de bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı yazılı anlatım çalışmasının bilgi (bilimsel süreç becerileri), beceri ve değerler bakımından önemli kazanımlar sağladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonuçları müzelerde öğrenme çıktılarının çok yönlü olduğunu, bilişsel, sosyal, davranışsal, duygusal öğrenmelere olanak sağladığını belirten görüşlerle (Rennie ve Johnston, 2004; Rickinson ve diğerleri, 2004; Schauble ve diğerleri, 2002) paralellik göstermektedir. Gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışması bilgi/bilimsel süreç becerileri açısından araştırma, bilgi toplama, yaratıcı düşünme, ayrıntılara dikkat etme, zihinsel çağrışımlar yapma becerilerinin gelişimini sağlamıştır. Araştırmanın bu bulguları Yılmaz ve Şeker'in (2011) tarih alanında öğretmen adayları ile yaptıkları müze çalışması sonucunda gerçekleştirilen uygulamanın bilgi ve görsellik sağlamanın yanı sıra tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı; Bamberger ve Tal'in (2008) müzelerin öğrencilerin bilgi edinme, önbilgilerle bağlantı kurma ve bilgiyi yapılandırma becerilerini geliştirdiği yönündeki araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra Marcus ve Levine'nin (2011) müzelerin öğrencilerin tarihsel düşünme, içerik bilgisini edinme, aktif katılım, değerlendirme, analiz ve yorum yapma becerilerinin gelişimine katkı sağladığına; Acer'in (2013) müzelerin, insanların bilgi birikimlerini artırma, eşsiz bir bilgi ve esin kaynağı olan kurumlar olduğuna ilişkin görüşleri de bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Hause'a göre müzede öğrenmede estetik gelişim düzeyleri, somut gözlemlerde bulunma, önceki bilgiyle bağdaştırma (öyküleyici düzey), gözlemden yola çıkarak bir yapı oluşturma (yapısalcı düzey), analitik tanımlama (sınıflayıcı düzey), karşılaştırma yapma, ayrıntılara odaklanma (yorumlayıcı düzey), bellekte uyanan fikirlerle yeni bağlantılar üretme (yeniden yaratım düzeyi) gerçekleşmektedir (Akt. Artar, 2010). Acer (2013) de müzede yer alan nesnelere farklı bir ilgi ve dikkat yoğunlaşmasını uyandırma kapasitesine sahip olduğunu, yeni kapıları açtığını, öğrenmeyi kamçılama bir süreç olduğunu belirtmekte, müzede gerçek nesnelere deneyim sağlamanın karşılaştırma, sorgulama, ilişki kurma, anımsama, sınıflandırma gibi üst düzey bilişsel düşünme süreçlerini de işe koştüğünü vurgulamaktadır. Rennie ve Johnston'ın (2004) müze ziyaretleri ile öğrencilerin farklı deneyimlere, farklı öğrenme ve düşünme yollarına sahip olduklarını, farklı bilgiler edindiklerini vurgulayan görüşleri de bu araştırmanın öğretmen adaylarının bilgi edinme süreçlerine katkı sağladığı yönündeki bulgularını desteklemektedir. Ayrıca Hein (1998) de bireylerin müzede sergilenen objelerle etkileşimleri yoluyla yeni bağlantılar kurabildiklerini, düşüncelerini geliştirdiklerini, farkındalıklarını arttırdığını, kavramsal değişimler yaşadıklarını vurgulamakta,

müzelerin bireylerin kendilerini ve dünyayı daha yakından tanımalarını, kavramları öğrenmelerini sağladığını belirtmektedir.

Yazılı anlatım çalışmalarına dayalı uygulamanın, öğretmen adaylarının yaratıcılık, kurgulama, kişileştirme, hayal gücünü geliştirme, yorum yapma, seçicilik, genel kültürü artırma, motivasyon ve özgüven sağlama gibi bireysel becerilerinin de gelişimine katkı sağladığı da bu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulguları Yılmaz ve Şeker'in (2011) müze gezilerinin öğretmen adaylarının genel kültürünü artırdığına yönelik araştırma bulgusu ile Hall ve Bannon'un (2006) müzelerin bireylerin öğrenme ilgilerini ve motivasyonlarını artırdığına, Önder ve diğerlerinin (2009) mantık, yaratıcı düşünme, hayal gücü ve beğeni duygusunu geliştirdiğine yönelik görüşleri ile benzerlik gösterirken, Wilde and Urhahne'nin (2008) müze gezilerine dayalı etkinliğin öğrencilerin öğrenme başarıları ve motivasyonları üzerinde çok etkili olmadığını ortaya koyan araştırma bulguları ile örtüşmemektedir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmasının öğretmen adaylarının tarihi eserlere ve müzelere olan ilgilerini artırması, tarihi eserlere ilişkin bilgileri okuma alışkanlığı kazandırması, kendi değerlerinin farkına varmayı sağlamasıdır. Araştırmanın bu bulguları Anderson ve diğerlerinin (2002) gerçekleştirdikleri müzeye dayalı öğrenme etkinliklerin, kültür, değer ve inançları ile bağ kurmalarına, Bamberger ve Tal'in (2008) müze ziyaretlerinin öğrencilerin somut deneyimler edinmelerine ve müzeleri yeniden ziyaret etme isteği duymalarına katkı sağladığı yönündeki araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Hall ve Bannon'un (2006) müzelerin öğrencilerin daha derin bir değer ve anlayış geliştirdiklerine, Önder ve diğerlerinin (2009) öğrencilerin sahip oldukları kültürel değerleri koruma bilinci edindiklerine ilişkin görüşleri de bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine dayalı uygulama sonucunda öğretmen adaylarının akran değerlendirme, farklı bakış açıları geliştirme ve gizil yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlama bakımından katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler arasında sosyal etkileşime olanak sağlaması bakımından gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğu vurgulanmıştır. Bamberger ve Tal'in (2008) müzelerin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimini sağladığı yönündeki araştırma bulguları ile Rennie ve Johnston (2004), Ash (2004), Falk ve Dierking, (1992), Rennie ve diğerleri (2003) ve Packer ve Ballantyne'nin (2005) müze ziyaretleri ile öğrencilerin sosyal etkileşime sahip olduklarına yönelik görüşleri bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Sınıf öğretmeni adayları için yazılı anlatım dersinde müze gezileri ve tarihi eser incelemeleri kapsamında yaratıcı yazma çalışmalarını gerçekleştirilebilir.
- Hizmet içindeki sınıf öğretmenlerinin ilköğretim öğrencileri için gerçekleştirecekleri yazma etkinliklerini müze gezileri ve tarihi eser incelemelerine göre yürütebilmeleri ve gerekli ders etkinliklerini düzenleyebilmeleri için kendilerine bu konuda hizmet içi eğitim verilebilir.

- Benzer çalışmalar farklı yöntemler (deneysel yöntemler, eylem araştırması, gözlem, ölçek vb.) kullanılarak gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Abacı, O. (1996). Müze eğitimi. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Abacı, O. (2005). Çocuk ve müze. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Acer, D. (2013). Erken çocukluk eğitiminde müzelerin kullanımı. Eğitimci-Öğretmen Dergisi, 20: 42-45.
- Adıgüzel, Ö. (2013). Müze ve müze eğitimi. Eğitimci-Öğretmen Dergisi, 20: 15-17.
- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M. & Tayler, C. (2002). Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning. Curator: The Museum Journal, 45 (3): 213-231.
- Anderson, P. & Roe, B.C. (1993) Museum impact and evaluation study: Roles of affect in the museum visit and ways of assessing them. Chicago: Museum of Science and Industry.
- Ash, D. (2004). Reflective scientific sense-making dialogue in two languages: The science in the dialogue and the dialogue in the science. Science Education 88(6):855-884.
- Bamberger, Y. & Tal, T. (2008). Multiple outcomes of class visits to natural history museums: The students' view. J Sci Educ Technol, 17: 274-284.
- Bamberger Y & Tal, T. (2007) Learning in a personal-context: levels of choice in a free-choice learning environment in science and natural history museums. Science Education, 91 (1):75-95.
- Benuğur, P. (2000). Arkeoloji müzelerinin çocuklara yönelik faaliyetleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır-İlhan, A. (2013). Ankara üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü disiplinlerarası müze eğitimi ana bilim dalı. Eğitimci-Öğretmen Dergisi, 20: 32-33.
- Çakır İlhan, A. Artar, M., Okvuran, A. ve Karadeniz, C. (2013). Müze eğitimi akran kitabı. <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/a/k/akran-kitabi.pdf> adresinden 01.06.2013 tarihinde alınmıştır.
- Çetin, Y. (2002). Çağdaş eğitimde müze eğitiminin rolü ve önemi. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, 8: 57-61.
- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A. & Radencich, M.C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. Reading Horizons, 40 (3), 185-203.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (1992). The museum experience. Washington, DC: Whalesback Books.

- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (1995). Public institutions for personal learning: Establishing a research agenda. Washington, DC: American Association of Museums.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Gartenhaus, A. R. (2000). Minds in motion-using museums to expand creative thinking-yaratıcı düşünme ve müzeler. (R. Mengeneçi, B. Onur, Çeviren). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (2), 71-97.
- Hall, T. & Bannon, L. (2006). Designing ubiquitous computing to enhance children's learning in museums. Journal of Computer Assisted Learning 22: 231-243.
- Hein, G. E. (1998). Learning in the Museum. London: Routledge.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2013). "Neden yazı yazmıyoruz?": Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, Sayı 1.
- Maccario, K. N. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XV (1): 275-285.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımları, Dil Dergisi, S. 132, s. 56-66.
- Marcus, A. S. & Levine, T. H. (2011). Knight at the museum: Learning history with museums. The Social Studies, 102: 104-109.
- Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2005). Anadolu güzel sanatlar liseleri programlarının müze eğitimi ve uygulamaları" dersi açısından değerlendirilmesi. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, 8: 1-10.
- Okvuran, A. (2012). Müzede dramanın bir öğretim yöntemi olarak Türkiye'de gelişimi. Eğitim ve Bilim, 37 (166): 170-180.
- Önder, A. Abacı, O. ve Kamaraj, I. (2009). Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi: İstanbul Arkeoloji Müzesi'ndeki Marmara örnekleme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 25: 103-117.
- Ören, Ü. (1998). Turizm, kültür, arkeoloji ilişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, Z. (2013). Bir okul müze gezi projesi örneği: "Tarih, sanatla bizi söyler". Eğitimci-Öğretmen Dergisi, 20: 25-27.
- Packer, J. & Ballantyne, R. (2005). Solitary vs. shared: Exploring the social dimension of museum learning. Curator, 48 (2): 177-192.
- Rennie, L. J. & Johnston, D. J. (2004). The nature of learning and its implications for research on learning from museums. Science Education, 88: S4-S16.
- San, İ. (2013). Müze eğitim bilimi nasıl gelişti? Eğitimci-Öğretmen Dergisi, 20: 13-14.

- Seidel, S. & Hudson, K. (1999). Müze eğitimi ve kültürel kimlik. uluslararası iki çalışma raporu. (B. Ata, eviren). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müze Eğitimi Anabilim Dalı Yayınları No:1.
- Tran, L. U. (2006). Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators. *Science Education*, 91 (2): 276-297.
- Wilde, M. & Urhahne, D. (2008). Museum learning: A study of motivation and learning achievement. *Journal of Biological Education*, 42 (2): 78-83.
- Yalçın F. ve Yavuz, K. E. (2009). Müze Temelli Eğitim Uygulama Örneği: Medresedeki Sır. XVIII.Eğitim Bilimleri Kurultayı. 1-3 Ekim 2009 Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İZMİR.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 5. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1 (3): 21-39.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA.:Sage.

İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Sosyal Etkinlik ve Yönetimi

Social Activity at The Primary and Secondary Schools and Its Management

İzzet DÖŞ*

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Elif KIR**

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Özet

Okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikler öğrencilerin gelişimi, kendilerini ifade etmeleri ve öğrenmelerini kolaylaştırması açısından çok önemlidir. Bu çalışma, mevzuatta "sosyal etkinlik" olarak ifade edilen, öğrencilerin ders dışı aktivitelerin, önemine vurgu yapmak, okullarda daha verimli uygulanmasına ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, Kahramanmaraş iline bağlı merkez bir lise ve bir ilköğretim okulunda görevli yirmi üç öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olup, veriler görüşme yöntemiyle, açık uçlu altı sorudan oluşan bir formla toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışma sonunda, sosyal etkinliklerin etkili bir biçimde nasıl planlanması ve yönetilmesi gerektiği, mevcut problemlerinin ve çözümünün neler olduğu bunun yanısıra okul yönetimine düşen görevlerin neler olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal etkinlik, yönetici ve sosyal etkinlik, sosyal etkinlik yönetimi

Abstract

Social activities presented at the schools are important for the development of the students, to support students' learning and to make it possible for the learners to express themselves. The main aim of this study is to emphasize the importance of the studies related to extracurricular activities and to determine the duties of the school administrators to make these activities more effective. The study was conducted with twenty three teachers working at High School and Primary School in the city of Kahramanmaraş. The data was gotten with the help of semi structural interview form

*Yrd. Doç. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-mail: izzetdos@gmail.com

**Yrd. Doç. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-mail: elif2006@gmail.com

including six open-ended questions. Descriptive analysis method which is one of the qualitative research methods was used for the analysis. In the study, findings on how social activities should be planned and managed, current problems and solutions and duties for school administrators were provided.

Key Words: Social activity, administrator and social activity, social activity management

Giriş

Okullar, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirdikleri, toplumsallaştıkları ve zihinsel becerilerini geliştirdikleri eğitim kurumlarıdır. Tüm toplumlarda, okullara benzer görevler verilmiştir. Okullar, görevlerini gerçekleştirirken, çocuklarda istenen davranışları kazandırmak amacıyla en iyi öğrenme ortamını oluşturmaya çalışır ve çeşitli faaliyetler yürütürler. Sosyal etkinlik çalışmaları da bunlardandır. Öğrencilerin okula ilgilerini artırmak, ders ortamında verilmesi mümkün olmayan becerileri kazandırmak veya derste öğrendikleri kuramsal bilgilerin uygulamalarını göstermek, sosyal etkinlik çalışmalarıyla gerçekleştirilebilir.

Sosyal etkinlik çalışmalarında, insan haklarına saygılı, kendini tanıyan, çevresini koruyan, kendisine güvenen, planlı çalışabilen, zamanını etkili kullanan girişimci, tutumlu, bireysel farklılıklara, farklı görüş, düşünce, inanç, anlayışa, kültüre saygılı ve aldığı görevi istekle yapan bireylerin yetiştirilmeleri beklenmektedir.

Türk Milli Eğitim sisteminde sosyal etkinliğin önemli bir yeri vardır ve ilköğretim, ortaöğretim okullarında yapılması zorunlu faaliyetler arasında yer almaktadır. Milli Eğitim mevzuatında sosyal etkinliklerin özellikleri ve bu etkinlikten beklenenler ifade edilmiştir. Sosyal etkinlik çalışmalarında, Atatürk İnkılap ve İlkelerine bağlı, Türk Milletinin milli, ahlaki, manevi, tarihi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına saygılı, Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş vatandaş olarak yetiştirmek, genel bilgilerini artırmak ve kendilerine iş ve üretim hayatında faydalı olacak bilgi ve maharetleri kazandırmak amaçlanmıştır (222 SK; 652 SKHK; MEB İOKSEY).

Öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi için gerekli donanıma sahip olmalarına katkıda bulunmak amacıyla öğrencilerin sosyal etkinlik çalışmalarında aşağıdaki nitelikleri kazanmaları öngörülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği).

- a) İnsan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilme,
- b) Kendini tanıyabilme, bireysel hedeflerini belirleyebilme, yeteneklerini geliştirebilme, bunları kendisinin ve toplumun yararına kullanabilme,
- c) Çevreyi koruma bilinciyle hareket edebilme,
- d) Kendine ve çevresindekilere güven duyabilme,
- e) Planlı çalışma alışkanlığı edinebilme, serbest zamanlarını etkin ve verimli değerlendirebilme,

- f) Girişimci olabilme ve bunu başarı ile sürdürebilme, yeni durum ve ortamlara uyabilme,
- g) Savurganlığı önleme ve tutumlu olabilme,
- h) Bireysel farklılıklara saygılı olabilme; farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilme,
- ı) Aldığı görevi istekle yapabilme, sorumluluk alabilme,
- j) Bireysel olarak veya başkalarıyla iş birliği içinde çevresindeki toplumsal sorunlarla ilgilenebilme ve bunların çözümüne katkı sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilme ve uygulayabilme,
- k) Grupça yapılan görevleri tamamlamak için istekle çalışabilme ve gruba karşı sorumluluk duyabilme gibi tutum, davranış ve becerilerin kazandırılmasına çalışılır.

Okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlik çalışmaları, okul ders programlarında gösterilmekte, haftada bir saat olarak hem ilköğretim hem de ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Okulun açtığı eğitim öğretim yılının başında öğretmenler kurulunca belirlenen rehber öğretmenlerin eşliğinde bu etkinlikler yapılmaya çalışılmaktadır. Bu toplantılarda ayrıca sosyal etkinlik faaliyetlerinin yürütüleceği kulüpler de belirlenir. Bir ders saati sosyal etkinlik çalışmaları genellikle çarşamba veya perşembe günü gibi haftanın orta günlerinde ve son ders saatinde yapılmaktadır. Okulun türüne göre her sınıf seviyesinden sosyal etkinlik çalışması yapacak kulüplere öğrenciler katılmaktadır. Her sınıf seviyesindeki öğrenciler bu bir ders saati içerisinde rehber öğretmen gözetiminde çalışmalarını yapmaya çalışmaktadırlar.

Kulüpler zihinsel, kültürel ve insani boyutta çalışmalar yapılmasına imkan verecek biçimde satranç, çevre, doğa, kütüphane, bilim, edebiyat, şiir, drama, halk oyunları, resim vb. alanlarında kurulmaktadır. Öğretim yılı başında öğretmenler kurulu tarafından belirlenen kulüplere, istekli olan öğrenciler katılır, ders yılı sonuna kadar haftada bir ders saati çalışmalar yapar ve ders yılı sonunda ortaya bir ürün koyarlar. Bu çalışmalar, öğrencilerin karnelerine sosyal etkinliği yapıp yapmadıkları şeklinde yansımaktadır. Yani notla değerlendirilmemektedir. Ayrıca, öğrencilerin "toplum hizmeti" adı altında sosyal aktiviteler yapmaları da gerekmektedir. Bunun yanında kulüplerin, gezi, yarışma, izcilik, müzik, halk oyunları, yayın çıkarma, tiyatro, konferans, panel, kermes vb. etkinlikler yapmaları da beklenmektedir (MEB İOKSEY).

Okulun temel işlevi öğrencinin gelişimini sağlamaktır. Bu akademik, kültürel, psikolojik ve sosyal yönlerden olabilir. Okul, öğrencinin her alanda başarılı bir yükseliş grafiği çizmesine yardımcı olmaktadır. Çünkü öğrencinin başarılı olması demek okulun amaçlarına ulaşması demektir. Okul, bilişsel gelişimin sağlandığı, bilginin kazanıldığı, akademik üstünlüğe ulaşmak için ortamın hazırlandığı bir yerdir. Üstün olarak kabul edilen notlar okul başarısını; bu notların altında olan notlar ise okul başarısızlığını ifade eder (Keskin ve Yapıcı, 2008:21). Okul yönetimi, öğrenci başarısı üzerinde etkili bir rol oynamaktadır. Okul yönetiminin amacı öğrencileri hayata hazırlamak ve onların zihinsel süreçlerini geliştirmektir. Okul başarısı olarak tanımlanan durum ise, öğrencilerin istenilen yerde olmasıdır. Bu durumu gerçekleştiren okul etkili ve kaliteli okul, böyle okulları yöneten yöneticiler de başarılı yöneticilerdir. Etkili okul, kendinden

beklenen amaç ve işlevleri tam olarak yerine getiren öğrencilerin bütün yönleriyle gelişimlerini sağlayan, bunun için uygun öğrenme ortamları hazırlayan okul olarak tanımlanmaktadır (Özden, 2005: 124). Sosyal etkinliklerin öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve etik alanında başarıyı yakalamalarında ve kendilerini gerçekleştirmede önemli rolleri vardır. Yukarıda ifade edilen sosyal etkinlik amaçlarının gerçekleştirilmesi durumunda, öğrencilerin hayata, okula daha çabuk alışmaları ve adaptasyonları daha kolay olacaktır. Bu konulara ilişkin bazı çalışmalar aşağıda ele alınmıştır.

Altinkurt (2008: 139) özürsüz devamsızlıkla başarısızlık arasında anlamlı bir ilişki kurmuştur ve bu sorunun giderilmesi için öğrencilerin boş zamanlarını okulda değerlendirebilecekleri sosyal ve sportif etkinliklerin sayının artırılmasını önermiştir. Aslanargun (2007:132) ve Çelenk (2003:31), okulun sadece öğrenciler için değil, öğrenci velileri ve toplumun diğer bireyleri için de bir eğitim merkezi olduğuna göre göz önünde bulundurularak gerekli rehberlik ve sosyal çalışmalar yapılmasını önermektedirler. Demiralp (2007:381) coğrafya eğitimi için, öğrencilerin öğrenme ortamlarında yapılacak etkinliklerin, öğrencilerin kendi deneyimleriyle öğrenmeyi ilişkilendirmelerini sağlayacağı gibi, onların sosyalleşme süreçlerine katkı yapacağını ve aynı konu üzerinde çok farklı kavramların oluşturulmasına imkan vereceği görüşündedir. Şeker, Çınar ve Özkaya (2004:9) öğrencilerin daha başarılı olmaları için; onların fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarının karşılanmasına daha fazla önem verilmesi ve okul dışında da öğrencileri faydalı işlere koşacak faaliyetler düzenlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Döş (2011:79), öğrenci başarısızlığına ilişkin yapmış olduğu çalışmada okul idaresince sosyal etkinliklere gerekli ilginin gösterilmemesi başarısızlık nedeni olarak gösterilmiştir.

Dumais (2006:125-142) Amerika Birleşik Devletleri, Ulusal Eğitim İstatistiği Merkezi (NCES) tarafından 1999-2002 yılları arasında toplanan erken çocukluk dönemi (anaokulundan 3. sınıfa kadar olan dönem) araştırma verisini incelediği çalışmada öğrencilerin sosyal etkinlik olarak en fazla spor ve atletizm etkinliklerine katıldıklarını belirtmektedir. Çalışmada, öğrencilerin katıldıkları etkinliklerin okuma başarısı üzerindeki etkisi incelendiğinde etkinliğe katılım ile okuma sınavlarından alınan puanlar arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Özellikle, dans ve atletizm etkinlikleri ve sosyal kulüplere katılım okuma sınavlarından alınan puanların artmasında etkin rol oynamaktadır. Buna karşın, sosyal etkinliklerin matematik sınavlarından alınan puanların üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Çalışmada, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme sürecinde öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımının etkisi de araştırılmıştır. Yapılan incelemede, öğretmenlerin dil ve okuma becerilerini değerlendirmelerinde öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımının etkisi olmadığı ancak öğrencilerin matematik becerilerini değerlendirirken öğrencilerin sosyal etkinliklere özellikle atletizm etkinliklerine katılıyor olmalarının olumlu bir etkide bulunduğu sonucuna varılmıştır. Broh (2002:76-84) da Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Eğitim İstatistiği Araştırma Merkezi (NCES) tarafından 1988 yılında yürütülen uzun kapsamlı araştırma verilerini inceleyerek sosyal etkinliklerin lise öğrencilerinin başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili yargılara varmaya çalışmıştır. Yapılan incelemede, 10. ve 12. sınıflarda spor etkinliklerine katılan

öğrencilerin matematik puanlarının diğer öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, spor etkinlikleri öğrencilerin öz güvenini, dikkatlerini toplamalarını ve ödevlere ayrılan zamanı arttırmaktadır. Spor etkinliklerine katılımın öğrenci-aile, aile-okul ve öğrenci aileleri arasındaki ilişkileri geliştirdiği de bulunan bulgular arasındadır. Ayrıca, spor etkinliklerine benzer biçimde müzik etkinlikleri de öğrencilerin matematik ve İngilizce puanlarının artmasına neden olmaktadır. Broh'un çalışmasında okuma puanları üzerinde olumlu etkisi olan tek sosyal etkinliğin drama etkinlikleri olduğu bulunmuştur. Broh, sosyal etkinliklerin grupları ve çeşitlerinin belirtilmesi ile öğrenci başarı üzerindeki etkileri ile ilgili yargıya varılması gerektiğini belirtmesine karşın spor, müzik gibi sosyal etkinliklerin öğrenciler açısından okulda birçok eğitim avantajı sağladığı görüşündedir. McNeal (1995:66-76) diğer araştırmacılara benzer biçimde Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezinin verisinden yararlanmış ancak diğer araştırmacılardan farklı olarak sosyal etkinliklerin lise öğrencilerinin okula devam edip etmemeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. 735 devlet lisesi ile sınırladığı araştırmasında 1980-1982 yıllarında bu liselere devam eden toplam 14.249 öğrenciden elde edilen veriyi kullanmıştır. McNeal araştırmasında atletizm etkinliklerine katılan öğrencilerin sayısal olarak katılmayanlara oranla daha az okul devamsızlıkları olduğu ve güzel sanatlar etkinlikleri yolu ile edinilen beceri ve bilgilerin (işbirlikçi ortam gibi) okul devamsızlığını azalttığı sonucuna varmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma istekleri ve bir etkinliğin parçası olma ihtiyaçları, bir grubun ya da topluluğun üyesi olma duygusu öğrencilerin hem sosyal etkinliklere hem de okula devamlarını olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır.

İsveç'te ergenlik dönemi ilköğretim öğrencileri ile yapılan bir araştırmada okullarda yürütülen "planlanmış" boş zaman etkinlikleri ile "gençlik eğlence merkezi" tarafından yürütülen "planlanmamış" etkinliklerin öğrencilerin davranışları ve aileleri ile ilişkileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında, planlanmış boş zaman etkinliklerine katılan öğrencilerin daha düşük düzeyde anti sosyal davranışlar gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca, planlanmış etkinlikler öğrenciler için sosyal bilişsel ve fiziksel yetilerin gelişimi için fırsatlar sunmakta, akran ve lider desteği almalarına imkan vermekte ve ergenlerin aileleri ile olumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaktadır (Mahoney ve Stattin, 2000:124-126). Liseye devam eden 321 öğrenci ile yapılan "hayat memnuniyeti" araştırmasında öğrencilerin aile, arkadaş, okul, çevre, kendileri ve toplam memnuniyetleri ile katıldıkları sosyal etkinlikler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrencilerin memnuniyet dereceleri likert tipi bir ölçek ile öğrenilirken katıldıkları sosyal etkinlikler açık uçlu bir soru yardımı ile öğrenilmiş ve her bir öğrenci için aradaki ilişki ayrı olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, "yüksek sosyal ilgi" grubuna giren öğrencilerin okul, arkadaş ve aileleri ile ilgili memnuniyet düzeylerinin "düşük sosyal ilgi" grubunda olan öğrencilerden yüksek olduğu bulunmuştur (Gilman, 2001:759-760). Araştırmada elde edilen veri ayrıca öğrencilerin katıldıkları etkinlik türlerine göre de analiz edilmiştir. Okulda yapılan sosyal etkinlikler "planlanmış sosyal etkinlikler" ve bunların dışında kalan etkinlikler ise "pasif etkinlikler" olarak adlandırılan iki gruba bölünmüştür. Sonuçta, daha fazla planlanmış etkinliğe katılan öğrencilerin

az ya da hiç katılmayan öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek okul memnuniyetlerinin olduğu bulunmuştur (Gilman, 2001:762). Üç yıl boyunca toplam altı lisede sürdürülen uzun süreli bir başka araştırmada sosyal etkinlikler ile ergenlerin depresyon ve stres gibi psikolojik tutumları, okul ortamına katılım ve ilgileri ve etkinliklere katılım süreleri arasındaki ilişki araştırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin önbilgilerinin yanı sıra öğrencilerin hangi etkinliklere ne kadar süre katıldıkları, stres dereceleri, madde kullanımları, depresyon belirtileri ve akademik performansları da öğrenilmiştir. Yapılan analizde sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayanlara oranla daha az madde ve sigara kullandıkları bulunmuştur. Sosyal etkinliklere katılan öğrenciler yine katılmayanlara oranla daha yüksek bir akademik başarı göstermekte ve okula karşı daha olumlu tutumlar beslemektedirler. Ayrıca, stres kaynağı olan olaylarla (aileden birinin vefatı, okul değiştirme vb.) madde kullanımı arasındaki ilişki sosyal etkinliklere katılan öğrencilerde onların yararına olacak biçimde düşmektedir. Sosyal etkinliklere daha fazla zaman ayrılması ile notların yükselmesi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Darling, 2005:498-502). Bu araştırma okullarda düzenlenen etkinliklerin sadece akademik başarıya etki etmediği öğrencilere ve çevreye sosyal ve psikolojik katkılar sağladığını göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Araştırmalarda da görüldüğü gibi çocukların başarılı olmasında, hayatı ve insanları tanımada önemli bir etken sosyal çevre ve çevresel faktörlerdir. Ders dışı etkinlikler, bu etkileşimlerin planlandığı ve uygulanmaların yapıldığı ortamları öğrencilere sunmaktadır. Sosyal etkinlikler sayesinde öğrencilerin etkileşim sayıları artmakta ve sosyal yönden daha zengin bir ortamda bulunarak, insanları, hayatı öğrenmekte ve kendilerini tanımaktadırlar.

Okul yönetiminin bazı yönetsel görevleri vardır. Bunlar eğitim programlarının yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, işgören hizmetlerinin yönetimi, genel hizmetlerin yönetimi ve bütçe yönetimidir (Başaran, 1996:15). Sosyal etkinlik çalışmaları öğrenci hizmetleri yönetimi içerisinde ifade edilebilir. Öğrencilerin eğitimsel yaptıkları her çalışma bir karar sürecinden geçirilir ve verimli bir şekilde yürütülmesi için okul yönetimi gerekli çalışmaları yapar. Okul müdürünün çoğu işleri de öğrencilere ilişkin hizmetlerin yürütülmesinden kaynaklanmaktadır. MEB yönetmeliklerinde ifade edilen öğrenci işlerinin sağlıklı yürütülmesi, sisteme işlenmesi, saklanması vb işlerde genel olarak idare sorumlu tutulmaktadır.

Sosyal etkinliklerin okullarda uygun ve verimli yönetilmesinden müdür sorumlu tutulmuştur. Bu çalışmalarda, velilere gerekli duyuruların yapılması, onları çalışmalara katılmaya teşvik etmesi; öğrenci kulüp ve toplum hizmeti çalışmalarını başlatması; danışman öğretmen ve gönüllü velilere rehberlik yapması; yazışmaları koordine etmesi; öğrenci kulübü çalışma planları ile proje önerilerini onaylaması gibi görevler mevzuatça müdüre yüklenmiştir (MEB İÖKSEY). Yukarıda da ifade edildiği gibi aynı anda okulda bulunan tüm çocuklar kendilerine ait dersliklerinde kulüp çalışmalarını yapmak için toplanmaktadır. Müdür veya idareciler bu sistemin sağlıklı işlenmesini sağlamak için, oluşan problemleri anında çözmesi, öğrenci ve öğretmenlere rehberlik yapması, gerekli araç ve altyapıyı hazırlamaları gerekmektedir. Eğitim bir bütündür ve eğitimin içerisinde akademik yeteneklerin gelişimi kadar duyuşsal (paylaşma, birlikte

çalışma, fedakarlık, yardımlaşma vb) davranışların da gelişimi için müdür gerekli, eğitimsel ve öğretimsel liderliğini ortaya koymalıdır.

Okulda uygulanan bir eğitim sürecinin veya bir çalışmanın, etkin, verimli ve sonuç odaklı yönetilmesi, amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Okul için öğrenciler, yaşam amacıdır. Toplumun istediği, öğrencide bulunması gerekli nitelikler, ancak iyi bir yönetim ve örgütlenme ile olacaktır. Öğretimsel liderler, yaşam kaynağı olan öğrencilerin gelişime olumlu katkı sağladıkları sürece etkili yönetici olabilirler. Öğrencilerin gelişim için gerekli olan akademik, sosyal ve etik alandaki çalışmaların planlanması ve yürütülmesi okul yöneticisinin temel görevidir. Öğrencilere her alanda katkı sağlayacağı düşünülen sosyal etkinlik çalışmalarının yönetimi de önem kazanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, mevzuatta "sosyal etkinlik" olarak ifade edilen, öğrencilerin ders dışı aktivitelerin, önemine vurgu yapmak, okullarda daha verimli uygulanmasına ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel verilerle elde edilen betimsel bir çalışmadır. Mevcut durumu ortaya çıkarmak ve derinlemesine bilgi sahibi olmak için nitel veri toplama tekniği tercih edilmiştir. Böylece, okullarda uygulanmaya çalışılan sosyal etkinlik çalışmalarının daha verimli uygulanması ve yönetilmesine ilişkin derinlemesine bilgi sağlanacağı düşünülmüştür.

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Buradaki amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:110). Çalışma grubu, 23 kişilik bir öğretmen grubundan oluşmaktadır. Çalışmada bir lise ve bir öğretim okulu alınmıştır, çünkü sosyal etkinlik çalışmaları hem liselerde hem de ilköğretimlerde uygulanan bir faaliyettir. Katılımcılar, Kahramanmaraş merkezinde bulunan bir genel lise ve bir ilköğretim okulunda çalışan, gönüllü sınıf ve alan öğretmenlerinden oluşmuştur. Öğretmenlerden 12'si lise öğretmeni, 11'i ise ilköğretim öğretmenidir. İlköğretimde çalışan 11 öğretmenin 6'sı sınıf öğretmeni, diğerleri alan öğretmenleridir. Katılımcıların 11'i bayan, 12'si erkek öğretmenlerden oluşmuştur. Bu şekilde çeşitli öğretmen kitlelerinin görüşleri alınarak veri zenginliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler görüşme yöntemiyle, açık uçlu altı sorudan oluşan bir formla yardımıyla toplanmıştır. Ayrıca, bu teknik araştırmacının soruları yapılandırmasına ve verilen cevaplar üzerinden ayrıntılara gitmesine yardımcı olmaktadır (Robson, 2002; Rossman ve Rallis, 2003). Veri toplama aracı yer alan sorular şunlardır: 1- Sosyal etkinlik çalışmalarının öğrenciler için ne tür faydaları olduğunu düşünüyorsunuz? 2-Etkili ve öğrenci odaklı bir sosyal etkinlik çalışması nasıl

olmalıdır? 3-Okulda, sosyal etkinlik çalışmaları nasıl planlanmalıdır? 4-Sosyal etkinliklerde idarecilere düşen görevler nelerdir? 5-Sosyal etkinliklerin verimli olmasını engelleyen etmenler nelerdir? (Öğrencilerden, öğretmenlerden, velilerden, sistemden, yöneticilerden kaynaklanan nedenler). 6-Mevcut problemlerin çözümü için önerileriniz nelerdir? Bu soruların oluşturulmasında yazında yer alan araştırmalardan yararlanıldığı gibi, araştırmacıların deneyimlerinden ve alanda çalışan öğretmen görüşlerinden faydalanılmıştır.

Bu sorularla öğretmenlerin sosyal etkinlik çalışmaları konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yazın taranmasından sonra veri toplama aracı maddeleri oluşturulmuş ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinden iki öğretim üyesinin görüşlerinden yararlanmış ve çalışmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yukarıda da ifade edilen ve daha önce yapılan araştırmaların, bu araştırma bulgularını teyit etmesi, araştırmanın yapılırken okullara bizzat gidilip öğretmenlerle görüşülmesi, sosyal etkinlik kavramlarının katılımcılara ifade edilmiş olması, değerlendirmelerin birden fazla uzman tarafından yapılması, bulunan sonuçların teyit edilebilir olması, katılımcıların görüşlerinin bulgular kısmında doğrudan aktarılması ve tutarlılığı araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından önemli özelliklerdir.

Veri Analizi

Veri analizinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224). Betimsel analiz yöntemiyle her soruya ilişkin bir tema belirlenmiş, verilen cevaplar tasnif edilerek bu temalara ilişkin veriler düzenlenerek yorumlanmıştır. Bu yorumlama sırasında doğrudan alıntılara da yer verilerek öne çıkan görüşler yansıtılmaya çalışılmıştır.

Bulguların yorumlanmasında her tema içerisinde tekrar eden görüşler, yani frekanslar sayısal olarak ifade edilmiştir. Yorumlanma sırasında bulgular arasında neden sonuç ilişkisi kurulmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, veri toplama aracında sorulan sorulara ilişkin elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak kategorize edilmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Fayda –yarar teması

"Sosyal etkinlik çalışmalarının öğrenciler için ne tür faydaları olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin elde edilen veriler, öğretmenler tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Öğrencilerin dersin stresini atmasında yardımcı olur.

Öğrencileri sosyalleştirir. Kişiler arası ilişkileri geliştirir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmesine yardımcı olur.

Öğrencilerin yeteneklerini geliştirir.

Bu etkinlikler öğrencilerin okulu sevmesine yardımcı olur.

Uygulamalı eğitim için idealdir.

Pasif öğrencileri etkinliğe katar. İletişimi güçlendirir.

Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığı artar. Gerçek hayata ilişkin problemlerin çözümleri kolaylaşmaktadır.

Öğrencilerin ders dışında verimli bir zaman geçirmesini sağlar.

Çocuğun tüm gelişimsel yönlerini destekler. Kişisel, psikolojik ve ruhsal alanda öğrenciler gelişir.

Öğrenmeye katkı sağlar. Öğrenci ders dışında kendini gösterme olanağı bulur.

Öğrencilerin sorumluluk alma duygusu gelişir. Bir organizasyonda görev almayı, birlikte çalışmayı, beğenilmeyi ve takdir edilmeyi öğrenirler.

Sosyal etkinlik, eğitimin sadece öğretimden ibaret olmadığını göstergesidir.

Öğrencilerin motivasyonunu artırır. Okula bakış açıları pozitif oluyor.

Bu etkinliklerle öğrencilerin kelime hazineleri gelişir, hoş vakit geçirirler.

Sosyal etkinlik sayesinde öğrenciler kendilerini keşfederler, ilgi alanlarının farkında olurlar

Etkinliklerde verilen sorumluluk sayesinde öğrencilerin kendilerine güven duymaları sağlanır.

Öğretmenlerden alınan görüşlerde öne çıkan bazı kavramlar vardır. Bu kavramlar, sosyalleşme (7 defa), kendini ifade etme (4 defa), iletişim (3 defa), kendine güven (3 defa), kendini tanıma (2 defa), sorumluluk alma, stres atma ve motivasyon şeklindedir. Öğretmenlere göre sosyal etkinlik çalışmalarında öne çıkan kavram etkileşimdir. Yani sosyalleşme, iletişim, kendini ifade etme, kendini gerçekleştirme davranışlarıdır. Bu davranışlar insani unsurların başında gelmektedir, sınıf ortamında çok sıklıkla yapılamayan bu tip etkileşimler sosyal etkinlikler sayesinde gerçekleştirilebilir.

Öğrencilerin kişilik gelişimlerinde önemli bir süreç olan kendine güven, kendini tanıma kavramı burada öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğrenciler, kendi gizli güçlerini bazı derslerin hedeflerinde gerçekleştirebildikleri gibi, sosyal etkinlik sayesinde etkileşimli ve daha aktif bir ortamda bu tip davranışlar daha çok kendisini gösterebilmektedir.

Öğrenci merkezlilik

"Etkili ve öğrenci odaklı bir sosyal etkinlik çalışmasının nasıl olması gerekmektedir?" sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda ele alınmıştır.

Öğrenci merkezli olup öğrencinin yetenekleri doğrultusunda verilmelidir.

Öğrencinin aktif olduğu, kendinden bir şeyler kattığı zaman etkili olabilir. Etkinlik basit de olsa öğrenci kendinden bir şeyler ortaya koymalıdır. Öğretmen rehber konumunda olmalıdır.

Yapılacak çalışmanın planlanması gereklidir. Öğrencilerin ne yapacaklarını önceden bilmeleri gerekmektedir. Zamanın artırılması gerekmektedir.

Planlama yapılırken bölgesel ve coğrafik koşullar ön planda tutulmalıdır. Planlama öğrencilerle birlikte yapılmalıdır.

Öğrenci yapısına, yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Öğrencinin toplumsal, sosyal, sportif gelişimine yönelik olmalıdır.

Öğrencilerin sorumluluk aldığı çalışmalar yapılmalıdır.

Etkinliğin devamlılığı önemlidir. Görev paylaşımında herkese görev verilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmeleri için olanaklar sağlanmalıdır

Bulgulara göre, öğrenci katılımı 9 defa ifade edilmiştir. Öğrencinin benimsemediği, istemediği bir çalışmada başarıyı yakalamak zordur. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin aktif katılımı sağlanmalı ve sosyal etkinlik iyice öğrencilere anlatılmalıdır. Öğrencilerin aktif katılımının sağlanması için öğretim yılı başındaki öğrencilerle yapılan toplantılar bu açıdan önemli olmaktadır.

Planlı bir çalışma verimliliği artırır ve zaman tasarrufu sağlar, sosyal etkinliklerin etkililiğinde başta idare ve öğretmenlerin planlı bir çalışma yapmaları ve bunu öğrencilerle paylaşmaları uygun olacaktır. Planlamada bulgularda da ifade edildiği gibi, kulüplerin, yapılacak çalışmaların öğrenci seviyelerine uygunluğu ele alınmalıdır. Planlamada ayrıca bölgesel ve okulun çevresel durumuna ve öğrenci ihtiyaçları da ele alınmalıdır.

Diğer öne çıkan bulgu ise, öğrenciye sorumluluk vermektir. Sosyal etkinlik çalışmaları grupça yapılan çalışmalardır. Tüm grup üyeleri arasında görev dağılımı yapılır, işler iyi bir biçimde anlatılırsa ve çalışmalar öğretmen ve idare tarafından takip edilirse, öğrencilerin sorumluluk bilinci kazanmaları sağlanabilir.

Planlama teması

“Okulda sosyal etkinlik çalışmaları nasıl planlanmalıdır?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda ele alınmıştır.

Uygulanabilir olmalıdır. Öğrenci düzeyine göre planlanmalı ve öğrencilerin yeteneklerini geliştirecek, gelişimine katkı sağlayacak düzende olmalıdır.

Haftanın belli günlerinde etkinlikle ilgili dersin olduğu zamanlarda yapılmalıdır.

Araç gereç ve gerekli malzemeler önceden hazırlanmalıdır.

Öğretmen ve öğrenci birlikte hazırlamalıdır. Okulun ilk haftası plana ayrılmalıdır.

Hazır plan yerine okula ve sınıfa uygun planlar yapılmalıdır.

Öğrenci, öğretmen, veli ve idarecilerin katıldığı ve katkısının sunulduğu bir planlama yapılmalıdır.

Sosyal etkinlikler öğrencinin ve çevrenin bulunduğu koşullara göre düzenlenmelidir

Tüm öğretmenlerin ortak bir ürünü olmalıdır. Çevredeki şartlara ve gereksinimlere uygun olmalıdır.

Görüldüğü gibi katılımcılar özellikle öğrenci katılımının üzerinde durmaktadırlar. Öğrencilerin fikirlerinin alınması, öğretmen ve hatta velinin de bu çalışmalarda söz sahibi olması gerektiğine ilişkin görüşler ön plan çıkmıştır.

Sosyal etkinlikler planlanırken aynı zamanda okulun fiziki teknik şartlarının da göz önüne alınması uygun olacaktır. Öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek bir planlamanın yapılması için okulda çalışan paydaşların bu planlamaya katılmasının faydalı olacağı da ifade edilmiştir.

İdare Teması

“Sosyal etkinliklerde idarecilere düşen görevler nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda ele alınmıştır.

İdareciler sosyal etkinlikler için gerekli araçları temin edebilir

İdareciler sosyal etkinlik çalışmalarının gerçekleşmesi için olanak sağlamalıdır

İdareciler öğretmenler ve veliler ortak görüş birliğine sahip olmalıdırlar

İdareciler öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkiyi düzenlemelidir. Öğretmen ile veli arasında koordinasyonu sağlamalıdır.

İdareciler koordinatör olmalıdır. Sosyal etkinlikleri iyi organize etmelidir
Öğrenciyi aktive edecek çalışmalar yapmalıdırlar. Öğrenciye rehberlik yapmalıdırlar

İdareciler denetim yapmalıdır. Planların etkili bir şekilde uygulanmasını takip etmelidirler

İdareciler öğrencilerle iletişim halinde olmalıdırlar. Beklentileri dinlemelidirler

Okul müdürü bir liderdir (Çelik, 2003:46). Müdür, okulu amaçlarına ulaştıracak bir lider ve yüzlerce öğrenci, onlarca öğretmenle birlikte hedefe ulaşmak için çaba harcayan programlı bir örgütün yöneticisidir. Sosyal etkinlik çalışmalarında da öğretmen görüşlerine göre müdürlerden bu çalışmalarda liderlik yapmaları beklenmektedir.

Bu amaçla, öne çıkan görevler, idarecilerin sosyal etkinlik için iyi bir ortam hazırlaması, araç gereçleri temin etmesi ve çalışmaların planlandığı şekilde devam etmesini sağlaması, aksayan yönleri çözmesi ve verimli bir çalışmanın devamını sağlanması beklenmektedir. Bu konuda müdürden, paydaşların da desteğini alarak öğrenci odaklı bir çalışmanın başlatıcısı ve kontrol edicisi olması beklenmektedir.

Temel problemler teması

"Sosyal etkinliklerin verimli olmasını engelleyen etmenler nelerdir?" sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda ele alınmıştır.

Öğrencilerin aktif katılacağı ortamların olmaması, okulun fiziki altyapısının yetersizliği

Çevresel olanakların yetersizliği mesela tiyatro, spor salonunun olmaması gibi.

Öğrencilerin etkinliği ciddiye almamaları

Öğrenciler daha çok yeteneğinin olduğu sosyal etkinliğe değil de katılımın çok olduğu sosyal etkinlikleri tercih ediyorlar. Öğretmenler ise daha çok hazır etkinliklere yöneliyorlar. Veliler ise daha çok notu önemsiyor.

Haftada bir saat sosyal etkinlikle yetersiz kalıyor.

İdarecilerin sosyal etkinliği ihtiyaca göre değil de rastgele seçmesi.

Öğretmenler sosyal kulüpleri lüzumsuz görüyor. Sosyal etkinlik formalite olarak görülüyor

Çoğu velinin böyle bir etkinlikten haberi yok. Veli ilgisizliği var.

İdarenin sosyal etkinlik çalışmalarını ders olarak görmesi

Öğrencilere yeteri kadar güdüleme yapılamıyor

Sosyal etkinliğin önündeki en önemli engel, paydaşların bu konuya karşı ilgisiz kalmaları görülmektedir ve katılımçıların çoğu bu problemi ifade etmiştir. Başta öğretmen ve idarecilerin sosyal etkinlik çalışmalarına inanmaları gerekmektedir. Öğrenciler için faydalı olabilecek bir etkinlik ciddiyetle ele alınmalı ve bir görev olarak görülmelidir. Öğrenciler için en önemli işin sınavlara hazırlık olması ve öğretmenlerin bu işi basit bir iş olarak algılamaları problem olarak görülmüştür denebilir. Bu kadar hassas olan ve öğrenciler açısından faydalı olduğu düşünülen bir etkinliğin bazı öğretmen ve idareciler tarafından gereksiz görülmesi de dikkat çekilmesi gereken önemli bir konudur.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda sosyal etkinliğin yanlış algılandığı yazarlar tarafından düşünülmektedir. Çünkü bu tür etkinliklerin öğrenci başarısı ve sosyalleşmesi adına önemli olduğu bilinmesine rağmen, veli daha çok not ile,

idare etkinliğin yapılıp yapılmadığıyla, öğrenci ise sadece katılmakla bu çalışmaların yürüdüğü düşünülmektedir.

Sosyal etkinlik saatinin yetersiz olması 40 dakikalık zaman dilimi, öğrencilerin toplanmasını, kaynaşmasını, tartışmasını, plan yapmasını güçleştirmektedir. Bir ders saatinin bu etkinlikler için yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Çözüm ve öneri teması

“Mevcut problemlerin çözümü için önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda ele alınmıştır.

Sosyal etkinliklerin yapılacağı binaların inşa edilmesi gerekir. Okulların sosyal etkinliklere ilişkin altyapıları geliştirilmelidir.

Öğrencilerin zevk alarak yapacakları etkinlikler olmalıdır. Ödüllendirme olmalıdır. Çalışmalar öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.

Sosyal etkinlik haftada iki saate çıkarılmalıdır.

Sosyal etkinlik planı yapılmalıdır. Planlar öğretmen ve öğrencilerin ortak görüşlerine göre yapılmalıdır.

İdarecilerin ve öğretmenlerin sosyal etkinlik alanında hizmet içi eğitimden geçirilmeleri gerekir.

Veli toplantılarında sosyal etkinliğin öneminden bahsedilmeli, öğretmenlerin proje sunmaları teşvik edilmeli, öğretmenler bu çalışmalardan sorumlu tutulmalı, hizmet içi eğitimlerle sosyal etkinliklerle ilgili dönüt alınmalıdır.

Bu konuda göze çarpan bulgu, özellikle öğretmenlerin ve idarecilerin

sosyal etkinlik alanında iyi bir eğitimden geçirilmemesidir. Eğitim fakültelerinin öğrenci gelişiminde sosyal etkinliklere ilişkin herhangi bir ders verilmemesi ve mezuniyetten sonra öğretmenlerin bu konudaki bilgi olarak yetersiz kalmaları sosyal etkinlik çalışmalarının verimini düşürmektedir. Katılımcıların önerileri gereği, göreve yeni atanan öğretmenlere ve ihtiyaç halinde diğer öğretmenlere, sosyal etkinlikler konusunda seminerler ve kurslar verilmelidir.

Beşinci soruda da ifade edildiği gibi sosyal etkinlikler için fiziksel ortamın oluşturulması önemli bir etkidir. Yine ifade edilen bir konuda, zaman yetersizliğidir, zaman yetersizliği bu etkinliklerin yapılmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Öneri olarak da bu etkinliklerin iki ders saatine çıkarılması önerilmiştir. Katılımcıların üzerine durduğu önemli bir konu da etkinliklerin öğrencilerin zevk alacağı, öğrenci görüşlerine dayalı olmasıdır.

Sosyal etkinliklerin daha verimli yapılması adına okulun fiziki ve teknik imkanların geliştirilmesi veya okul binalarına etkinlik dersliklerinin yapılması katılımcılar tarafından önerilen diğer önemli tekliflerdir.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim, sadece verilen uyarıcıların ve ders hedeflerini öğrencide davranış haline getirme süreci değildir. Eğitim daha geniş, karmaşık ve çeşitli öğrenme aşamalarını kapsayan çok yönlü bir süreçtir. Dolayısıyla ders ortamında verilen öğretimin dışında öğrencilerde oluşturulması istenen davranış değişikliği alternatif yollarla da sağlanabilir. Sosyal etkinlikler de bu alternatif süreçlerden biri olabilir.

Bu çalışmayla, sosyal etkinliğin önemine vurgu yapmış, daha verimli olmasına ilişkin öneriler geliştirmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrenciler açısından sosyal etkinlik çalışmalarının faydaları

Araştırma sonucunda, sosyal etkinlik çalışmalarının çocukların sosyalleşmelerine, kendilerini ifade etmelerine, onların kendilerini tanımalarına yardımcı olduğu ve sorumluluk bilinci oluşturduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular, çocukların gelişiminde ve toplum içerisindeki rollerini oynamada çok önemli kazanımlar sağlamaktadır. Ayrıca iletişimin güçlendirilmesinde ve toplumsal sorunlara duyarlılıkta önemli etkilerinin olduğu söylenebilir. Bu konuda Gilman vd. (2004:37), sosyal etkinliklerin daha yüksek hayat memnuniyeti, öz-saygı, sosyal yetenek, okul derslerine etkin katılım gibi birçok olumlu yönlerinin olması nedeniyle okullarda bu tür etkinliklerin düzenlenmesini tavsiye etmektedirler.

Etkili ve öğrenci odaklı bir sosyal etkinlik çalışmasının nasıl olması gerektiği

Öğrenci odaklı bir sosyal etkinlik çalışması için, öğrenci katılımının gerçekleştirilmesi ve sosyal etkinliğin onların gelişimsel özelliklerine göre uyarlanması gerektiği sonucu çıkmıştır. Yine sosyal etkinlik çalışmaları, öğrenci merkezli olmalı, öğrencinin yakın çevresini dikkate almalı, çocuğun her türlü gelişime yardım etmeli ve yeteneklerini geliştirmelidir.

Bu çalışmada, öğrencilerin verimli çalışma yapmaları için onlara sorumluluk verilmesi gerektiği de bulgularda vurgulanmıştır. Bu çalışmaların etkin olması için öğretmen, idareci ve velinin işin içerisine girmesi gerektiği, sorumluluk almaları gerektiği ifade edilmiştir.

Öğrenmede öğrencinin istekliliği çok önemlidir, öğrencinin ilgi duymadığı bir konuda eğitim düşük verimli olacaktır. Sosyal etkinlik çalışmalarında, öğrenci ilgisini çekmek öncelikle öğretmenin ve idarenin görevidir. Öğretmen bu konuda istekli ve gayretli ise ve idare de bu konuda hassas davranır ve gerekli altyapı ve motivasyonu sağlarsa öğrenci katılımı da kendiliğinden gelecektir.

Sosyal etkinlik iyi bir şekilde planlanır ve öğrencilerin gelişimsel yapısına ve seviyesine uygun olursa, öğrencilere cazip gelebilir ve bu da öğrencilerin aktif katılımını destekleyebilir. Sosyal etkinlik çalışmalarında, öğrenciye gerekli sorumluluk ve irade gücü verilir ve de takip edilirse, yaşamda öğrencilere lazım olacak karar verme mekanizmalarının ve niteliklerinin oluşmasına yardımcı olunabilir. Örneğin, çevre kulübü, orman haftasında etkinlik düzenlenmeli, gerekirse ağaç dikme kampanyası vb. etkinlikler yapılmalıdır. Bu konuda öğretmen öğrencileri yalnız bırakmamalı, idare yol göstermeli ve gerekli yardımlarda bulunmalıdır.

Öğretmenler, sosyal etkinlik çalışmalarını, bir görevin ötesinde öğrenci kişilik hizmeti olarak görmeli ve insan yetiştirme gibi kutsal bir vazifenin ikinci ayağı olarak algılamalıdır. Bu düşüncenin dışında kalan bir öğretmen, yönetmelik gereği, mevzuat emrettiği için bu çalışmaları yaparsa pek faydalı olabileceği söylenemez.

Sosyal etkinlik çalışmalarının planlanması

Sosyal etkinlik çalışmalarının planlanmasına ilişkin bulgularda ise, özellikle okul paydaşlarının bu konuda söz sahibi olması gerektiği, planlanma aşamasında öğretmen, idareci, veli ve öğrencilerin de görüşlerinin alınması gerektiği vurgulanmıştır. Diğer bir bulgu ise öğrenci gelişimi dikkate alınarak çalışmaların planlanması gerektiği sonucudur. Sosyal etkinlik çalışmalarının öğrenci seviyesine uygun olması, yarar getirmesi ve uygulanabilir olması gerektiği ifade edilmiştir.

Planlama bir yönetim sürecidir. Planlama, yönetimin ilk fonksiyonudur. Her yönetimin başarıya giden yolu, planlamadan geçer. Plan bir karardır veya kararlar toplamıdır (Genç, 2005). Planlama aynı zamanda yönetim süreçlerinden olup yönetimin temel unsurlarındandır. Planlama, mevcut insan ve madde kaynaklarının örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik durumunu ifade etmektedir (Aslanargun, 2008). Bu sürecin temelinde amaçlı, bilinçli ve sistemli bir eylem yatmaktadır. Planlama, yapılacak etkinliklere yol gösteren ve yapılan işleri denetlemeye yönelik bir çabadır (Çalık, 2003). Planlama kabul edilmiş politik ilkelere uygun olarak, mevcut toplumsal güçleri etkiler, eldeki olanaklara göre plan hazırlanır ve uygulanır (Adem, 1981).

Sosyal etkinlik çalışmalarının uygulanabilir, verimli olması, öğrenci-veli işbirliği içerisinde tüm okulca yapılabilir olması, öğrenci odaklılık gibi özelliklere sahip olması okul idaresi tarafından kontrol edilmeli ve bu çalışmaların amaçlarına ulaşması için müdürler öğretmen ve öğrencilere liderlik etmelidirler.

Etkinlik çalışmalarında öğretmen etkinliğin planlanmasında ve uygulanmasında şu dört hususa dikkat etmelidir: operasyonlar, kaynaklar, sorumluluk ve ürün. Bunlar, etkinlik sırasında gerçekleştirilen aksiyonları, kitap, harita, araç gereç ve materyali, öğrencinin etkinlik içindeki rolünü ve bu rolünü ve sonuçta çıkarılan ürünü ifade eder. Dolayısıyla ders içi etkinlikte öğretmenin en önemli rolünün bu etkinliğin ve görevlendirmenin yapısının oluşturulması yanında her konuda öğrencilere yardımcı olarak etkinlikteki çalışmalarının tamamlanmasını sağlamak olduğu söylenebilir (Bal, 2011:167).

Örgütsel yapılarda yapılacak bir çalışmada, grup üyelerinin görüşlerinin alınması, işi sahiplenme, işi benimseme ve özverili bir şekilde çalışma davranışlarını desteklediği bilinmektedir (Can, 2013; Özdemir, 2012). Öğretim yılı başı toplantılarında sosyal etkinlik çalışmaları idarecilerin önderliğinde katımlı bir şekilde değerlendirilmeli ve yapılabilir. Özellikle öğrenci katılımı önemsenmeli, önceki yıllarda yapılmış olan anket sonuçları ve yapılmış olan sosyal etkinliklerden elde edilmiş dönütlere göre bir sonraki yıl yapılacak sosyal etkinlikler daha verimli olacak biçimde planlanmalıdır. Tüm okul paydaşlarının ve mümkünse velilerin bu işe destek vermeleri teşvik edilmeli ve ortak bir planlama yapılmalıdır.

Bu tip planlama çalışmaları kurumların stratejik planlarına da yansıtılabilir. Örneğin, üç yıl içerisinde voleybol takımı kurup elemelere katılma hedefi için, voleybol kulübü kurularak bu hedef gerçekleştirilebilir. Doğa kulübü kurularak ağaçlandırma ve çevreyi güzelleştirme çalışmalarına önderlik edilebilir. Bu çalışmalarda, katılımcıların da ifade ettiği gibi idarecilere önemli görevler

düşmektedir. İdareciler, çalışmalarını başlatmalı, organize etmeli ve her öğretmenin eğitim ve ilgi alanına göre sosyal kulüplerin dağılımını yapabilirler.

Sosyal etkinliklerde idarecilere düşen görevler

Sosyal etkinliklerde idarecilere düşen görevler boyutunda ise, idarecilerin sosyal etkinlik için iyi bir ortam hazırlaması, araç gereçleri temin etmesi ve çalışmaların planlandığı şekilde devam etmesini sağlaması, aksayan yönleri çözmesi ve verimli bir çalışmanın devamını ve koordinasyonu sağlamaları gerektiği vurgulanmıştır.

Okul idarecileri okuldaki işlerin yürütülmesinde çok önemli görevlere sahiptirler. Öğrencileri motive etmede, velilere gerekli açıklamaları yapmada öğretmenlere göre daha aktif rol oynayabilirler. Bu açıdan bakıldığında idarecilerin ve özellikle müdürün sosyal etkinliğin önemine vurgu yapması, okul kültürünün bir parçası şeklinde görmesi okulda bu çalışmaların verimli yapılmasında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal etkinliklerin faydalı olmasını engelleyen etmenler

Sosyal etkinliğin önündeki en önemli engel paydaşların bu konuya karşı ilgisiz kalmaları, sosyal etkinlik çalışmalarının yararlarına inanmaları gelmektedir. Diğer problemler ise etkinlikler için uygulama alanının ve araçların yetersiz olmasıdır. Zaman kavramı ele alınmış ve bir ders saatinin bu çalışmalar için yetersiz olduğu vurgulanmıştır.

Araç ve gereçler eğitimin vazgeçilmez öğretim materyalleridir. Eğitimde araç gereç kullanımı, eğitimin somutlaştırmakta, öğretimi kolaylaştırmakta ve bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaktadır (Demirel ve Altun, 2010:28).

Mevcut problemler için çözüm önerileri

Bu konuda göze çarpan bulgu, özellikle öğretmenlerin ve idarecilerin sosyal etkinlik alanında iyi bir eğitimen geçirilmesi gerektiğidir. Sosyal etkinlik için fiziksel ortamın oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Diğer bir bulgu ise zaman yetersizliğidir. Zamanın yetersiz olması bu etkinliklerin yapılmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer sorulara ilişkin bulgularda da ifade edildiği üzere sosyal etkinlikler öğrencilerin seviyesine, yakın çevrelerine ve sosyal yaşantılarına uygun planlanmalıdır. Öğrencilerin katılımını gerçekleştirmek için ödüllendirme yapılması ve velilerin bilinçlendirilmesi gerektiği de vurgulanmıştır.

Bulgulara bakıldığında sosyal etkinliğin özellikle öğrencilerin sosyal gelişiminde, kendilerini gerçekleştirmelerinde ve sorumluluk bilinci sahibi olmalarında etkili olduğu görülmektedir. Her alanda olduğu gibi sosyal etkinlik çalışmalarında da öğrenci katılımının sağlanması amaçlara ulaşmada önemli bir faktördür. Sosyal etkinliklerin çocukların gelişimsel özelliklerine göre uyarlanması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Yine sosyal etkinlik çalışmaları, öğrenci merkezli olmalı, öğrencinin yakın çevresini dikkate almalı, çocuğun her türlü gelişime yardım etmeli ve yeteneklerini geliştirmelidir.

Planlama yönetim süreçleri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Planlama, kimi amaçlara ulaşmak için toplumun mal, para ve insan kaynaklarını daha etkili ve verimli kılmak amacıyla rasyonel ve düzenli çözümleme tekniği kullanılarak

gelecekte uygulanacak bir dizi kararları hazırlamaktan oluşan bir süreçtir (Özen, Gül ve Gülaçtı, 2006). Planlama, her örgüt ve organizasyonda hayati öneme sahiptir. Eğitim alanında da planlama yıllardan beri süregelen bir uygulamadır. Eğitim planlaması, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanmasında eğitimi daha anlamlı, etkili ve verimli kılmak amacıyla; rasyonel ve düzenli çözümlene tekniğinin eğitim sürecine uygulanması olarak tanımlanabilir. Eğitim planlamasında amaç; eğitimi, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamalarına hizmet edecek değişiklikleri yaparak, eldeki kaynakları daha verimli kullanmalarını sağlayarak, bireyin ve toplumun gelişmesine katkıda bulunmaktır (Karagöz, 2005). Özellikle, okulun bulunduğu coğrafi konum, öğrenci sayısı ve sosyo-ekonomik özellikleri ve öğrencilerin ilgi düzeylerine göre "ders dışı etkinlik politikası" kapsamında planlanmalıdır. Böylece, idarecilerin de takibi ile bu etkinliklerden sağlanacak yararlar artacaktır (Stevens ve Peltier, 1994:119). Sosyal etkinlik çalışmalarının planlanmasında, özellikle okul paydaşlarının bu konuda söz sahibi olması gerektiği, planlanma aşamasında öğretmen, idareci, veli ve öğrencilerin de görüşlerinin alınması gerektiği vurgulanmıştır. Diğer bir bulgu ise öğrenci gelişimi dikkate alınarak çalışmaların planlanması gerektiği sonucudur. Sosyal etkinlik çalışmalarının öğrenci seviyesine uygun olması gerektiği, yarar getirmesi gerektiği, uygulanabilir olması gerektiği ifade edilmiştir.

Okul yönetimi uzmanlık isteyen bir alandır. Okul yöneticisi öğrenci hizmetlerinin yönetim sürecinin önemli bir parçası olduğunu unutmamalı ve bu hizmetlerin yönetimiyle de ilgilenmelidir. Sosyal etkinlik çalışmalarında, idareciler çalışma için iyi bir ortamın hazırlanması, araç gereçleri temin edilmesi ve çalışmaların planlandığı şekilde devam etmesini sağlaması gerekmektedir. Bunun yanında, diğer bir yönetim süreci olan denetim görevlerini yerine getirmeliler ve sosyal etkinlikte aksayan yönlerin düzeltilmesi için uğraş vermelidirler.

Sosyal etkinlik çalışmalarının verimli olmasında özellikle müdür veya idareciler motive edici bir rol oynayarak katılımı ve ilgiyi artırabilirler. Sosyal etkinlik çalışmaları mevzuat gereği yapılması gereken bir çalışmadan öte öğrencilerin yoğun derslerden nefes aldıkları, gelişimlerine yardımcı olan önemli bir eğitim aracı olarak algılanır ve buna göre işlemler yürütülürse, çalışmaların daha verimli olması muhtemeldir.

Öneriler

Çalışma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Okul idarecileri, eğitim yılı başlangıcındaki çalışmalarda bizzat etkinliklerin planlanmasında geniş katılımın sağlanması adına gayret gösterebilirler.
- Sosyal etkinlik çalışmaları okul idarecileri tarafından devamlı denetlenmeli ve süreç içerisinde öğrencinin yararına olacak şekilde yönlendirilmelidir. Bu konuda, yasal çerçeve oluşturularak eğitim denetmenleri ve diğer yönetim kademesindeki eğitimciler de görevlendirilmelidir.
- Sosyal etkinlikler uygulamaya dönük olmalı ve özellikle öğrencilerin aktif katılımının sağlanacağı şekilde planlanmalıdır.

- İdareciler sosyal etkinliklerin yapılması için okulda gerekli koşulların sağlanması için gerekli şartları yerine getirmelidirler.
- İdareciler ve öğretmenler sosyal etkinlik için gerekli hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
- Özellikle, öğrenci katılımına önem verilmelidir. Önceki yıllarda yapılmış olan anketlere göre ve sosyal etkinliklerden elde edilen dönütlere göre bir sonraki yıl yapılacak sosyal etkinlik planlamaları daha verimli bir biçimde düzenlenebilir.
- Sosyal etkinlik çalışmaları kurumların stratejik planlarına da yansıtılabilir.
- Bakanlık düzeyinde gerekli mevzuat değişiklikleri yapılarak sosyal etkinlik ders süreleri uzatılabilir.

Kaynakça

- Adem, M. (1981). Eğitim planlaması kavramlar yöntemler teknikler. Ankara: Eğitim Araştırmaları Merkezi Yayınları
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.20, ss: 129-142.
- Aslanargun, E. (2007). Okul - Aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.18, ss:119-135.
- Aslanargun, E. (2008). Eğitim planlamasının önemli bir unsuru olarak mikro planlama (Bilecik İli Pazaryeri İlçesi Örneği). Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 69 -88.
- Bal, M. S. (2011). Tarih, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin etkinlik algılarının incelenmesi. KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, C.8, S.1, ss:163-179
- Başaran, İ.E. (1996). Eğitim Yönetimi. Ankara. Yargıcı Matbaası.
- Broh, A. B. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why?. Sociology of Education, 25 (January), ss:69-91.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 11 (2), 251-268.
- Can, N. (2013). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Ankara:Pegema yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. İlköğretim Online E-Dergi, C.2, S.2, ss:28-34.
- Çelik, V. (2003). Eğitimsel liderlik(3. baskı). Ankara. Pegema yayıncılık.
- Darling, N. (2005). Participation in Extracurricular Activities and Adoloescent Adjustment: Cross-Sectional and Longitudinal Findings. 34/5, October, ss: 493-505.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya Dersi ÖğretimProgramı. Kastamonu Eğitim Dergisi,C.15,S.1, ss:373-384.
- Demirel, Ö. Ve Altun, E. (2010). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (4. baskı). Ankara. Pegem akademi yayınları.

- Döş, İ. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim*, S.190, ss:71-91.
- Dumais, S. (2006). Elementary School Students' Extracurricular Activities: The Effects of Participation on Achievement and Teachers' Evaluations. *Sociological Spectrum*, 26, ss:117-147.
- Genç, N. (2005). Yönetim ve organizasyon. Ankara: Seçkin yayınları.
- Gilman, R. (2001). The Relationship Between Life Satisfaction, Social Interest, and Frequency of Extracurricular Activities Among Adolescent Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30/6, December, ss:749-767.
- Gilman, R. Meyers, J. ve Perez, L. (2004). Structured Extracurricular Activities Among Adolescents: Findings and Implications for School Psychologists, 41/1, ss: 31-41.
- Karagöz, F. (2005). Eğitim planlamasında coğrafi bilgi sistemleri kullanımı: Eskişehir ili örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Keskin, H. K. Ve Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleriyle ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim*, C.1, S.1, ss:20-32.
- Mahoney, L. J. ve Stattin, H. (2000). Leisure Activities and Adolescent Antisocial Behavior: The Role of Structure and Social Context. *Journal of Adolescence*, 13, ss:113-127.
- McNeal, B.R. (1995). Extracurricular Activities and High School Dropouts. *Sociology of Education*. 68/1, ss:62-81.
- M.E.B. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu
- M.E.B. 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.
- M.E.B. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği.
- Özdemir, S. (2012). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara:Pegema Yayıncılık.
- Özden, Y. (Editör) (2005). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara. Pegema Yayıncılık.
- Özen, Y., Gül, A. ve Gülaçtı, F. (2007). Demokratik eğitim politikası (eleştirel bir yaklaşım). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.9, S.2,ss:111-130.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Oxford. Blackwell Publishing.
- Rossmann, G. B. ve Rallis, S. F. (2003). (2.basım). *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Stevens, G. N. Ve Peltier, I. G. (1994). A Review of Research on Small-School Student Participation in Extracurricular Activities. *Journal of Research in Rural Education*, 10/2, ss:116-120.
- Şeker, R., Çnar, D. ve Özkaya, A. (2004).Çevresel faktörlerin üniversite öğrencilerinin başarı düzeyine etkileri. ,XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. İnönü Üniversitesi, Eğitimi Fakültesi, Malatya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara. Seçkin yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of Social Studies Teacher Candidates' Self-Efficacy in the Learning Strands of Social Studies Curriculum

Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK*
Ordu Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ilköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında Delphi tekniği ile uzman görüşüne başvurulmuş "Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Ölçeği" geliştirilmiştir. Araştırma, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerinin bulunduğu Gazi, 100.Yıl, Adıyaman, Dicle, Cumhuriyet, Gaziosmanpaşa, Ondokuz Mayıs, Muğla ve Balıkesir Üniversiteleri'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ulaşılmaya planlanan örneklem sayısı 549 olarak tespit edilmiştir. Özyeterliklerin öğretmen adayları açısından cinsiyet, öğrenim türü, üniversite ve akademik ortalama değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının aldıkları puanlar cinsiyet ve akademik ortalamaya göre değişmez iken, öğrenim türü ve üniversite değişkeni özyeterlik puanları üzerinde etkili olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, öğrenme alanları, özyeterlik.

Abstract

The aim of this research is to investigate the self-efficacy of social studies teacher candidates regarding the learning strands of primary school social studies curriculum. Accordingly, "Social Studies Teacher Subject Matter Sel-Efficacy Scale" was developed by requesting opinions of specialists with a method called "delphi". The sampling study group of the research includes senior pre-service social studies teachers in Gazi, 100.Yıl, Adıyaman, Dicle, Cumhuriyet, Gaziosmanpaşa, Ondokuz Mayıs, Muğla ve Balıkesir Universities. The sampling group consists of 549 pre-service social studies teachers. The "Independent Samples t Test" and "One-way Anova" tests were done for the purpose of determining if the pre-service teachers' self-efficacy levels differ statistically on the base of independent variances such as gender, education type (normal or secondary

* Yrd.Doç.Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü,
e-mail : filizzayimogluozturk@odu.edu.tr

education), and university transcript grades. According to the findings, although pre-service teachers' scores do not significantly differ by gender and transcript grades, they do differ on education type and university.

Keywords: Pre-service social studies teachers, learning strands, self-efficacy.

Giriş

Öğretim yeterlikleri kazandırmak üzere henüz öğretmen olmamış kişilere verilen eğitime genel olarak "hizmet öncesi eğitim" denilmekte ve bu eğitimle adayların, öğretmenlik mesleğine hazırlanması amaçlanmaktadır. Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmen yetiştirmekten sorumlu olan kurumlar, eğitim fakülteleridir (YÖK, 1998). Bu amaçla eğitim fakültesi programlarına genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyon bilgi ve becerilerini içeren dersler yerleştirilmiştir.

Çağın ihtiyaçları, toplumun beklentileri, bilimsel alanda yaşanan gelişmeler, eğitim çalışmalarındaki bazı yetersizlik ya da yanlışlıklar, öğretmen yetiştirme programlarının sürekli olarak geliştirilmesini gerektirmektedir (YÖK, 1998). Bu ihtiyaçlar çerçevesinde eğitim fakültesi programlarında sürekli olarak geliştirme ve düzenleme çalışmaları yapılmaktadır. Öğretim yılının artırılması, derslerin içerik ve kredilerinin değiştirilmesi, yeni derslerin eklenip bazılarının programdan çıkarılması bu değişikliklere örnek olarak verilebilir.

Son on yıl içerisinde, kapsamlı olarak eğitim fakülteleri lisans programlarında iki kez değişiklik yapılmıştır. Bunlardan biri, YÖK-Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde yapılan ve 1997-1998 öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren program değişikliğidir (YÖK, 1998). MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün ilköğretim programlarına ilişkin yaptığı köklü değişimin sonucunda ise eğitim fakülteleri lisans programlarında ikinci kez kapsamlı değişikliğe gitmiş ve bu değişikliği 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya geçirmiştir.

Sürekli değişiklik yapılan öğretmenlik programları ve İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, branş bazında sürekliliğin ve devamlılığın sağlanamaması sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum önceki nesil Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yetiştirilme usullerinin dışında bir program uygulamalarıyla yüz yüze kalmaları sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Hizmet öncesi eğitim programlarının sağlıklı temellere oturtulması ve yüksek verimin elde edilebilmesi için en önemli şart, çalışmaların bilimsel bir anlayış çerçevesinde ve bilimsel araştırma sonuçlarına göre yapılmasıdır. Bu nedenle, sürekli gözlenerek ve üzerinde araştırmalar yapılarak hem öğretmenlerin hem de aday öğretmenlerin ihtiyaç duydukları yeterlik alanlarının ve yetersiz kaldıkları yönlerin belirlenmesi; hem hizmet öncesi eğitim programlarının hem de hizmetiçi eğitim çalışmalarının yapı ve içeriğinin bu belirlemeler çerçevesinde yapılandırılması gerekmektedir (Yeşil, 2006).

Öğretmenlerin öğretim yeterliklerine sahiplik düzeyleri, öğretim uygulamalarının verimliliği açısından önemli bir yordayıcı ve ön şart niteliğindedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997). Bu nedenle öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarına, bu yeterlikleri kazandırmaktan sorumludur.

Öğretmen yeterlikleri; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde, öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişimlerinde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin iş başarılarının, performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin kendilerini tanıma ve gerçekleştirmelerinde bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilecek dönüşümleri ortaya koyan bir belgedir (MEB, 2002).

MEB ÖYEGM'nin 2008 yılında yayınladığı Sosyal Bilgiler öğretmenliği özel alan yeterliklerinin ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanlarıyla içerik olarak yeterince ilişkilendirilmediği görülmektedir. Ayrıca belirlenen alt yeterlikler ve bunlara ait performans göstergelerinin Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarının tümünü kapsamadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışma ile geliştirilen Sosyal Bilgiler öğretmeni konu alanı yeterliklerinin, mevcut öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi anlayışına katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler konu alanı yeterliklerinin yeniden tespit edilmesi ve tespit edilen yeterliklerin geliştirilmesiyle oluşturulan özyeterlik ölçeğinin aday öğretmenlere uygulanması sonucu elde edilen verilerin değerlendirilerek Sosyal Bilgiler öğretmeni yetiştirilmesi sürecinde tavsiye niteliğinde olacağı için bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu noktadan hareketle hazırlanan bu araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir;

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nda yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlikleri ne düzeydedir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik puanları;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Öğrenim durumlarına,
 - c. Mesleki kıdemlerine,
 - d. Mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 1999). Buna bağlı olarak, araştırmada tekil tarama modeliyle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik durumları betimlenmiştir.

Evren ve Örneklem

2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında üniversitelerin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerine ilişkin olarak, ÖSYM'den elde edilen 2006 yılı ÖSS yerleştirme verilerine göre ise Türkiye genelinde toplam 42 eğitim fakültesinde eğitim görmekte olan 3.183 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı araştırmanın evrenini oluşturmaktadır (www.osym.gov.tr).

Araştırmanın örneklem boyutunu oluşturan Sosyal Bilgiler öğretmen adayları için, bu araştırmanın yapısına uygun olacak şekilde olasılıksız örnekleme yöntemlerinden olan elverişli örnekleme tercih edilmiştir. Türkiye’de yer alan üniversiteler içerisinde Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı Lisans Programı olan üniversiteler evren olarak alınmıştır. Bu üniversiteler içerisinde araştırmacı tarafından ulaşılabilirlik ve uygulama kolaylığı gibi kriterler göz önünde bulundurularak elverişli örnekleme yöntemi ile Tablo 1’de yer alan üniversiteler ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayı sayıları örnekleme grubuna dâhil edilmiştir.

Tablo 1: AraştırmaÖrneklemineSecilenÜniversitelerveÖğretmenAdayı Sayıları

No	Üniversite	Öğretmen Adayı Sayısı
1	Gazi Üniversitesi	164
2	Balıkesir Üniversitesi	95
3	Muğla Üniversitesi	82
4	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	41
5	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	103
6	Adıyaman Üniversitesi	31
7	Cumhuriyet Üniversitesi	41
8	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	41
9	Dicle Üniversitesi	41
Toplam		549

(www.osym.gov.tr)

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örneklem kapsamına toplam 549 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama tekniği olarak “Delphi tekniği” ve “Anket” tekniği kullanılmıştır. Delphi tekniği kullanılarak araştırmacı tarafından “Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanlarına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri” geliştirilmiştir. Bu yeterlikler temel alınarak 10 tematik alanda toplam 111 özyeterlik ifadesinden oluşan “Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanlarına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Özyeterlik” ölçeği geliştirilmiştir (EK-1). Söz konusu tematik alanların 9’u Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nı oluşturan 9 öğrenme alanına ilişkin yeterlik maddelerini ifade ederken, son alan ise öğrenme alanlarıyla ilgili beceri ve değer yeterliklerini ifade etmektedir. Anket yöntemi kullanılarak yeterliklere ilişkin ölçme aracı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına yöneltilmiş ve elde edilen veriler özyeterlik olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından her maddenin karşısında bulunan “Çok Yeterliyim”, “Oldukça Yeterliyim”, “Biraz Yeterliyim”, “Çok Az Yeterliyim” ve “Yetersizim” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında örnekleme yer alan 9 üniversitede eğitim alan toplam 549 öğretmen adayına üniversitelerden alınan resmi izin doğrultusunda ulaşılmış ve 449 adet geçerli veri formu elde edilmiştir. Katılımcılara bu anket çalışmasının bilimsel bir araştırma için kullanılacağı, kişisel bilgilerinin araştırma dışında kullanılmayacağı belirtilmiş ve samimi bir şekilde formları doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçekte yer alan İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının özyeterliklerini belirlemeye yönelik maddelerin bilgisayara girilmesinde "Çok yeterliyim" seçeneğine 5, "Oldukça yeterliyim" seçeneğine 4, "Biraz yeterliyim" seçeneğine 3, "Çok az yeterliyim" seçeneğine 2 ve "Yetersizim" seçeneğine 1 puan verilmiştir. Veri toplama araçlarında kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak, elde edilen ortalama puanların derecelendirilmesinde; 1.00-1.80 arası "Yetersiz", 1.81-2.60 arası "Çok az yeterli", 2.61- 3.40 arası "Biraz yeterli" 3.41-4.20 arası "Oldukça yeterli" ve 4.21 ve 5.00 arası "Çok yeterli" ölçütleri verilerin yorumlanmasında kullanılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına yönelik özyeterliklerini belirleme ölçeği açısından katılımcıların farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi ikiden fazla gruplar arasında farklılık olup olmadığının araştırılmak istendiği durumlarda kullanılan test yöntemi olarak tanımlanmıştır (Baloğlu, 2002). Analizler sonucunda anlamlı farklılığın ortaya çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Varyansların homojen olması durumunda çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmada istatistiksel çözümlenmelerin gerçekleştirilmesinde SPSS 18.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmış, yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak alınmıştır.

Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ve tespit edilen yöntemle, elde edilen verilerin istatistiksel analizi ve yorumlamalarına yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlikleri Ne Düzeydedir?

Öğretmen adaylarından elde edilen özyeterlik puanlarının öğrenme alanları alt boyutlarında nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla ölçeğe ve ölçeğin alt boyutlarına ait elde edilen özyeterlik puanlarının yüzde (%) ve aritmetik ortalama (\bar{x}) değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Özyeterliklerinin Analizi

Öğrenme Alanı	Yetersizim %	Çok Az Yeterliyim %	Biraz Yeterliyim %	Oldukça Yeterliyim %	Çok Yeterliyim %	\bar{x}
Birey ve Toplum	3.4	14.0	40.9	24.2	17.5	3.38
Kültür ve Miras	5.5	12.4	34.5	28.8	18.8	3.42
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5.1	14.8	30.0	30.8	19.4	3.44
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	6.7	17.1	34.7	24.8	16.7	3.27
Zaman, Süreklilik ve Değişim	4.3	13.8	33.8	28.8	19.2	3.44
Bilim, Teknoloji ve Toplum	9.0	18.5	35.7	23.7	13.1	3.13
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	5.1	21.2	33.3	25.7	14.7	3.23
Güç, Yönetim, Toplum	9.7	17.4	30.9	24.0	17.9	3.23
Küresel Bağlantılar	5.9	16.7	36.2	24.6	16.6	3.29
Öğrenme Alanlarıyla İlgili Beceri ve Değer Yeterlikleri	7.1	8.5	28.8	27.7	28.0	3.60
Genel Ortalama	6.3	14.7	33.4	26.4	19.2	3.34

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin özyeterliklerini belirleme ölçeği genelinden elde edilen özyeterlik puanlarının ortalaması ($\bar{x}=3.34$) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin geneli için öğretmen adaylarının %6.3’ü “Yetersizim”, %14.7’si “Çok Az yeterliyim”, %33.4’ü “Biraz yeterliyim”, %26.4’ü “Oldukça yeterliyim”, %19.2’si ise “Çok yeterliyim” yanıtını vermiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen cevapların biraz yeterliyim seçeneğinde yoğunlaşması sebebiyle, araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin yeterlikleri kısmen karşıladığı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına yönelik öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlikleri belirleme ölçeğinden elde edilen özyeterlik puanları öğrenme alanları açısından incelendiğinde, öğretmen adayları “Öğrenme Alanlarıyla İlgili Beceri ve Değer Yeterlikleri”nde ($\bar{x}=3.60$) en yüksek; “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında ise ($\bar{x}=3.13$) en düşük ortalamayı almışlardır.

Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Özyeterlikleri Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırma alt amaçları doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, Sosyal Bilgiler öğrenme alanları ile bu ölçeğin alt boyutlarındaki özyeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına yanıt

aranmıştır. Bu amaçla cinsiyet için bağımsız gruplar t testi ile farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlılığı incelenmiştir.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarındaki özyeterliklerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

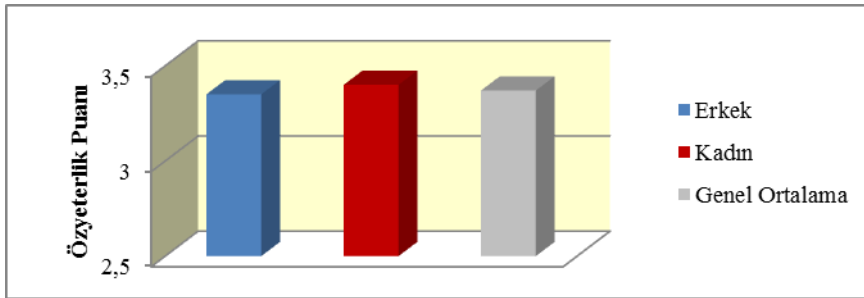
Tablo 3: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme Alanları Özyeterlikleri İle Cinsiyetlerine İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Erkek	3.35	0.62	439.86	0.883	0.37
Kadın	3.40	0.57			

*p≤.05

Tablo 3’te de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(0.883)=0.37, p≤.05]. Erkek öğrencilerin öğrenme alanları ölçeği özyeterlik değerleri (\bar{X} =3.35) ile kadın öğrencilerin öğrenme alanları ölçeği özyeterlik değerleri (\bar{X} =3.40) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin her iki cinsiyet içinde aynı olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin özyeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Elde edilen verilere göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarının cinsiyete göre dağılımı Grafik 1’te açık bir şekilde görülmektedir.



Şeki 1: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Özyeterlikleri Katılımcıların Öğrenim Türüne Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırma alt amaçları doğrultusunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, Sosyal Bilgiler öğrenme alanları ile ilgili özyeterliklerinin öğrenim türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Bu amaçla

öğrenim türü için bağımsız gruplar t testi ile farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlılığı incelenmiştir.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik puanlarının öğrenim türüne göre farklılaşp farklılaşmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca özyeterlik ölçeğinin öğrenme alanlarının öğrenim türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

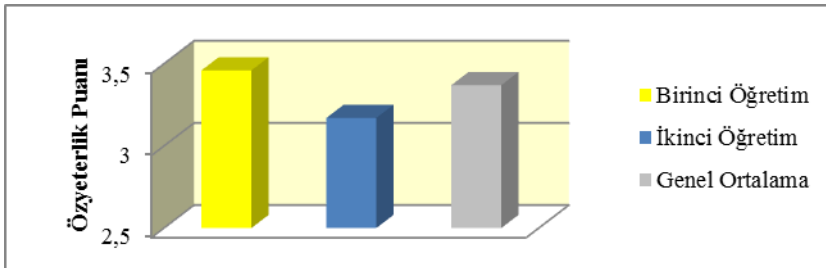
Tablo 4: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme Alanları Özyeterlikleri İle Öğrenim Türüne İlişkin t Testi Sonuçları

Öğrenim Türü	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Birinci Öğretim	3.46	0.53	231.70	4.508	0.00*
İkinci Öğretim	3.17	0.67			

* $p \leq .05$

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeyleri öğrenim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(4.508)=0.00$, $p \leq .05$]. Birinci öğretim öğrencilerinin öğrenme alanları ölçeği özyeterlik değerleri ($\bar{X}=3.46$) ile ikinci öğretim öğrencilerinin öğrenme alanları ölçeği özyeterlik değerleri ($\bar{X}=3.17$), birinci öğretim öğrencileri lehinde istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu bulgu, öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin her iki öğrenim türü için birbirinden farklı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Elde edilen verilere göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarının öğrenim türüne göre dağılımı Grafik 2'de açık bir şekilde görülmektedir.



Şekil 2: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Öğrenim Türüne Göre Dağılımı

Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Özyeterlikleri Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırma alt amaçları doğrultusunda yanıt aranan sorulardan birisi de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlikleri ölçeğinden alınan puanların öğretmen adaylarının üniversitelere göre farklılaşp farklılaşmadığıdır.

Bu amaçla üniversitelere göre farklılıklar için tek yönlü varyans analizi ile istatistiksel açıdan anlamlılık incelenmiştir. Tek yönlü varyans analiz işlemleri sonucunda farklılık ortaya çıkması durumunda hangi gruplar arasında farklılık olduğu, çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi ile belirlenmiştir.

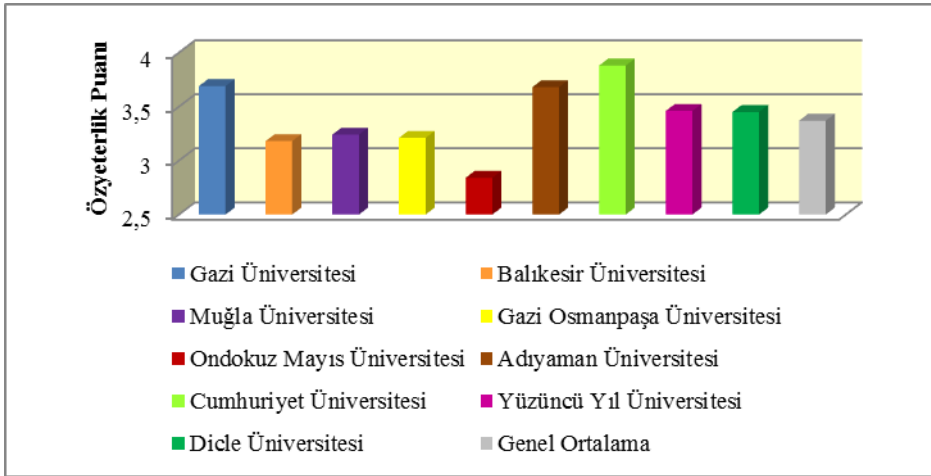
Bu amaçla üniversitelere göre özyeterlik puanlarının dağılımı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Üniversitelere Göre Betimsel İstatistikleri

Üniversite	N	\bar{X}	Ss
A-Gazi Üniversitesi	82	3.69	0.67
B-Balıkesir Üniversitesi	88	3.18	0.35
C-Muğla Üniversitesi	66	3.24	0.25
D-Gazi Osmanpaşa Üniversitesi	34	3.21	0.27
E-Ondokuz Mayıs Üniversitesi	49	2.84	0.82
F-Adıyaman Üniversitesi	31	3.68	0.49
G-Cumhuriyet Üniversitesi	30	3.88	0.59
H-Yüzüncü Yıl Üniversitesi	33	3.46	0.53
I-Dicle Üniversitesi	36	3.45	0.54
Genel Ortalama	449	3.37	0.60

Tablo 5 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik puanlarının üniversitelere göre sıralamasının Cumhuriyet Üniversitesi ($\bar{X}=3.88$), Gazi Üniversitesi ($\bar{X}=3.69$), Adıyaman Üniversitesi ($\bar{X}=3.68$), Yüzüncü Yıl Üniversitesi ($\bar{X}=3.46$), Dicle Üniversitesi ($\bar{X}=3.45$), Muğla Üniversitesi ($\bar{X}=3.24$), Gaziosmanpaşa Üniversitesi ($\bar{X}=3.21$), Balıkesir Üniversitesi ($\bar{X}=3.18$) ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi ($\bar{X}=2.84$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrenme alanları özyeterlikleri açısından bütün öğrenme alanlarında yüksek düzeyde özyeterliğe sahip olmakla birlikte en yeterli gören öğretmen adaylarının Cumhuriyet Üniversitesi, en az yeterli gören öğretmen adaylarının ise Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gördükleri söylenebilir.

Elde edilen verilere göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarının üniversitelere göre dağılımı Grafik 3'te açık bir şekilde görülmektedir.



Şekil 3: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özyeterlik Puanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin özyeterliklerini belirleme ölçeğinden aldıkları özyeterlik puanlarının, üniversitelere göre farklılığını belirlemek için verilere tek yönlü varyans analizi uygulanmış, gruplar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 6: Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanları İle Üniversite Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	38.515	8	4.814	17.084	0.00	
Gruplarıçi	123.994	440	0.282			
Toplam	162.509	448				

* $p \leq .05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğrenme alanları ölçeğinden elde edilen özyeterlik puanları ile üniversite arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucu görülmektedir [$F(17,163)=0.00$, $p \leq .05$]. Bu sonuç, öğrenme alanları özyeterliklerinin üniversitelere göre farklılaştığı şeklinde de yorumlanabilir.

Üniversite değişkenine göre belirlenen bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Levene testi ile varyansların homojen olduğu görülmüştür. Bu durumda gruplararası farkın kaynağını bulmak için Scheffe post-hoc çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Scheffe testi ile yapılan analiz sonuçlarına göre, Gazi Üniversitesi ile Balıkesir, Muğla, Gaziosmanpaşa ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencileri arasında Gazi Üniversitesi lehinde; Adıyaman Üniversitesi ile Balıkesir

ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencileri arasında Adıyaman Üniversitesi öğrencileri lehinde; Cumhuriyet Üniversitesi ile Balıkesir, Muğla, Gaziosmanpaşa ve Ondokuz Mayıs Üniversiteleri arasında Cumhuriyet Üniversitesi öğrencileri lehinde; Yüzüncü Yıl Üniversitesi ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencileri arasında, Yüzüncü Yıl Üniversitesi lehinde; Dicle Üniversitesi ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencileri arasında, Dicle Üniversitesi lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bir başka ifade ile üniversite değişkeni Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlikleri üzerinde etkili olmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Özyeterlikleri, Katılımcıların Akademik Ortalamalarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırma alt amaçları doğrultusunda yanıt aranan sorulardan birisi de, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlikleri ölçeğinden alınan puanların öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır.

Akademik ortalamalara göre farklılıklar için tek yönlü varyans analizi ile istatistiksel açıdan anlamlılık incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak akademik ortalamalara göre öğrenme alanlarına yönelik özyeterlik puanlarının dağılımı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Akademik Ortalamalara Göre Betimsel İstatistikleri

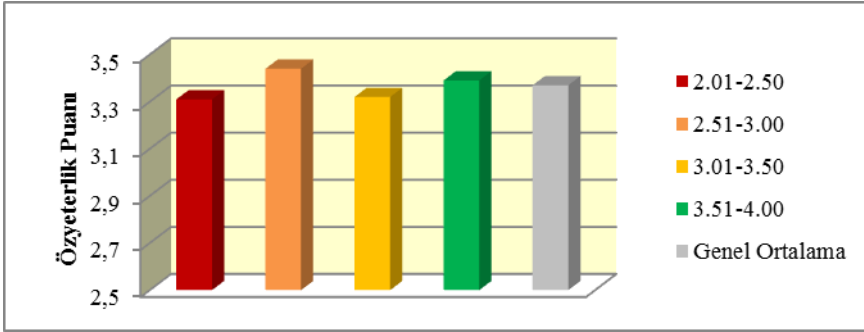
Akademik Ortalama	N	\bar{X}	Ss
A.2.01-2.50	65	3.31	0.51
B.2.51-3.00	151	3.44	0.68
C.3.01-3.50	158	3.32	0.56
D.3.51-4.00	75	3.39	0.56
Genel Ortalama	449	3.37	0.60

Tablo 7 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik puanlarının akademik ortalamalara göre sıralamasının 2.51-3.00 ($\bar{X}=3.44$), 3.51-4.00 ($\bar{X}=3.39$), 3.01-3.50 ($\bar{X}=3.32$) ve 2.01-2.50

($\bar{X}=3.31$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrenme alanları özyeterlikleri açısından bütün öğrenme alanlarında yüksek düzeyde özyeterliğe sahip olmakla birlikte en yeterli gören öğretmen adaylarının 2.51-3.00 akademik ortalamaya, en az yeterli gören öğretmen adaylarının ise 2.01-2.50 arasında akademik ortalamaya sahip oldukları söylenebilir.

Elde edilen verilere göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarının akademik ortalamalara göre dağılımı Grafik 4’te açık bir şekilde görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi



Şekil 4: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Akademik Ortalamalara Göre Dağılımı

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına ilişkin özyeterliklerini belirleme ölçeğinden aldıkları özyeterlik puanlarının, akademik ortalamalarına göre farklılığını belirlemek için verilere tek yönlü varyans analizi uygulanmış, gruplar arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 8: Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanları İle Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişkiye Yönelik Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1.349	3	0.450	1.242	0.29	
Gruplarıçi	161.159	445	0.362			-
Toplam	162.509	448				

* $p \leq .05$

Tablo 8 incelendiğinde, öğrenme alanları ölçeğinden elde edilen özyeterlik puanları ile akademik ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu görülmektedir [$F(1.242)=0.29$, $p \leq .05$]. Bu sonuç, öğrenme alanları özyeterliklerinin akademik ortalamalara göre farklılaşmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanı özyeterlikleri ölçeği geneli ve her bir öğrenme alanı açısından genel durumları incelenmiştir. Buna göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına yönelik öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik ölçeğinin geneli için araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %33.4'ünün "Biraz yeterliyim" yönünde görüş bildirmesi sebebiyle, öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına yönelik özyeterlikleri orta derecede karşıladıkları söylenebilir. Üniversitelere göre elde edilen sonuçlar hem ölçek geneli hem de alt boyutları açısından Sosyal

Bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları özyeterlik ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ışığında sonuç olarak ülkemiz genelinde verilen sosyal bilgiler öğretmenlik eğitiminin öğretmen adayları açısından farklılaşmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına yönelik özyeterlik ölçeğinden elde edilen özyeterlik puanları cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğrenme alanlarına yönelik özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının özyeterlik puanları öğrenim türü açısından incelenmiş, 1. ve 2. öğretim türüne sahip Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına yönelik özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 1. Öğretimde okuyan Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, 2. Öğretimde okuyan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları da bu yöndedir. Kaya (2008) tarafından yapılan çalışma bu bulguları desteklemektedir. 1. ve 2. Öğretim türündeki öğretmen adayları arasında ki bu farklılığın 1. Öğretim türünün lehine olmasının nedeninin ise bu mesleği daha çok isteyerek tercih ettiklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik puanları okudukları üniversite açısından incelenmiş ve varyans analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına yönelik özyeterlik düzeylerinin okudukları üniversitelere göre farklılaştığı görülmüştür. Özyeterlikler aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama Cumhuriyet Üniversitesi'nde, en düşük aritmetik ortalama ise Ondokuz Mayıs Üniversitesinde okumakta olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından geldiği görülmüştür. Bir başka deyişle, üniversite değişkeni ile öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına yönelik özyeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Erişen ve Çeliköz (2003), Kaya (2008) ve Çoklar (2008) tarafından yapılan çalışmalar, öğretmen adayı özyeterliklerinin üniversite değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre bu araştırma bulguları literatür geneliyle benzerlik göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik puanları akademik ortalamaları açısından incelenmiş ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme alanlarına yönelik özyeterlik düzeylerinin akademik ortalamalarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Kaya (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının, düşünme becerilerinin öğretime yönelik özyeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Gençtürk (2009)'ün araştırmasına göre, öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarının düşük veya yüksek olması coğrafya okuryazarlık düzeyi üzerinde etkili olmamıştır. Bu araştırmanın bulguları Gençtürk (2009)'ün araştırması ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; öğrenme alanları ve sosyal bilimler açısından genel olarak orta düzeyde özyeterliğe sahip olduğu, özyeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, özyeterlik puanlarının

öğretim türüne göre farklılaştığı, özyeterlik puanlarının okudukları üniversitelere göre farklılaştığı, özyeterlik puanlarının ise akademik ortalamalarına göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Öneriler

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları genel olarak "Öğrenme Alanlarıyla İlgili Beceri ve Değerler" boyutunda kendilerini daha fazla yeterli görmekte iken "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında özellikle daha az yeterli görmektedirler. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına bu eksikliklerini giderilebilecek eğitim olanakları verilmelidir. Eğitim fakültesi programlarına öğretmen eğitiminde bu alanları kapsayan yeni dersler eklenmeli veya ders içeriklerinde bu çalışmanın bulgularını dikkate alan değişikliklere gidilmelidir.

Özyeterliklerin eksik olduğu Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarına ilişkin olarak bu doğrultuda üniversitelere seçmeli veya zorunlu dersler konularak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının özyeterliklerinin artırılması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). Genel Öğretim Metotları. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Çoklar, A. N. (2008). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(4), 43-55. Web: http://www.tedb.gazi.edu.tr/arsiv/2003_cilt1_4/427-440.pdf adresinden 20 Ocak 2010'da alınmıştır.
- Gençtürk, E. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2002). Öğretmen Yeterlilikleri. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Sabaz, S. (2004). Hizmetiçi eğitime bakış. Çağdaş Eğitim Dergisi, 307, 58-59.
- Sönmez, V., Senemoğlu N., Tezcan, M., Alkan, C. ve Bircan, İ. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- URL: <http://www.osym.gov.tr> adresinden 21 Şubat 2010'da alınmıştır.
- Yeşil, R. (2006). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlilikleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 61-78. Web: http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt7Sayi2/JKEF_7_2_2006_61_78.pdf adresinden 18 Şubat 2010'da alınmıştır.

Yüksek Öğretim Kurulu. (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Ankara: YÖK Yayınları.

Ekler

EK-1: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Ölçeği

Değerli Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı,
Bu araştırmanın amacı; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin belirlemektir. Bu ölçme aracı, iki bölümden oluşmaktadır. İki bölümün de eksiksiz bir şekilde tamamlanması önemlidir. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik maddeleri yer almaktadır. Ölçme aracındaki maddeleri lütfen dikkatlice okuyunuz. Size en uygun olan seçeneğin bulunduğu kutucuğun içerisine (X) işareti koyarak belirtiniz. Ölçme aracının doldurulması ortalama 15-20 dakika sürmektedir. Bu ölçme aracında yer alacak tüm bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Filiz Zayimoğlu Öztürk
Gazi Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

I. Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz?	Erkek ()	Kadın ()
2. Öğretim Türünüz?	I. Öğretim ()	II. Öğretim ()
3. Üniversiteniz?	
4. Akademik ortalamanız?	0 - 2.00 ()	2.01 - 2.50 ()
	3.01 - 3.50 ()	3.51 - 4.00 ()
	2.51 - 3.00 ()	

II. Bölüm: Öğrenme Alanlarına Yönelik Özyeterlik Ölçeği

Özyeterlik Maddeleri	Yetersizim	Çok Az Yeterliyim	Biraz Yeterliyim	Yeterliyim	Çok Yeterliyim
Birey ve Toplum					

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

1. Sosyal Bilgilerin felsefesini, genel ve özel amaçlarını bilme.	()	()	()	()	()
2. Sosyal Bilgiler öğretiminde olgu, kavram ve genellemenin önemini değerlendirme.	()	()	()	()	()
3. Sosyal Bilgiler ile toplumsal diyalog, insan ilişkileri ve kişisel iletişim arasındaki ilişkiyi analiz etme.	()	()	()	()	()
4. Demokratik düşünmenin ve demokratik cumhuriyet yönetim şeklinin toplumsal gelişim üzerindeki etkisini değerlendirme.	()	()	()	()	()
5. Vatandaşlık hakları ve sorumluluklarını; hukuk, yasa ve özgürlük kavramları ile ilişkilendirme.	()	()	()	()	()
6. Kamu düzeni için sosyal haklar, bireysel ve toplumsal sorumluluklar ile ilgili çalışmalara katılma.	()	()	()	()	()
7. İnsan ve çocuk haklarını, bunlara ait ulusal ve uluslar arası belgeleri tarihsel gelişim süreçleriyle analiz etme.	()	()	()	()	()
8. Anayasanın genel yapısını, anayasal süreçleri ve anayasanın toplumsal düzen için önemini değerlendirme.	()	()	()	()	()
9. Aile, din, cinsiyet, ırk, milliyet, sosyo-ekonomik durum gibi sosyal ve kültürel özelliklerin bireyin gelişimindeki rolünü değerlendirme.	()	()	()	()	()
10. Sosyal Bilgiler öğretiminde psikoloji biliminin fikir ve teorilerini kullanma.	()	()	()	()	()
Kültür ve Miras					
1. Kültürün uzun bir geçmişin ürünü olduğunu; zamana, mekâna ve toplumlara göre değiştiğini değerlendirme.	()	()	()	()	()
2. Milli bilincin oluşmasında kültürün önemini analiz etme.	()	()	()	()	()
3. Farklı kültürler, olaylar, mekânlar ve topluluklar arasındaki ilişkileri, değişimleri ve gelişimleri izleme.	()	()	()	()	()
4. Kültürler arası etkileşimin ve değişimin, insanlığın gelişimindeki rolünü değerlendirme.	()	()	()	()	()
5. Tarihsel gelişim sürecinde kültürel mirasın yerini değerlendirme.	()	()	()	()	()
6. Yaşadığı coğrafya üzerindeki farklı kültür öğeleri ve bunların etkileşimi üzerine tartışma.	()	()	()	()	()

7. Türk tarihi ve kültürünün kökeni ve etkileşime girdiği diğer kültürlerle ilgili araştırmalar yapma.	()	()	()	()	()
8. Dil, edebiyat, sanat, gelenekler, inançlar, değerler ve davranış kalıpları arasındaki etkileşimleri kültürü oluşturan unsurlar olarak değerlendirme.	()	()	()	()	()
9. Atatürk'ün ve diğer Türk büyüklerinin, Türk tarihi ve kültürüne olan katkılarını değerlendirme.	()	()	()	()	()
10.Sosyal Bilgiler öğretiminde Tarih, Antropoloji ve Arkeoloji bilimlerinin fikir ve teorilerini kullanma.	()	()	()	()	()
İnsanlar, Yerler ve Çevreler					
1. İnsanların yer ve çevre ile etkileşiminin nedenlerini ve sonuçlarını değerlendirme.	()	()	()	()	()
2. İnsan ihtiyaçları ile sınırlı doğal kaynakların çatışmasının sonuçlarını analiz etme.	()	()	()	()	()
3. İnsanların yaşam tarzı, gelenekleri ve ekonomik faaliyetleri ile fiziki coğrafyayı ilişkilendirme.	()	()	()	()	()
4. İnsanların çevreye karşı sorumluluklarıyla çevresel örgütlenmeler arasındaki ilişkiyi değerlendirme.	()	()	()	()	()
5. Çevre sorunlarıyla beşeri faaliyetler ve doğal afetler arasında ilişki kurma	()	()	()	()	()
6. İnsan ve tabiat arasındaki ilişkiyi tarihsel bağlam içinde değerlendirme.	()	()	()	()	()
7. Endüstriyel gelişim ve çevre arasındaki ilişkileri çözümleme.	()	()	()	()	()
8. Tarihsel olayların fiziki ve beşeri coğrafya ile ilişkisini yerel, bölgesel, ulusal ve küresel yönleriyle analiz etme.	()	()	()	()	()
9. Bölgesel ve küresel boyuttaki olaylardan kaynaklanan çevresel değişikliklerin ekonomik ve sosyal etkilerini değerlendirme.	()	()	()	()	()
10. Çevre bilincinin geliştirilmesi ve sürdürülebilir kalkınmayla ilgili çalışmalar yapma.	()	()	()	()	()
11. Sosyal Bilgiler öğretiminde coğrafya biliminin fikir, teori ve verilerini kullanma.	()	()	()	()	()
Üretim, Dağıtım ve Tüketim					
1. Üretim, dağıtım ve tüketim döngüsünde üretim faktörleri (emek, sermaye, doğal kaynaklar ve girişimcilik) arasındaki ilişkileri çözümleme.	()	()	()	()	()

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

2. Ekonomik sistemlerin eğitim üzerindeki etkisini değerlendirme.	()	()	()	()	()
3. Özel sektör ve kamu sektörünün devletin ekonomik kalkınmasındaki yerini değerlendirme.	()	()	()	()	()
4. Ülkesinin ve dünyanın sahip olduğu doğal kaynakların korunmasının önemini tartışma.	()	()	()	()	()
5. Atatürk'ün ekonomi politikasıyla milli ekonomi arasında ilişki kurma.	()	()	()	()	()
6. Ekonominin temel kavramlarını, özelliklerini ve ekonomiyi etkileyen faktörleri bilme.	()	()	()	()	()
7. Türkiye'de ve dünyada yaşanan temel ekonomik sorunların nedenlerini ve sonuçlarını değerlendirme.	()	()	()	()	()
8. Tüketici hak ve sorumluluklarına yönelik çalışmaların önemini değerlendirme.	()	()	()	()	()
9. Mesleki ihtisaslaşmanın ülke ekonomisine ve topluma katkılarını değerlendirme.	()	()	()	()	()
10. Dünyada ve ülkesindeki ekonomik ve politik gelişmeleri izleme.	()	()	()	()	()
11. Teknolojik gelişmişlik ile ekonomi arasındaki ilişkiyi analiz etme.	()	()	()	()	()
12. Sosyal Bilgiler öğretiminde ekonomi biliminin fikir, teori ve verilerini kullanma.	()	()	()	()	()
Zaman, Süreklilik ve Değişim					
1. Geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısını kurma.	()	()	()	()	()
2. Kültür aktarımının devamlılığı için sözlü geleneklerin kullanılmasının önemini değerlendirme.	()	()	()	()	()
3. Sosyal değişim ve süreklilik kavramları arasındaki ilişkiyi analiz etme.	()	()	()	()	()
4. Toplumsal bir olayın tarihsel boyutlarını, günümüzdeki biçimini ve geleceğe etkilerini yorumlama.	()	()	()	()	()
5. Tarihsel olayları eş zamanlı olarak dünya tarihi içerisinde değerlendirme.	()	()	()	()	()
6. Toplumların geçmiş yaşamları ile günümüzdeki yaşamlarını karşılaştırma	()	()	()	()	()
7. Ülkelerin kuruluş, gelişme ve yıkılma süreçlerini neden ve sonuçlarıyla değerlendirme.	()	()	()	()	()
Bilim, Teknoloji ve Toplum					
1. Bilimsel ve teknolojik gelişme ile yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünme arasında ilişki kurma.	()	()	()	()	()

2. Bilim kavramını ve geçmişten günümüze bilimsel gelişim süreçlerini değerlendirme.	()	()	()	()	()
3. Güncel teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip etmenin önemini çözümlenme.	()	()	()	()	()
4. Sosyal olaylar ve değişmelerle, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri ilişkilendirme.	()	()	()	()	()
5. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal yaşam üzerindeki etkisini olumlu ve olumsuz yönleriyle analiz etme.	()	()	()	()	()
6. Atatürk'ün bilime verdiği önemi değerlendirme.	()	()	()	()	()
7. Bilim, teknoloji ve toplumun birbirleriyle etkileşimlerini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklama.	()	()	()	()	()
8. Sosyal Bilgiler öğretiminde bilim ve teknolojinin toplumsal yaşama etkisi konusunda felsefe ve fen bilimlerinin fikir ve teorilerini kullanma.	()	()	()	()	()
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler					
1. Grupların, kurumların ve sosyal örgütlerin gelişim süreçlerini karşılaştırma.	()	()	()	()	()
2. Kişisel kimliğin şekillenmesinde grupların ve kurumların etkilerini değerlendirme.	()	()	()	()	()
3. Toplumdaki sosyal grup, kurum ve örgütlerin birbirleriyle olan ilişkisini analiz etme.	()	()	()	()	()
4. Sivil toplum kuruluşlarının demokrasinin gelişimindeki önemini değerlendirme.	()	()	()	()	()
5. Ülkesindeki sosyal grup, kurum ve örgütlerin durumunu diğer ülkelerle karşılaştırma.	()	()	()	()	()
6. Çeşitli sosyal kurum ve kuruluşların işlevlerini ve görevlerini karşılaştırma.	()	()	()	()	()
7. İçinde yaşadığı toplumun yapısını, toplumsal kurumları ve aralarındaki ilişkiyi analiz etme.	()	()	()	()	()
8. Dünyadaki ve ülkemizdeki anayasal hareketlerin toplum üzerindeki etkilerini yorumlama.	()	()	()	()	()
9. Sosyal rol, sosyal statü ve sosyal sınıf gibi kavramların bireyler, gruplar ve toplumlar arasındaki ilişkilere etkisini değerlendirme.	()	()	()	()	()
10. Grupların ve kurumların bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara yönelik çalışmalarını analiz etme.	()	()	()	()	()
11. Sosyal Bilgiler öğretiminde sosyoloji ve sosyal psikoloji bilimlerinden elde edilen fikir ve teorileri kullanma.	()	()	()	()	()
Güç, Yönetim, Toplum					

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

1. Güç, hâkimiyet ve yönetim yapılarının tarihsel gelişimini değerlendirme.	()	()	()	()	()
2. Devletin resmi kurum ve kuruluşları ile bunların bağlı olduğu merkezi yönetim birimlerini ve işleyişlerini bilme.	()	()	()	()	()
3. Güçler ayrılığı ilkesinin cumhuriyet ve demokrasi için önemini değerlendirme.	()	()	()	()	()
4. Siyasi sistemleri ve bu sistemlerin şekillendirilmesinde siyasi liderlerin etkisini yorumlama.	()	()	()	()	()
5. Ulusal ve uluslararası çatışmaya yol açan veya işbirliği sağlayan faaliyetleri analiz etme.	()	()	()	()	()
6. Devletlerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için yurt içinde ve yurt dışında uyguladıkları politikaları değerlendirme.	()	()	()	()	()
7. Vatandaşlık görev ve sorumluluklarını yerine getirmenin önemini değerlendirme.	()	()	()	()	()
8. Siyasi partilerin demokratik yapı içerisindeki etkisini çözümleme.	()	()	()	()	()
9. Demokrasi ve insan haklarının tarihsel gelişimini ve önemini değerlendirme.	()	()	()	()	()
10.Devlet, yönetim, demokrasi, vatandaş, toplum ve insan hakları gibi kavramlar arasındaki ilişkileri çözümleme.	()	()	()	()	()
11.Sosyal Bilgiler öğretiminde, siyaset biliminden elde edilen fikir ve teorileri kullanma.	()	()	()	()	()
Küresel Bağlantılar					
1. Farklı bölgelerdeki insanların siyasi, ekonomik ve kültürel etkileşimlerini teknolojideki gelişmelerle ilişkilendirme.	()	()	()	()	()
2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan politik, ekonomik, siyasi ve sosyal ilişkilerini analiz etme.	()	()	()	()	()
3. Mevcut ve ortaya çıkabilecek olan küresel sorunların sebeplerini, sonuçlarını ve olası çözüm yollarını tartışma.	()	()	()	()	()
4. Atatürk'ün milli dış politika anlayışı çerçevesinde, milli hâkimiyet ve küresel bağlantılar arasında ilişki kurma.	()	()	()	()	()
5. Uluslararası etkinliklerin toplumlararası etkileşimdeki önemini değerlendirme.	()	()	()	()	()
6. Evrensel insan haklarıyla ilgili çalışmaları, sorunları ve endişeleri değerlendirme.	()	()	()	()	()

7. Enerji nakil hatları, sınır aşan sular, tükenebilir ve yenilenebilir enerji kaynaklarının ülkeler arası ilişkilere etkisi konusunda görüş bildirme.	()	()	()	()	()
8. Kültürlerarası anlayışa katkıda bulunan uluslararası kurum/kuruluşları ve görevlerini yorumlama.	()	()	()	()	()
9. Ortak miras ve turizm gibi konuların kültürler arası etkileşimdeki rolünü değerlendirme.	()	()	()	()	()
Öğrenme Alanlarıyla İlgili Beceri ve Değer Yeterlikleri					
1. Eleştirel düşünme becerisine sahip olma.	()	()	()	()	()
2. Yaratıcı düşünme becerisine sahip olma.	()	()	()	()	()
3. Etkili iletişim becerilerine sahip olma.	()	()	()	()	()
4. Araştırma becerilerine sahip olma.	()	()	()	()	()
5. Problem çözme becerisine sahip olma.	()	()	()	()	()
6. Karar verme becerisine sahip olma.	()	()	()	()	()
7. Bilgi teknolojilerini kullanma becerilerine sahip olma.	()	()	()	()	()
8. Tarihsel düşünme becerisine sahip olma.	()	()	()	()	()
9. Empati becerisine sahip olma.	()	()	()	()	()
10. Sosyal katılım becerisine sahip olma.	()	()	()	()	()
11. Zaman ve kronoloji algılama becerisine sahip olma.	()	()	()	()	()
12. Mekânı algılama becerisine sahip olma.	()	()	()	()	()
13. Gözlem becerisine sahip olma.	()	()	()	()	()
14. Değişim ve sürekliliği algılama becerisine sahip olma.	()	()	()	()	()
15. Bilimselliğe ve bilimsel araştırmaya değer verme.	()	()	()	()	()
16. Akademik dürüstlüğe değer verme.	()	()	()	()	()
17. Evrensel değerlere saygılı olma.	()	()	()	()	()
18. Milli ve manevi değerlere saygılı olma.	()	()	()	()	()
19. Yaşadığı toplumu, vatanını ve milletini sevmek.	()	()	()	()	()
20. Bireysel farklılıklara saygılı olma.	()	()	()	()	()
21. Sorumluluk değerine sahip olma.	()	()	()	()	()
22. Bağımsızlık ve özgürlük değerlerine sahip olma.	()	()	()	()	()

Ölçek tamamlanmıştır. Teşekkürler...

Türkiye’de Banka Kredi Kanalı: 2001-2008 Dönemi*

Bank Lending Channel In Turkey: 2001-2008 Period

Özer ARABACI**
Uludağ Üniversitesi

Meryem Filiz BAŞTÜRK***
Uludağ Üniversitesi

Özet

Toplulaştırılmış verilerle yapılan çalışmalar banka kredi kanalı ile ilgili bilgi sağlasa da, bu çalışmalarda ampirik modeller tanımlama problemi içermektedir. Tanımlama problemi ile burada ifade edilen, sıkı para politikası sonucu kredilerde gözlemlenen azalmanın, bankaların kredi arzını kısmasından mı, yoksa kredi talep edenlerin azalmasından mı kaynaklandığının belirlenememesidir. Aslında ilk durum kredi kanalının çalışmasını, ikinci durum ise faiz oranı kanalının çalışmasını ifade eder. Bu çalışmanın amacı banka kredi kanalının işleyişini, IMF ile yapılan son iki stand by anlaşmasının geçerli olduğu 2001:05-2008:05 dönemi içerisinde incelemektir. Çalışmada Yapısal VAR modelinden elde edilen bulgulara göre, incelenen dönem zarfında, banka kredi kanalının Türkiye ekonomisi için çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tanımlama Problemi, Yapısal VAR, Para Politikası, Kredi Talebi, Kredi Arzi,

Abstract

Although yet the studies done with the aggregated data provides information related with bank credit channel, the empirical models within this studies involve a definition problem. The definition problem mentioned here refers to the nondisclosure whether these studies arise from the decrease observed within the credits as a result of tight monetary policy is thence the loan supplies retrench of the banks or the decrease in the loan demands. Indeed, the first case indicates the credit channel operation, and the second case states

* Bu çalışmada "Türkiye’de Parasal Geçiş Mekanizmalarının Etkinliği Üzerine Teorik ve Ampirik Bir İnceleme" başlıklı doktora tezinden yararlanılmıştır.

** Yrd.Doç.Dr., Uludağ Üniversitesi, İİBF Ekonometri Bölümü, e-mail: ozerarabaci@uludag.edu.tr

*** Araş. Gör. Dr., Uludağ Üniversitesi, İİBF İktisat Bölümü, e-mail : meryemfiliz@uludag.edu.tr

the interest rate channel operation. The aim of this study is to analyze the operation of the bank loan channel within the 2001:05-2008:05 term during when the last two stand by agreements done with the IMF was valid. In accordance with the findings acquired from the structural VAR model in the study, it is found that the bank loan channel worked for the Turkish economy during the inspected term.

Key Words: Definition problem, Structural VAR, Monetary policy, Loan demand, Loan supply

Giriş

Banka kredi kanalı, bankalar tarafından arz edilen ödünçler üzerinden para politikasının etkilerini inceler. Geleneksel faiz oranı kanalının mükemmel işleyen piyasalar varsayımı, finansal piyasalardaki bilgi asimetrisi nedeniyle ortaya çıkan ters seçim ve ahlaki tehlike sorunları nedeniyle sıkıntılı bir varsayımdır. Geleneksel faiz oranı kanalından ayrı bir kanal olarak banka kredi kanalı Bernanke ve Blinder (1988) tarafından geliştirilmiştir. Öte yandan, Kashyap & Stein (1994) ve Bernanke (1992-1993) kredi kanalının temellerinin Roosa'nın (1951) kullanılabilirlik doktrinine dayandığını belirtmektedir.

Kredi piyasalarında ödünç alan ile ödünç veren arasında bilgi asimetrisinden kaynaklanan sorunlar aynı zamanda iç finansman ile dış finansmanın maliyetinin farklılaşmasına da yol açar. Dış finans primi olarak adlandırılan bu fark, kredi piyasalarında ödünç verenin beklenen getirisi ile ödünç alanın maliyeti arasında söz konusu olan aksaklıkla doğru orantılı olarak değişir. Bu doğrultuda kredi görüşünü savunanlara göre para politikası, faiz oranları yanında dış finans priminin büyüklüğünü de etkiler. Böylece dış finans priminin dikkate alınması da, para politikasını etki, zamanlama ve mahiyeti açıklamada daha kapsamlı bir hale getirir. Dış finans primi ile bağlantılı para politikası etkilerini açıklayan iki temel aktarım mekanizması mevcuttur. Bunlar, banka temelli kanallar ve bilanço kanalıdır (Bernanke & Gertler, 1995: 28-35 ; De Bont, 1997: 6; Hubbard, 1995: 65).

Bu çalışmanın amacı banka kredi kanalının işleyişini, IMF ile yapılan son iki stand by anlaşmasının geçerli olduğu 2001:05-2008:05 dönemi içerisinde incelemektedir. Bu anlamda, Türkiye ekonomisinde ciddi değişimlerin yaşandığı bir dönemi kapsamaktadır. Türkiye’de 2000 yılı başında enflasyonu düşürme programı uygulamaya konulmuştur. Ancak Kasım 2000’de bankacılık sektörü likidite ve faiz riskine maruz kalmış ve program sekteye uğramış, Şubat krizi sonrasında faiz riski yanında kur riski de söz konusu olmuş ve program Şubat 2001’de tamamı ile uygulamadan kaldırılmıştır. Yaşanan krizlerin ardından 2001 yılı Mayıs ayında Bankacılık Sektörü Yeniden Yapılandırma Programı devreye sokulmuştur. Bu program ile kamu bankalarına istikrarlı bir yapı sağlamak, özel bankaları etkin hale getirmek ve TMSF içerisinde yer alan bankaların sorunlarını gidermek amaçlanmıştır (TCMB, 2001: 8-32).

Çalışmada incelenen dönemin kendi içerisinde farklı karakteristik özellikler barındırdığını belirtmek gerekir. Krizin ardından bankacılık sisteminde yeniden yapılandırma süreci ile sorunlar aşılmaya çalışılmış ve sektörün sermaye yapısı güçlendirilerek aracılık faaliyetleri arttırılmaya çalışılmıştır (TBB, 2008: 56-

66). 1990'lı yıllarda bankacılık sistemi yoğun bir şekilde kamuyu finanse etmiştir (Bilgin & Kartal, 2009: 73). Krizin ardından mali baskınlık yüksek seviyelere çıkmış, uygulanan politikalar sonucunda düşmeye, ekonomik göstergeler iyileşmeye başlamıştır. Ayrıca Avrupa Birliği ile başlayan müzakereler ve ekonomide sağlanan iyileşme ile birlikte uluslararası yatırımcıların Türk bankacılık sistemine güveni artmıştır (Aysan, 2009: 86-98).

Çalışmada Yapısal VAR modelinden elde edilen bulgulara göre, kredi faiz oranı ile tahvil faiz oranı arasındaki farktan oluşan λ değişkeninde daraltıcı para politikası şoku sonucunda yükselme gözlemlenmiş, toplam krediler değişkeni λ 'ya göre ters yönde hareket ederek azalmış, bunlara bağlı olarak da beklenen şekilde reel ekonomik aktivitede ve enflasyonda azalma gözlemlenmiştir. Türkiye ekonomisi özelinde incelenen dönem zarfında banka kredi kanalının çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın geri kalan kısmı şu şekilde organize edilmiştir. İkinci bölümde literatür taramasına yer verilmiş, üçüncü bölümde banka kredi kanalının teorik çerçevesi tartışılmış, dördüncü bölümde kullanılan metodoloji tanıtılmış, beşinci bölümde uygulama sonuçları sunulmuştur. Son bölüm ise genel bir değerlendirme için ayrılmıştır.

Literatür Taraması

Literatürde banka kredi kanalı ile ilgili makro verilerle yapılan öncü çalışma Bernanke & Blinder'a (1992) aittir ve iki açıdan önem taşımaktadır. İlk olarak federal fon oranı politika aracı olarak kullanılmış ve bundan sonra birçok çalışmada bu yöntem uygulanmıştır. İkinci olarak, bu çalışmada elde edilen bulgular, menkul kıymetler ve kredilerdeki nihai hareketler, banka kredi kanalını doğrular niteliktedir. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç da para politikası değişikliğine işsizlik oranı ve banka kredilerinin birlikte değişerek tepki vermesidir. Bu da banka kredilerinin, reel ekonomik aktivite üzerinde önemli olduğunu vurgular ve parasal aktarım mekanizmasında bir yeri olduğunu gösterir. Bacchetta & Ballabriga (2000) tarafından yapılan çalışmada, ABD ve on üç Avrupa ülkesinde banka kredi kanalı incelenmiştir. Söz konusu çalışmada yöntem olarak Bernanke & Blinder (1992) takip edilmiş ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuca dayanarak Avrupa ülkelerinde de banka kredilerinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Smant (2002) tarafından Almanya, Hollanda, İngiltere ve ABD'de banka kredi kanalının etkinliği test edilmiştir. Sıkı para politikası sonucu kredilerin ülkelere göre farklı zamanlarda düşmeye başladığı ifade edilmiştir. Ford, vd. (2003) tarafından Japonya'da banka kredi kanalı, banka büyüklükleri ve firmaların ticari büyüklükleri bazında incelenmiştir. 1965-1996 döneminde kanalın çalıştığı, bir alt dönem olarak 1984 sonrasında finansal gelişmelerden dolayı etkinliğinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sun, vd. (2010), tarafından Çin'de banka kredi kanalı makro verilerle ve banka büyüklüklerine göre ayrılarak incelenmiştir. Bu çalışmada Bernanke & Blinder (1992) ve Ford vd. (2003) esas alınmış ve banka kredi kanalının işlediği vurgulanmıştır. Garretsen & Swank (1998), tarafından Hollanda da banka kredi kanalının incelendiği çalışmada, sıkı para politikasına tahvillerin kredilerden daha önce azalarak tepki verdiği

belirtmiştir. Bankaların tampon-stok (buffer-stock) davranışının bu duruma yol açtığı ifade edilmiştir.

Türkiye için banka kredi kanalının etkinliği yaygın olarak makro veriler kullanılarak test edilmiştir. Ancak bu çalışmaların aynı sonuca ulaştığını söylemek güçtür. Gündüz (2001), tarafından yapılan çalışmada Garretsen & Swank’ın (1998), çalışması izlenerek, incelenen dönemde (1986-1998) Türkiye’de banka kredi kanlının çalıştığına dair elde edilen sonuçların kısıtlı olduğu vurgulanmıştır. Cengiz & Duman (2008) tarafından yapılan çalışmada dönem aralığı (1990-2006) Gündüz (2001) tarafından yapılan çalışmadan farklı olarak seçilmiş ve kredi kanalının çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan & Beşballı (2009), tarafından yapılan çalışmada 1996-2006 döneminde mali baskınlık ve kamu bankalarının ekonomideki ağırlığından dolayı banka kredi kanalının kısmen çalıştığı ifade edilmiştir. Türkiye’de banka kredi kanalının etkinliğini inceleyen yukarıda bahsedilen çalışmalar gecelik faiz oranlarını politika değişkeni olarak kullanmıştır. Peker & Canbazoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada ise yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak para arzı da para politikası değişkeni olarak kullanılmış ve 1990-2008 döneminde banka kredi kanalının çalıştığı belirtilmiştir.

Toplaştırılmış verilerle yapılan çalışmalar banka kredi kanalı ile ilgili bilgi sağlasa da, bu çalışmalardaki ampirik modeller tanımlama problemi içermektedir. Tanımlama problemi ile burada ifade edilen, bu çalışmaların sıkı para politikası sonucu “kredilerde gözlemlenen azalmanın, bankaların kredi arzını kısmasından mı?” yoksa “kredi talep edenlerin azalmasından mı?” kaynaklandığını açıklayamamasıdır. İlk durum sıkı para politikası uygulanması sonucunda bankaların kredi arzını kısmasını ya da diğer bir ifade ile kredi kanalının çalışmasını, ikinci durum ise yine sıkı para politikası uygulaması sonucu ekonomide kredi talebinin azalmasını yada diğer bir ifade ile faiz oranı kanalının çalışmasını ifade eder (Kakes, 2000: 63 ; Cecchetti, 1995: 92 ; Ford, vd. 2003: 276 ; Gündüz, 2001: 14 ; Juks, 2004: 3). Tanımlama problemini çözmek için kullanılan bir yol mikro verilere dayan ampirik modeller kullanmaktır[†]. Tanımlama problemini çözmek için izlenebilecek bir diğer yol ise, makro veriler üzerinden yukarıda bahsedilen ayrımı ortaya koyabilecek bir yaklaşım kullanmaktır.

Kashyap, vd. (1993), çalışmalarında banka bilançolarının aktif kısmında banka kredileri ile menkul kıymetler arasında ve firma bilançolarının pasif kısmında krediler ile diğer finansman kaynakları arasında tam ikame olmama koşullarını araştırmışlardır. Tanımlama problemini finansman bonosunu analize dahil ederek aşmaya çalışmışlardır. Zira sıkı para politikası sonucu banka dışı kaynaklara talep düştüğünde, bu durum faiz oranı kanalının çalıştığını işaret eder ve finansman bonosuna talebin düşmesi beklenir. Banka kredi kanalının çalıştığı durumda ise sıkı para politikası sonucu kredi arzındaki azalmanın finansman bonosuna talebin yükselmesi ile sonuçlanması gerekir. Burada kredi kanalının çalışması krediler ile finansman bonosunun zıt yönde tepki vermesine bağlanmış ve kredi kanalının çalıştığını belirtmişlerdir.

[†] Bu çalışmalara örnek olarak, Kashyap & Stein (1995) ve (2000), Juks (2004), Gertler & Gilchrist (1993), Oliner & Rudebusch (1996), Şengönül & Thorbecke (2005), Igan (2010), Brooks (2007), Çavuşoğlu (2002), Aklan & Nargeleçekenler (2008) verilebilir.

Suzuki, Japonya'da (2004a) ve Avustralya'da (2004b) banka kredi kanalının etkinliğini incelemiştir. Her iki çalışmada tanımlama problemini banka kredi miktarının arz ve talep eğrileri tarafından belirlendiği varsayımıyla başlamış ve kredilerin fiyatını analize dahil ederek çözmeye çalışmıştır. Daraltıcı bir para politikası sonucu kredilerin miktarı ve fiyatı ters yönde tepki verdiği zaman bu durumun kredi arzındaki azalmayı belirttiğini ve kredi kanalının işleyişini teyit ettiğini ifade etmiştir. Politika şokuna kredi miktarı ve fiyatının aynı yönlü tepkisinin kredi talebinden kaynaklanabileceğini ve faiz oranı kanalının etkinliğine işaret edeceğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda Japonya'yı (2004a) analiz ettiği çalışmasında kredi kanalının çalıştığı, Avustralya'yı (2004b) incelediği çalışmasında ise kredi kanalının çalışmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Suzuki (2008) farklı bir çalışmada bu defa uluslararası kredi kanalının etkinliğini incelemiştir. Bu doğrultuda Avustralya'da uygulanan daraltıcı bir para politikasının Yeni Zelanda'da bankaların kredi arzı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Tanımlama problemini daha önceki çalışmalarda ele aldığı şekilde çözümlenmiş ve uluslararası kredi kanlınının çalıştığını ifade etmiştir.

Holtemöller (2002), çalışmasında Almanya'da diğer aktarım kanalları ile birlikte banka kredi kanalının etkinliğini incelemiştir. Bu çalışmada banka kredi kanalının analizinde tanımlama probleminin, Bernanke & Blinder'in (1988) çalışmasında yer alan ve kredi faiz oranı ile tahvil faiz oranı arasındaki farktan oluşan λ 'nin daraltıcı para politikası sonucunda yükseldiği, ayrıca kredi faiz oranının yükseldiği durumda da ekonomik faaliyetin düştüğü varsayımlarını test ederek çözmeye çalışmıştır. Bu doğrultuda ele alınan dönemde banka kredi kanalının etkin bir şekilde çalıştığını belirtmiştir.

Banka Kredi Kanalı Teorik Çerçeve

Kredi kanalı geleneksel faiz oranı kanalından farklı olarak üç aktiften oluşur. Faiz oranı kanalında para ve tahvil olmak üzere iki aktif vardır ve tam ikame varsayımı geçerlidir. Kredi kanalında Bernanke & Blinder (1988) tarafından geliştirilen model doğrultusunda kredi üçüncü bir aktif olarak analize dahil edilir ve krediler ile tahviller birbirini tam olarak ikame etmez. Burada para politikası tahvil piyasası faiz oranları yanında, bankaların kredi arzını etkileyerek de çalışır (Kashyap & Stein, 1994: 222). Kredi kanalı geleneksel faiz oranı kanalına alternatif olarak geliştirilmiş bir kanal değildir. Tam ikame varsayımının kaldırılması ve yeni bir aktifin modele dahil edilmesi, aslında bu kanalın geleneksel faiz oranı kanalının genişletilmiş bir versiyonu olduğunu gösterir. Belki de bu doğrultuda kredi kanalı olarak isimlendirilmesi yanlıştır (Bernanke & Gertler, 1995: 28).

Banka kredi kanalında bankalar ekonomide önemli rol oynarlar. Çünkü ödünç alıcı ve borçlular arasında gerçekleşecek olan işlem belirli bir maliyet içerir ve bankalar bu maliyeti minimize ederler (Bernanke, 1992-1993: 53). Ayrıca bankalar kredi piyasalarındaki bilgi problemini çözerler. Bankalar ölçek ekonomisi ve uzmanlaşmadan dolayı yüksek işlem maliyetine katlanamayanlar ve küçük firmalar ile hanehalkı için temel finansman kaynağı haline gelir (Bernanke & Gertler, 1995: 29- 40; Gertler & Gilchrist, 1993: 45). Bunun dışında bankaların verdikleri krediler hanehalkı ve firmaların tüketim ve yatırım tercihlerini

etkileyerek toplam talep üzerinde tesirde bulunur. Bu doğrultuda bankaların bir ekonomide ölçek ekonomisi, uzmanlaşma ve kapsam ekonomisi avantajlarından dolayı özel bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Bernanke,1988: 5-6 ; Bernanke, 1992-1993: 53).

Mishkin (1996: 9) banka kredi kanalının çalışma mekanizmasını şu şekilde tanımlamaktadır:

$$M \uparrow \rightarrow \text{Banka Mevduatları} \uparrow \rightarrow \text{Banka Krediler} \uparrow \rightarrow I \uparrow \rightarrow Y \uparrow$$

Burada genişletici bir para politikası sonucu banka mevduatları artar. Mevduatlardaki artış bankaların ekonomiye aktaracağı kredileri arttırarak yatırımları ve toplam talebi etkiler. Özellikle küçük firmaların ağırlıkta olduğu bir ekonomide bu durum geçerlidir (Boivin, vd. 2010: 17-18). Banka kredi kanalının işleyiş mekanizmasını Bernanke & Blinder’in (1992) çalışmasını takiben aşağıdaki şekilde göstermek de mümkündür. Burada para politikası aracı olarak kısa vadeli faiz oranları kullanılmış ve bilanço kalemlerinin (banka mevduatları, banka kredileri ve menkul kıymet stokunun) politika değişkenine verdiği tepkiler analiz edilerek banka kredi kanalının etkinliği makro verilerle test edilmeye çalışılmıştır⁺.

O/N \uparrow Banka Mevduatları \downarrow Banka Kredileri \downarrow Men.Kıy. Stoku \uparrow Toplam Talep \downarrow Enflasyon \downarrow

Para politikası aracı olarak kısa vadeli faiz oranlarındaki bir artış, bankaların yükümlülük kalemi içerisindeki mevduatlarının düşmesine yol açar. Bankaların kredi arzının azalması için, mevduatlarda yaşanan bu düşüşün menkul kıymetler ile telafi edilmemesi gerekir. Böylece kredi miktarındaki azalış ekonomik aktivitenin düşmesine yol açarak enflasyonu düşürür (Bernanke & Blinder, 1992: 901).

Finansal piyasalarda yaşanan hızlı finansal yenikler birçok küçük firmanın banka kredilerine olan bağımlılığını azaltmıştır. Çünkü çeşitli finansal kaynaklara erişim kolaylaşmıştır (Bernanke & Gertler, 1995: 42 ; Thornton, 1994: 37). Meltzer (1995: 64-65) tarafından da belirtildiği üzere küçük ve orta ölçekli çoğu firma için bankalar tek finansman kaynağı olmayabilir, farklı finansal kaynakları kullanabilirler. Bankalar da kullandıkları kredileri kısma yoluna gitmeyebilirler. Bu gelişmeler doğrultusunda banka kredi kanalı eskiye oranla önemini kaybetmiş olsa da Bernanke & Gertler (1995: 42) kanalın tarihsel verileri izahında, kurumsal değişikliklerin aktarım mekanizmasında oynadığı rolü göstermede ve ülkeler arası karşılaştırmalarda etkinliğini korumaya devam ettiğini vurgulamaktadır.

Öte yandan, Kashyap & Stein (1994: 225-226 ; 1995: 154-155) bu kanalın işlemesi için, gerekli yapıya yönelik üç varsayımın geçerli olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu varsayımlar sırasıyla, i) Firmaların finansmanı açısından bilançolarının yükümlülük tarafında banka kredileri ile diğer finansman kaynakları arasında tam ikame olmaması, ii) Merkez Bankasının bankaların kredi arzını etkileyebilmesi, iii) Fiyat yapışkanlıklarının olması, şeklindedir.

⁺ Bernanke & Blinder’in (1992) orijinal çalışmasında toplam talep yerine işsizlik oranları kullanılmıştır. Ancak parasal aktarım mekanizmasında politika değişikliğinin toplam talep ve enflasyon üzerindeki etkisi araştırıldığı için bu çalışmada aşağıdaki sınıflandırma tercih edilmiştir.

Bu varsayımların Türkiye ekonomisi açısından geçerliliklerinin değerlendirilmesi durumunda:

- i) Birinci varsayıma ilişkin olarak: 90'lı yıllara göre 2002 sonrası dönemde, yoğun kamu borçlanmasının azalmasıyla birlikte özel sektörün dışlanma etkisinin hafiflediği ya da diğer bir ifade ile fonların büyük bir kısmının kamu kemsinin tarafından kullanıldığı ve özel sektörün piyasa dışına itildiği dönemin değiştiğinin belirtilmesi gerekir. Ancak yine de, 2002'den sonra uygulanan ekonomik program neticesinde sağlanan olumlu gelişmelerle birlikte özel sektörün menkul kıymet stoku artsa da hala kamu sektörünün ağırlığı fazladır. 2002 yılı başında % 92 olan toplam menkul kıymet stokları içerisindeki kamu sektörünün payı, 2008 yılında % 81.1'e gerilemiş, özel sektörün payı da aynı dönemde %8'den, %18.9'a çıkmıştır (SPK, 2008: 36-37). Öte yandan, İnan (2001) ve Cengiz & Duman (2008)'de de belirtildiği gibi, Türkiye'de çoğu firma finansman açısından banka kredilerine bağlı bulunmaktadır. Bunun önemli bir nedeni de firmaların büyük çoğunluğunun küçük ve orta ölçekli olmasıdır.
- ii) İkinci varsayım, uygulanan daraltıcı bir para politikası sonucu kredi kanalının çalışması için bankaların menkul kıymetlerini satmak yerine kredilerini azaltmalarını beklediğini ifade eder. Türkiye'de menkul kıymet stokları bankalara önemli faiz kazancı getirdiğinden ve bankalara likidite sağlayan bir ikinci el bono ve tahvil piyasası etkin olmadığından bankalar daraltıcı para politikası sonucu menkul kıymet stoklarını azaltma yerine kredilerini kısma seçeneğine yönelebilmektedir (İnan, 2001: 13-18 ; Cengiz & Duman, 2008: 88 ; Şengönül, 2005: 28). Merkez bankasının bankaların kredi arzını etkileyebilmesi için bankaların finansal sistem içerisindeki payı ve bu pay içerisinde mevduatların ağırlığı belirleyici rol oynar (İnan, 2001: 11-13). 2008 yılı Aralık ayı itibarıyla Türkiye'de 935.5 milyar TL büyüklüğe ulaşmış finans sektörü aktif büyüklüğünün 732.8 milyar TL'lik kısmı yani %77.1'i bankaların elindedir (BDDK, 2009:15). Bankacılık sisteminde mevduatların payı da 2008 itibarıyla % 64'lük bir paya sahiptir (TBB, 2008: 46). Nitekim Demiralp (2007), tarafından yapılan ve Türkiye için 2001- 2007 dönemini kapsayan çalışmada, bankaların mevduat dışı kaynaklarının az olduğu ve kredi kanalının etkin olduğu ifade edilmektedir.
- iii) Üçüncü varsayım para politikası aracı olarak kullanılan kısa vadeli faiz oranlarındaki bir değişikliğe kredi ve mevduat faizlerinin birlikte tepki vermemesini ifade eder. Söz konusu varsayımın İnan (2001)'de de belirtildiği gibi 2001 öncesinde Türkiye ekonomisi için yüksek enflasyonun yol açtığı hızlı fiyat ayarlamaları nedeni ile geçerli olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak, Türkiye'de 2000 Kasım ve 2001 Şubat krizlerinin ardından yaşanan dönüşüm süreci doğrultusunda uygulanan politikalar ile birlikte ekonomide önemli gelişmeler sağlanmış, enflasyon oranı düşmüştür.

Bu varsayımlar doğrultusunda ele aldığımız dönem boyunca Türkiye’de kredi kanalının çalışması için uygun ortamın var olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak yine de kesin bir yargıya ulaşmak için kredi kanalının ampirik olarak incelenmesi önem arz etmektedir.

Metodoloji

Ampirik çalışmalarda makroekonomik değişkenlerin para politikasına tepkisi VAR analizi kullanılarak değerlendirilmektedir (Bernanke & Blinder, 1992; Smets & Wouters, 1999; Smets, 1997). Y_t , p sayıdaki içsel değişkenin bir vektörü, $u_t \sim N(0, \Sigma_u)$, p boyutlu, sıfır ortalamalı ve Σ_u varyans kovaryans matrisine sahip hata terimleri vektörünü göstermek üzere bir VAR modeli

$$X_t = A_1 X_{t-1} + A_2 X_{t-2} + \dots + A_k X_{t-k} + u_t$$

(1)

şeklinde gösterilebilir. Ayrıca burada, A_i tahmin edilen katsayılar matrisini göstermektedir. Modelin tahmini en küçük kareler tahmin yöntemiyle yapılabilir ve optimal gecikme uzunluğu k, Akaike, Schwarz, Hannan Quinn gibi kriterler kullanılarak belirlenir. VAR analizinde elde edilen katsayıları yorumlama güçlüğünden dolayı, değişkenler arasındaki dinamik yapıyı açık bir şekilde gösteren ve değişkenin kendisindeki ve diğer tüm içsel değişkenlerdeki şoklara karşı tepkisini ortaya koyan etki tepki fonksiyonlarının yorumlanması ön plana çıkmaktadır. Ancak bu arka planda zımni olarak, VAR sisteminde her bir eşitlikteki kalıntıların birbiriyle korelasyonsuz olduğu ya da daha teknik bir ifade ile Σ_u ’nin diagonal olduğu varsayımını beraberinde getirir.

Açıktır ki hem gerçek hayat verileri hem de iktisadi teori yukarıdaki bu zımni fakat oldukça sert varsayımın çoğu zaman geçerli olamayacağını işaret etmektedir. Değişkenler arasındaki eşanlı ilişkilerin modele dâhil edilmesi (1) numaralı denklemden VAR modelinin aşağıda (2) numaralı denkleme tanımlanan Yapısal VAR modeline dönüştürülmesiyle mümkündür.

$$AX_t = A_1^* X_{t-1} + A_2^* X_{t-2} + \dots + A_k^* X_{t-k} + B \Sigma_t$$

(2)

burada, $A_i^* = AA_i$ olup, yapısal katsayılar matrisini, Σ_t beyaz gürültü özelliklerine sahip yapısal model kalıntılarını göstermektedir. A ve B matrisleri

üzerinden empoze edilen kısıtlara göre, başlıca üç tip Yapısal VAR modelinden söz edilebilir. Bunlardan A modeli olarak adlandırılan model B matrisinin birim matrise, B modeli olarak adlandırılan model ise A matrisinin birim matrise eşit olduğu durumu gösterir. AB modelinde ise, hem A hem de B matrisi üzerinden kısıtlar tanımlanır. Bu durumda, (2) numaralı denklemde eşitliğin her iki yanını soldan A matrisinin tersi ile çarpılırsa,

$$A^{-1}AX_t = A^{-1}A_1X_{t-1} + A^{-1}A_2X_{t-2} + \dots + A^{-1}A_kX_{t-k} + A^{-1}B\Sigma_t \tag{3}$$

ve L gecikme operatörünü göstermek üzere,

$$A(L)X_t = u_t ; \quad A(L) = I - A_1L - A_2L^2 - \dots - A_kL^k \tag{4}$$

ve

$$AA(L)X_t = Au_t ; \quad Au_t = \Sigma_t \quad \text{ya da} \quad u_t = A^{-1}B\Sigma_t ; \tag{5}$$

$$\Sigma_t = N(0, I_p)$$

eşitlikleri elde edilecektir. İlgili modele AB modeli ismini veren Amisano & Giannini (1997) böyle bir durumda iki aşamalı bir tahmin tekniği sunmaktadır. Buna göre ilk aşamada, (4) numaralı denklem en küçük kareler tahmin yöntemiyle tahmin edilir. İkinci aşamada ise A ve B matrislerindeki kısıtlar tanımlanarak, aşağıdaki logaritmik en çok olabilirlik fonksiyonunun maksimizasyonu ile tahmin gerçekleştirilir.

$$\ell(A, B) = c + \frac{T}{2} \log |A|^{-2} - \frac{T}{2} \log |B|^{-2} - \frac{T}{2} (AB^{-1}A^{-1}u)'u \tag{6}$$

burada, $c = \ln(2) + \frac{Tp}{2}$ şeklindedir ve p içsel değişken sayısını

gösterirken, T ile $\tilde{\Sigma}_u$ sırasıyla gözlem sayısını ve hata terimi için tutarlı varyans kovaryans tahmincisini göstermektedir. Öte yandan, sistemin tanımlı olabilmesi

için, A ve B modellerinde, en azından $\frac{p(p-1)}{2}$ adet kısıt tanımlanması

gerekirken, AB modelinde ise sistemin tanımlı olabilmesi için gerekli minimum kısıt sayısı $p^2 + \frac{p(p-1)}{2}$ adet olacaktır (Pfaff, 2008). Böylece, AB modeli için,

A ve B matrislerinde toplam $2p^2$ adet katsayıdan $\frac{p(p+1)}{2}$ adedi (varyans kovaryans matrisindeki farklı eleman sayısı kadar), (6) numaralı denklemden verilen en çok olabilirlik fonksiyonunun maksimizasyonu ile tahmin edilirken, $2p^2 - \frac{p(p+1)}{2}$ adet katsayıda kısıt tanımlanarak kararlaştırılmış olur.

Uygulama

Çalışma 2001:05-2008:05 dönemini kapsamakta ve banka kredi kanalının işleyişini, IMF ile yapılan son iki stand by anlaşmasının geçerli olduğu bu dönem içerisinde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada banka kredi kanalının işleyişi bir yapısal VAR sistemi olarak şu şekilde ele alınmıştır. İlk olarak

$$X_t = (i_t, m_t, cpi_t, ip_t, L_t, lo_t, rexc_t)'$$

şeklinde olup burada, i_t , politika faiz oranını; m_t , logaritmik para arzını; cpi_t , logaritmik tüketici fiyat endeksini; ip_t , logaritmik sanayi üretim endeksini; L_t , kredi faiz oranı ve tahvil faiz oranı arasındaki farkı; lo_t , logaritmik nominal kredi stokunu, $rexc$ logaritmik reel döviz kuru değişkenini göstermektedir. Politika faiz oranı, para arzı (M2), tüketici fiyat endeksi (2003=100), sanayi üretim endeksi (2005=100), kredi faiz oranı (Bankalarca TL üzerinden açılan kredilere uygulanan ağırlıklı ortalama faiz oranı), nominal kredi stoku (Bankacılık sektörü yurtiçi kredi hacmi) ve reel döviz kuru değişkenleri Merkez Bankası veri dağıtım sisteminden elde edilmiştir. Tahvil faiz oranlarının elde edilmesi için ise 365 günlük DIBS fiyat endeksi kullanılmıştır[§].

Değişkenlerin durağan olup olmadığının belirlenmesinde ADF ve Phillips Peron birim kök testleri kullanılmıştır. Testlerde, değişkenlerin optimal gecikme uzunluğu AIC kullanılarak belirlenmiştir. Tablo 1 ADF birim kök testi ve Tablo 2 ise Phillips Perron birim kök testi sonuçlarını göstermektedir.

[§] DIBS fiyat endekslerinden hareketle faiz oranlarının hesaplanması için bkz. IMKB DIBS Endeksleri s. 23-24.

http://www.imkb.gov.tr/Libraries/%C4%B0MKB_D%C4%B0BS_Endeksleri/%C4%B0MKB_D%C4%B0BS_Endeksleri.sflb.ashx. Özel sektör tahvil faizlerine ilişkin veri grubu Türkiye için bulunmamaktadır.

Tablo 1: ADF birim kök test sonuçları

S	Gecik	Test	Model	Kritik
i	1	-	Kesmeli	-2.59
m	2	-	Kesmeli	-3.16
c	2	-	Kesmeli	-3.16
ip	11	-	Kesmeli	-2.59
L	9	-	Kesmeli	-2.59
lo	10	-	Kesmeli	-3.16
re	1	-	Kesmeli	-3.16

Tablo 2: Phillips Perron birim kök test sonuçları

SE	Test	Kritik
i	-9.15	-2.59
m	-	-3.16
cpi	-5.20	-3.16
ip	-6.76	-3.16
L	-2.76	-2.59
lo	-3.85	-3.16
re	-3.48	-3.16

Tablo1 ve Tablo2 incelendiğinde, Phillips Peron testi sonuçları, ADF testi sonuçlarını desteklemektedir. Buna göre, tüm değişkenler seviyede, istatistiksel olarak %10 anlamlılık düzeyinde, durağan olarak belirlenmiştir.

Tablo 3: Model için uygun gecikme uzunluğunun belirlenmesi

Geci	FPE	AIC	SIC	HQ
1	3.71	5.05	5.28	5.14
2	1.26	-	-	-
3	6.98	-	-	-
4	6.86	-	-	-
5	9.13	-	-	-
6		-	-	-
7	3.12	-	-	-
8	3.56	-	-	-

9	3.69	-	-	-
10	3.99	-	-	-
11	4.08	-	-	-
12	5.21	-	-	-

Bu aşamadan sonra modelin uygun gecikme uzunluğunun belirlenmesi için Son Tahmin Hatası (FPE), AIC, SIC ve Hannan-Quinn (HQ) kriterleri kullanılmıştır. Söz konusu kriterlere göre elde edilen değerler yukarıda Tablo 3’de sunulmaktadır ve koyu yazılmış değerler, ilgili testin belirlediği uygun gecikme uzunluğunu göstermektedir. Buna göre FPE, AIC ve HQ kriterlerinin işaret ettiği 6 gecikme, model için uygun gecikme uzunluğu olarak belirlenmiştir.

İkinci olarak, ele alınan model en küçük kareler tahmin yöntemiyle tahmin edilmiş ve sonrasında da VAR sisteminin kalıntıları arasında eşanlı ilişkiler üzerine empoze edilen kısıtlarla para politikası şokları tanımlanmıştır. Bu durumda, yukarıda 5 numaralı denklemde tanımlanan eşitlikler için, B matrisi 7x7 boyutlu bir köşegen matris,

$$B = \begin{matrix} & i & m & cpi & ip & lo & rexc \\ \begin{matrix} * \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{matrix} & \begin{matrix} 0 \\ * \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{matrix} & \begin{matrix} 0 \\ 0 \\ * \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{matrix} & \begin{matrix} 0 \\ 0 \\ 0 \\ * \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{matrix} & \begin{matrix} 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ * \\ 0 \\ 0 \end{matrix} & \begin{matrix} 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ * \\ 0 \end{matrix} & \begin{matrix} 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \\ * \end{matrix} \end{matrix}$$

Σ_t , 7 adet şoku içeren bir vektör ve I_7 de 7x7 boyutlu bir birim matrisi

göstermekte olup, A matrisi ise aşağıdaki gibi bir yapıya sahiptir:

$$A = \begin{array}{c|cccccc} & i & m & cpi & ip & lo & rexc \\ \hline 1 & 0 & * & * & 0 & 0 & * \\ * & 1 & * & * & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & * & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ * & * & 0 & 0 & 1 & * & 0 \\ 0 & 0 & * & * & * & 1 & 0 \\ * & * & * & * & * & * & 1 \end{array}$$

A matrisi, Kim (1999) ve Holtemöller (2002) çalışmalarına benzer şekilde, fakat Türkiye ekonomisinin küçük açık ekonomi olarak ele alındığı bir yapıyı ortaya koymaktadır. Bu tanımlama şemasına göre, örneğin birinci satır para politikası reaksiyon fonksiyonunu ve ikinci satır para talebi denklemlerini işaret eder. Öte yandan, beş ve altıncı satırlar sırasıyla kredi arzı ile kredi talebini ortaya koymakta ve Holtemöller (2002)'de de belirtildiği şekilde kredi arzı ile kredi talebi Bernanke & Blinder (1988) modelinde önerilen belirleyici faktörlere bağlanmaktadır. Böylece, sıkı para politikası sonucu kredilerde gözlemlenecek azalmanın bankaların kredi arzını kısmasından mı ya da kredi talep edenlerin taleplerinin azalmasından mı kaynaklandığı açıklanabilecektir. Şöyle ki, daraltıcı bir para politikası sonucu kredi faizlerinin yükselmesi karşısında tahvil faiz oranlarının artmaması ya da kredi faizlerine nazaran daha düşük artması \square değişkeninin artması anlamına gelecektir. Bu durumda toplam kredi stokunun azalması, bu yolla reel ekonomik aktivitenin ve enflasyonun düşmesi banka kredi kanalının çalıştığını teyit eder.

Diğer taraftan AB modeli olarak adlandırılabilir bu sistemin tanımlı olabilmesi için gerekli minimum kısıt sayısının $p^2 + \frac{p(p-1)}{2}$ adet olduğu, p'nin

burada içsel değişken sayısını gösterdiği ve AB modeli için, A ve B matrislerinde toplam $2p^2$ adet katsayıdan $\frac{p(p+1)}{2}$ adedinin (6) numaralı denklemde verilen

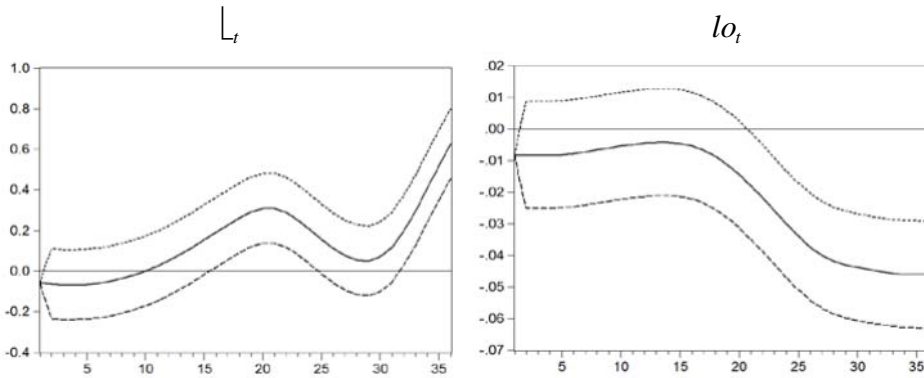
en çok olabilirlik fonksiyonunun maksimizasyonu ile tahmin edilebileceği, $2p^2 - \frac{p(p+1)}{2}$ adet katsayının da kısıt tanımlanarak kararlaştırılmış olması \square

gerektiği daha önce metodoloji başlığı altında belirtilmiştir. Bu çalışmada ele alınan sistemin, içsel değişken sayısı yedi olduğu için, sistemin tanımlı olabilmesi için gerekli minimum kısıt sayısı 70 adet olup, A ve B matrislerinde toplam 98 adet katsayı bulunmakta, bunlardan 28 tanesi (6) numaralı denklemde verilen en çok olabilirlik fonksiyonunun maksimizasyonu ile tahmin edilebilmektedir. Çalışmamızda, bu 28 adet katsayıdan 7 adedi B matrisinin köşegen elemanları olup, 19 adedi ise A matrisinde yıldız ile gösterilen elemanlardır. Sistemin aşırı

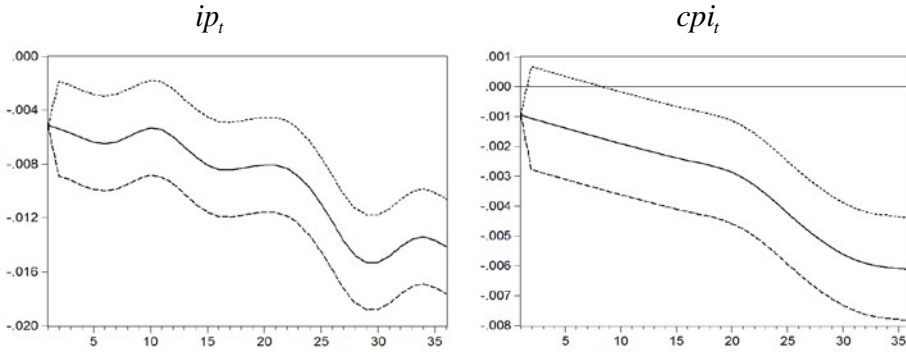
belirlenme kısıtı ise bu durumda 2’dir ve olabilirlik oranı test istatistiği 3.04 olarak hesaplanmış olup 0.05 anlamlılık düzeyinde 2 serbestlik dereceli ki –kare tablo değerinden olan 5.99’dan küçüktür. Diğer bir ifade ile A matrisiyle ifade edilen tanımlanma şemasının empoze ettiği 2 aşırı belirlenme kısıtı, 0.05 anlamlılık düzeyinde reddedilmemiştir.

Söz konusu modelin hata terimlerinin otokorelasyonlu olup olmadığının tespiti için Lagrange Çarpanları (Lagrange Multiplier -LM) testi uygulanmıştır. LM testi sonuçları, Ek 2-a’da sunulmaktadır. Gecikme uzunluğu 6 olarak belirlenen model için LM testi için marjinal anlamlılık düzeyi (Prob.) değerlerinin altıncı gecikme için 0.05’ten büyük olması sebebiyle otokorelasyonun olmadığı varsayımı üzerine kurulu H_0 hipotezi reddedilememektedir. Hata terimlerinde serisel korelasyon sorunu olup olmadığının tespiti için hesaplanan Breusch – Godfrey testi sonuçları Ek 2-b’de sunulmuştur. Hata terimlerinde serisel korelasyon olmadığı varsayımı üzerine kurulu H_0 reddedilememektedir. Hata terimlerinin kendi geçmiş değerlerinin değişen varyansa, ya da diğer bir ifade ile kalıntıların varyansının ardışık otokorelasyona (bağımlılık) yol açıp açmadığının tespiti için, ARCH LM testi uygulanmıştır. Ek 2-c’de ARCH LM testi sonuçlarına göre sistemdeki her bir denklem için ARCH yapısı olmadığını gösteren H_0 hipotezi reddedilememektedir.

Daraltıcı para politikası şokuna değişkenlerin verdiği tepkiler incelendiğinde, λ ’nın gecikmeli olarak artış yönünde tepki verdiği ve ardından azalarak dalgalı bir seyir izlediği görülmektedir. Kredi stoku da başlangıçtan itibaren azalarak tepki vermiş, ancak azalış miktarındaki artış, λ ’nın yükselmeye başladığı dönemlerde belirginleşmiştir. Burada λ ve kredi stoku politika şokuna zıt yönlü tepki vermiştir. Bu durum kredi arz tarafını ifade eder ve kredi kanalının çalıştığını gösterir. Sanayi üretiminin politika şokuna gösterdiği tepkiye gelince, başlangıçtan itibaren azalış yönünde dalgalı bir seyir izlemiş ve yirmi dokuzuncu dönemde maksimuma ulaşmıştır. TÜFE’nin de politika şokuna tepkisi azalış yönünde olmuş ve etki yirmi ikinci dönemden itibaren belirginlik kazanmıştır. Burada daraltıcı para politikası şokuna sanayi üretimi ve TÜFE’nin gecikmeli olarak, ancak kalıcı bir şekilde tepki verdikleri açık bir şekilde görülmektedir.**

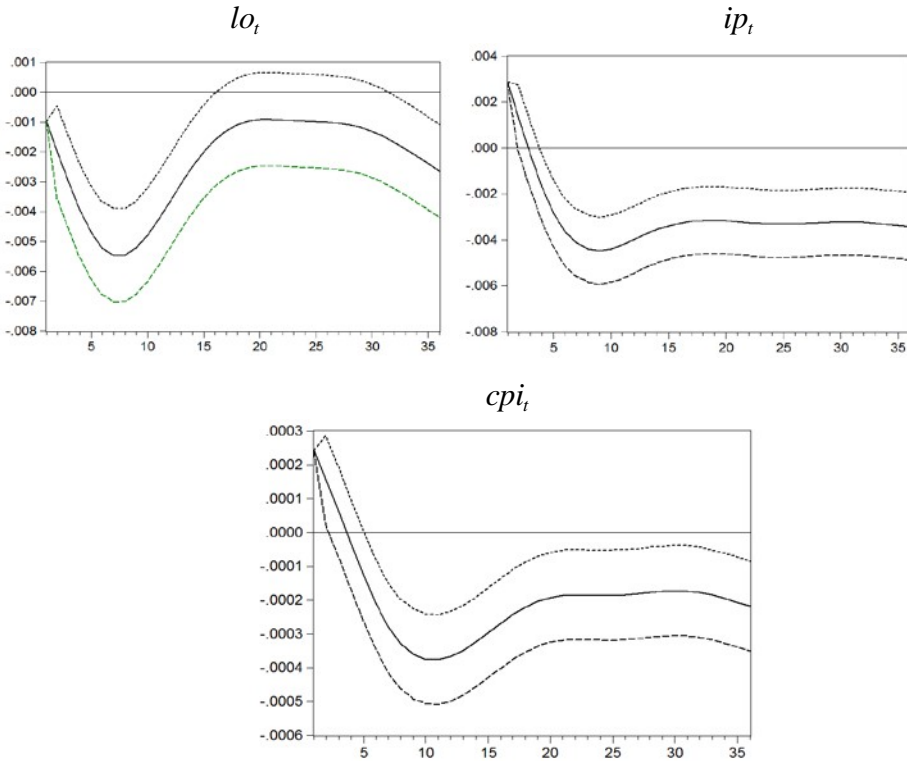


** Elde edilen güven aralıkları 100 bootstrap tekrarna dayalı %95 Hall Bootstrap percantile güven aralığını göstermektedir.



Şekil 1: Politika şokuna ilişkin seçilmiş etki tepki fonksiyonları

Politika şokunun ardından Holtemöller'i (2002) takiben λ şokuna kredi stokunun, sanayi üretiminin ve TÜFE'nin gösterdiği tepkiler incelenmiştir. λ şokuna kredi stoku azalarak tepki vermiştir. Azalış yedinci dönemde maksimuma ulaşmıştır. Ardından azalarak etkisi devam etmiştir. Sanayi üretimi de λ şokuna azalarak tepki vermiş ve sekizinci dönemde maksimuma ulaşmıştır. TÜFE'nin λ şokuna tepkisine gelince azalış yönünde olmuş ve onuncu dönemde maksimuma çıkmıştır. Burada da λ şokuna değişkenlerin gösterdiği tepkiler belirli bir süre sonra azalsa da kalıcılıkları devam etmiştir.



Şekil 2: Lambda şokuna ilişkin seçilmiş etki tepki fonksiyonları

Etki – tepki fonksiyonlarının ardından ele alınan dönemde varyans ayrıştırma tabloları incelendiğinde, TÜFE’deki değişimin temel kaynağı kredi stoku (0.38) ve λ (0.20) şoklarından oluştuğu görülmektedir. Burada λ ’nın etkisi zamanla artmıştır, dördüncü ayda (0.18), on ikinci ayda (0.19), yirmi dördüncü ayda (0.20) olmuştur. Sanayi üretimindeki değişimin temel kaynağı λ (0.30), para arzı (0.18) ve kredi stoku (0.15) dur. Burada da λ ’nın etkisi giderek artış göstermiş, on ikinci ayda (0.26), yirmi dördüncü ayda (0.30’a ulaşmıştır. λ ’daki değişimin temel kaynağı kredi stoku (0.40) ve kendi şokları (0.20) dir. Kredilerdeki değişimin temel kaynağı da kendi şokları (0.30) ve λ (0.29) dir. λ şokları burada da dördüncü ayda (0.15), on ikinci ayda (0.31) değerini almıştır.

Sonuç

Faiz oranı kanalının sıkıntılı mükemmel işleyen piyasalar varsayımı, bu kanalın genişletilmiş bir versiyonu olarak değerlendirilebilecek kredi kanalının incelenmesini gerektirmektedir (Bernanke & Blinder 1988). Faiz oranı kanalında para ve tahvil olmak üzere bulunan iki aktif ve tam ikame varsayımı Kredi kanalında üçüncü bir aktif “krediler” ile genişler ve krediler ile tahviller birbirini tam olarak ikame etmez. Para politikası, tahvil piyasası faiz oranlarına ek olarak bankaların kredi arzını etkileyerek çalışır. Bu anlamda çalışmamız, Türkiye ekonomisi için son iki IMF anlaşmasının geçerli olduğu 2001:05-2008:05 dönemini incelemektedir. Kashyap & Stein (1994) tarafından ileri sürülen varsayımlar doğrultusunda ele aldığımız dönem boyunca Türkiye’de kredi kanalının çalışması için uygun ortamın var olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan, kesin bir yargıya ulaşmak için kredi kanalının ampirik olarak incelenmesi de önem arz etmektedir. Çalışmada sıkı para politikası sonucunda kredilerde gözlemlenen azalmanın, bankaların kredi arzını kısımasından mı, yoksa kredi talep edenlerin azalmasından mı kaynaklandığını ortaya koyabilmek için Holtemöller (2002) izlenerek tanımlama problemi Yapısal VAR analizi ile çözüme kavuşturulmuştur. Elde ettiğimiz bulgulara göre kredi faiz oranı ile tahvil faiz oranı arasındaki farktan oluşan λ değişkeninde daraltıcı para politikası şoku sonucunda yükselme gözlemlenmiş, toplam krediler değişkeni λ ’ya göre ters yönde hareket ederek azalmış, bunlara bağlı olarak da beklenen şekilde sanayi üretim endeksi ve tüketici fiyat endeksinde azalma gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, λ değişkenine verilen pozitif bir şok sonucunda ise kredi stoku, sanayi üretim endeksi ve tüketici fiyat endeksi azalarak tepki vermiştir. Sonuçta, ele alınan dönem zarfında Türkiye ekonomisi için banka kredi kanalının çalıştığı, reel ekonomik aktivite ve enflasyon üzerinde etkili olduğu ampirik olarak ortaya konulmuştur.

Kaynakça

- Amisano, G. & Giannini, C. (1997). Topics in structural VAR econometrics. Second edition, Berlin: Springer.
- Aysan, Ahmet F. (2009). Bankacılık Sektörü, Türkiye Ekonomisi: Yeni Yapı (2000-2008), (eds. N.Özkaramete Coşkun), Ankara: İmaj Kitabevi, 83-113.
- Bacchetta, P. & Ballabriga F. (2000). The Impact of Monetary Policy and Banks Balance Sheets: Some International Evidence, Applied Financial Economics, 10, 15-26.
- BDDK (2009), Finansal Piyasalar Raporu, Sayı.13, Mart 2009.
- Bernanke, Ben S. & Blinder, A. (1988). Credit, Money and Aggregate Demand, The American Economic Review, 78(2), 435-439.
- Bernanke, Ben S. (1992-93). Credit in the Macroeconomy, Federal Reserve Bank of New York, Quarterly Review, Spring, 50- 70.
- Bernanke, Ben S. & Blinder, A. (1992). The Federal Funds Rate and the Channels of Monetary Transmission, The American Economic Review, 82(4), 901-921.
- Bernanke, Ben S. & Blinder, A. (1988). Credit, Money and Aggregate Demand, The American Economic Review, 78(2), pp.435-439.
- Bernanke, Ben S. & Gertler, M. (1995). Inside the Black Box: the Credit Channel of Monetary Policy Transmission, Journal of Economic Perspective, 9(4), 27-48.
- Bilgin, Hüseyin M. & Kartal F. (2009). Türkiye’de Enflasyon ve Bankacılık Sektörü Kredileri: 2002-2008 Dönemi Üzerine Bir İnceleme, Maliye Finans Yazıları, Yıl.23, Sayı.85, 65-78.
- Boivin, J. vd. (2010). How Has the Monetary Transmission Mechanism Evolved Over Time, NBER Working Paper 15879, Cambridge, <http://www.nber.org/papers/w15879>, (12.10.2010).
- Cecchetti, Stephen G. (1995). Distinguishing Theories of the Monetary Transmission Mechanism, Federal Reserve Bank of St.Louis Economic Review, May/June, pp.83-97.
- Cengiz, V. & Duman, M. (2008). Türkiye’de Banka Kredi Kanalinin Önemi Üzerine Etki Tepki Fonksiyonlarına Dayalı Bir Değerlendirme (1990-2006), H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 26(2), 81-104.
- De Bondt, Gabe J. (1997). Monetary Transmission in six EU Countries: an Introduction and Overview, Research Memorandum WO&E, nr 527/9742, <http://ideas.repec.org/p/dnb/wormem/527.html>, (05.06.2010).
- Demiralp, S. (2007). Parasal Aktarım Mekanizmasında Para’nın Yeri: Türkiye İçin Bir Analiz, Çalışma Raporu 0712, Tusiad-Koç Üniversitesi Ekonomik Araştırma Forumu Çalışma Raporları Serisi, <http://ideas.repec.org/p/koc/wpaper/0712.html>, (05.07.2010).
- Erdoğan, S. & Beşballı G. (2009). Türkiye’de Banka Kredileri Kanalinin İşleyişi Üzerine Ampirik Bir Analiz, Doğu Üniversitesi Dergisi, 11(1), ss.28-41.

- Ford, Jim L. vd. (2003). Bank Behaviour and the Channel of Monetary Policy in Japan, 1965-1999, *The Japanese Economic Review*, 54(3), 275-299.
- Garretsen, H. & Swank J. (1998). The Transmission of Interest Rate Changes and the Role of Bank Balance Sheets: A VAR-Analysis for the Netherlands, *Journal of Macroeconomics*, 20(2), 325-339.
- Gertler, M. & Gilchrist, S. (1993). The Role of Credit Market Imperfections in the Monetary Transmission Mechanism: Arguments and Evidence, *The Scandinavian Journal of Economics*, 95(1), 43-64.
- Gündüz, L. (2001). Türkiye’de Parasal Aktarım Mekanizması ve Banka Kredi Kanalı, *İMKB Dergisi*, 5(18), Nisan/Mayıs/Haziran, 13-30.
- Holtemöller, O. (2002). Further VAR Evidence for the Effectiveness of a Credit Channel in Germany, <http://www.jpeco.rwth-aachen.de/CrCh-Final.pdf> (1.03.2010).
- Hubbard, Glenn R. (1995). Is There a “Credit Channel” for Monetary Policy, *Federal Reserve Bank of St Louis Review*, May/June, pp.63-77.
- İnan Alpan E. (2001). Parasal Aktarım Mekanizmasının Kredi Kanalı ve Türkiye, *Bankacılar Dergisi*, Yıl.12, Sayı.39, Türkiye Bankalar Birliği, 3-19.
- Juks, R. (2004). The Importance of the Bank-Lending Channel in Estonia: Evidence from Micro-Economic Data, *Working Papers of Eesti Pank*, No.6, pp.1-38.
- Kakes, J. (2000). Identifying the Mechanism: Is There a Bank Lending Channel of Monetary Transmission in the Netherlands?, *Applied Economics Letters*, 7(2), 63-67.
- Kashyap, Anil K. & Stein, J. (1995). The Impact of Monetary Policy on Bank Balance Sheets, *Carnegie – Rochester Conference Series on Public Policy*, 42, 151-195.
- Kashyap, Anil K. & Stein, J. (1994). Monetary Policy and Bank Lending, *Monetary Policy*, (eds.N.G.Mankiw), Chicago:The University of Chicago Pres.
- Kashyap, Anil K. vd. (1993). Monetary Policy and Credit Conditions: Evidence from the Composition of External Finance, *The American Economic Review*, 83(1), 78-98.
- Kim, S. (1999). Do monetary policy shocks matter in the G-7 countries? Using common identifying assumptions about monetary policy across countries. *Journal of International Economics*, 48, 387-412.
- Meltzer, Allan H. (1995). Monetary, Credit and (Other) Transmission Processes: A Monetarist Perspective, *The Journal of Economic Perspectives*, 9(4), 49-72.
- Mishkin, Frederic S. (1996). The Channels of Monetary Transmission: Lessons for Monetary Policy, *NBER Working Paper 5464*, Cambridge, <http://www.nber.org/papers/w5464>, (16.10.2009).
- Pfaff, B. (2008). VAR, SVAR and SVEC Models: Implementation within R Package VARs, *Journal of Statistical Software*, 27(4), 1-32.
- Peker, O. & Canbazoğlu, B. (2011). Türkiye’de Banka Kredi Kanalının İşleyişi: Ampirik Bir Analiz, *Yönetim ve Ekonomi*, 18(2), 127-143.

- Roosa, R. (1951). Interest Rates and the Central Bank in Money, Trade and Economic Growth: Essays in Honor of John H. Williams, New York: Macmillan.
- Smant, D. (2002). Bank Credit in the Transmission of Monetary Policy: A Critical Review of the Issues and Evidence, MPRA Paper No.19816, <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/19816/>, (16.11.2010).
- Smets, F. (1997). Measuring monetary policy shocks in France, Germany and Italy: the role of the exchange rate. Bank for International Settlements Working Papers, 42.
- Smets, F., & Wouters, R. (1999). The exchange rate and the monetary transmission mechanism in Germany. De Economist, 147(4), 489-521
- SPK (2008). Faaliyet Raporu, Ankara: Sermaye Piyasası Kurulu.
- Sun, L. vd. (2010). Bank Loans and the Effects of Monetary Policy in China: VAR/VECM Approach, China Economic Review, 21, 65-97.
- Suzuki, T. (2004a). Credit Channel of Monetary Policy in Japan: Resolving the Supply versus Demand Puzzle, Applied Economics, 36(21), 2385-96.
- Suzuki, T. (2004b). Is the Lending Channel of Monetary Policy Dominant in Australia?, The Economic Record, 80(249), 145-156.
- Suzuki, T. (2008). Credit Channel of Monetary Policy between Australia and New Zealand: an Empirical Note, pp.1-12, http://amw2008.econ.usyd.edu.au/pdfs/B-4_Tomoya%20Suzuki.pdf , (05.06.2010).
- Şengönül, A. (2005). Banking Risks and Effectiveness of Bank Lending Channel in Turkey, C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 6(1), 15-35.
- TBB (2008). 50.Yılında Türkiye Bankalar Birliği ve Türkiye’de Bankacılık Sistemi “1958-2007”, Yayın No.262.
- TCMB (2001), Para Politikası Raporu: 2001 Kasım.
- Thornton, Daniel L. (1994). Financial Innovation, Deregulation and the “Credit View” of Monetary Policy, Federal Reserve Bank of St.Louis Economic Review, 76(1), 31-49.

Ekler

Ek1: Varyans ayrıştırma tablosu

cpi _t için Varyans Ayrıştırma Oranları							
Dönem	i	m	cpi	ip	l	lo	rexc
1	0.00	0.00	0.83	0.17	0.00	0.00	0.00
4	0.00	0.14	0.06	0.04	0.18	0.50	0.08
12	0.00	0.18	0.10	0.02	0.19	0.40	0.11
24	0.00	0.19	0.08	0.03	0.20	0.38	0.12
ip _t için Varyans Ayrıştırma Oranları							

Dönem	i	m	cpi	ip	L_t	lo	rexc
1	0.00	0.00	0.00	1	0.00	0.00	0.00
4	0.02	0.07	0.02	0.36	0.26	0.25	0.02
12	0.00	0.12	0.18	0.14	0.26	0.21	0.09
24	0.00	0.18	0.13	0.13	0.30	0.15	0.11

L_t için Varyans Ayrıştırma Oranları

Dönem	i	m	cpi	ip	L_t	lo	rexc
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.11	0.89	0.00
4	0.00	0.01	0.00	0.01	0.11	0.86	0.01
12	0.00	0.12	0.04	0.03	0.18	0.56	0.07
24	0.00	0.16	0.11	0.03	0.20	0.40	0.10

lo_t için Varyans Ayrıştırma Oranları

Dönem	i	m	cpi	ip	L_t	lo	rexc
1	0.01	0.00	0.00	0.01	0.15	0.83	0.00
4	0.00	0.06	0.06	0.01	0.15	0.68	0.04
12	0.00	0.21	0.07	0.05	0.31	0.34	0.02
24	0.00	0.18	0.09	0.03	0.29	0.30	0.11

Ek 2: Diagnostik Testler

EK 2-a: Otokorelasyon Test Sonuçları

Gecikme Uzunluğu	LM-Stat	Prob
1	64.18228	0.0715
2	38.94143	0.8477
3	58.11270	0.1748
4	62.39337	0.0947
5	55.70853	0.2371
6	54.68734	0.2675

EK 2-b: Breusch- Godfrey Serisel Korelasyon LM Test Sonuçları

T*R²	Marjinal Anlamlılık Düzeyi
2.56	$ ^2_{(6)}$ 0.86

EK 2-c: ARCH-LM Test Sonuçları

Değişken	Test İstatistiği	P değeri (²)
i	10.34	0.11
m	1.94	0.93
cpi	5.97	0.43
ip	3.56	0.74
L	2.06	0.91
lo	1.78	0.94
rexc	4.80	0.57

Küresel Politika Değişimleri ve Türkiye’de Kırsal Kalkınma

Global Policy Changes and Rural Development in Turkey

Mina FURAT*
Niğde Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada, amaçlanan, küresel kırsal kalkınma yaklaşımları ve politikalarındaki değişimlerin, Türkiye’nin kırsal kalkınma ve tarım sektörü politika, program ve projelerini nasıl etkilediğini açığa çıkarmaktır. Türkiye’den, (AB) Avrupa Birliği’ne uyum sağlama süreci ve IPARD programıyla beraber, kırsal kalkınma ve tarımsal politikalarını yeniden tasarlaması ve yeniden yapılandırması beklendiği belirtilmektedir. Bu yeniden yapılandırma sürecinde, kırsal kalkınmada, katılımcılık, bölgesel duyarlılık, yerellik, sürdürülebilirlik, kamu kurumlarının koordinasyonu ve birlikte çalışması gibi değerler ana akım kırsal kalkınma paradigmasındaki gibi benimsense de ve gerekli hukuki düzenlemeler gerçekleşse de; bu değerlerin politikalarda ve projelerde pratik olarak uygulanması, bürokratik kültür ve toplumsal ve kültürel önyargılar gibi sebeplerle engellenebilir. Ayrıca, Türkiye kırsal kalkınma programının yarı geçimlik olan tarımsal haneleri tarımsal işletmelere dönüştürme amacı taşıdığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kırsal Kalkınma Paradigması, Kırsal Kalkınma ve Tarım Politikaları, IPARD Programı

Abstract

In this study, the aim is to explore the influence of the changes in global rural development approaches and policies to the Turkish rural development and agricultural policies, programs and projects. It is stated that Turkey is expected to redesign and restructure its rural development and agricultural policies with IPARD program and the integration process of Turkey to EU (European Union). In this process of restructuring, Even if the values such as; participation, regional sensitivity, locality, sustainability, the coordination and collaboration of public institutions are accepted as in mainstream rural development paradigm and the legal regulations are made; the practical implementation of these values in policies and projects could be precluded because bureaucratic culture and social and cultural prejudices. In addition, it is observed that Turkish rural development program aims to transform semi-subsistence farming households to agricultural businesses.

Keywords: Rural Development Paradigm, Rural Development and Agricultural policies, IPARD program

* Araş.Gör.Dr., Niğde Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, e-mail: mina.furat@nigde.edu.tr

Giriş

Bu çalışmanın amacı küresel kırsal kalkınma yaklaşımları, paradigması ve politikalarının Türkiye’nin kırsal kalkınma ve tarım sektörü politika ve programlarını tarihsel olarak nasıl etkilediğini açığa çıkarmaktır. Bu çalışmada, AB’ne uyum sağlama sürecine kırsal kalkınma ve tarım konusunda yeni kurallar ve politikalar benimseyerek girmiş, az gelişmiş bir ülke olarak Türkiye’nin, kırsal kalkınma ve tarımsal politikalarını yeniden tasarlamak ve yeniden yapılandırmak durumunda olduğu belirtilmektedir. Bu yeniden tasarlama ve yeniden yapılandırmanın olası sonuçları bu çalışmanın sonuç bölümünde tartışmaya açılacaktır.

Kırsal kalkınma yaklaşımları, politikaları ve paradigması genel olarak kırsal kalkınma kuramı ve yaklaşımlarıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir. Kırsal kalkınmaya ulaşma niyeti; ilerlemecilik, modernleşme, batılılaşma, ulusalcılık ve Marksizm gibi farklı yaklaşımlar tarafından bu düşünce okullarının ve farklı kalkınma kuramlarının (modernleşme kuramı, Marksist bağımlılık kuramı ve dünya sistemi kuramı gibi) farklı ideallerine göre gerekçelendirilmiştir. Çalışmanın belirtilen amaçlarına göre, ilk önce tarihsel olarak, küresel kırsal kalkınma paradigmaları, politikaları incelenecektir. İkinci olarak, şu anda benimsenen ana akım kırsal kalkınma paradigması, politikaları ve programları betimlenecek ve analiz edilecektir. Üçüncü olarak, Türkiye’deki kırsal kalkınma ve tarımsal politika ve programlarından bahsedilecektir. Türkiye’nin kırsal kalkınma ve tarımsal politikaları ilk önce tarihsel olarak, sonrasında da, Türkiye’de günümüzde, AB’liğine uyum sürecinden etkilenerek oluşturulan ve uygulanan politikalar olarak incelenecektir. Sonuç olarak, Türkiye’deki kırsal kalkınma ve tarımsal politikaları, genel kırsal kalkınma yaklaşımları ve politikaları ile karşılaştırılarak ve politika değişiminin olası sonuçları tartışılarak, analiz edilecektir.

Türkiye’de benimsenen kırsal kalkınma politikalarının tarihsel olarak incelenmesinin ve tarihsel olarak ana akım kırsal kalkınma paradigmalarıyla karşılaştırılmasının, tarım sektörü ve kırsal kalkınma açısından Türkiye’nin konumlanmasını açığa çıkartacağı düşünülmektedir. Ayrıca, IPARD programı, günümüz küresel kalkınma paradigmasının Türkiye’de uygulanmasının yöntemi olarak incelenmiştir. Aşağıda görüleceği üzere, 2000’den sonraki ana akım kırsal kalkınma paradigmasının temel ilkeleri, IPARD programında, hem teorik olarak hem de pratikte uygulanan politikalar olarak Türkiye’de uygulanmaya çalışmıştır. Ancak, günümüzde benimsenen kırsal kalkınma ilke ve yöntemlerinin hem ana akım kırsal kalkınma paradigmasında teorik olarak benimsenme biçimiyle, hem de Avrupa Birliğinde uygulanma biçimiyle, Türkiye’deki uygulanma biçimi arasında farklılıklar olduğunun belirtilmesi gerekir. Bu farklılıkların çoğunun, Türkiye’nin az gelişmiş bir ülke olmasının getirdiği sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak ortaya çıktığı da söylenebilir. Bu özelliklerden bazıları, tarımın yaygın olarak küçük üreticiliğe dayalı olması, küçük ve parçalı arazi yapısı, tarımsal üreticilerin, tarımsal teknik ve becerilerindeki yetersizlikler ve ilgili bilgiye ulaşmada yaşadığı yetersizlikler, politika üretici kurumlardaki koordinasyon sorunları, çiftçilerin tarımsal destek ve programlara ulaşmada belirtilen sebepler yüzünden sorunlar yaşamaları olarak sayılabilir.

Kırsal Kalkınma Yaklaşım ve Paradigmalarının Tarihsel Gelişimi

Martinussen (1998), Sen (1988), Hobbs (1980)'un belirttiklerine göre "kırsal kalkınma", amaçları, stratejileri, başarı kriterleri ve göstergeleri hedeflenen gruba, politikaları belirleyenlerin politik görüşlerine, uygulanan politika, program veya projenin zaman ve mekânına göre değişen bir kavram olduğu için değer yargısı içermeyen objektif / bilimsel bir kavram değildir.

ODI (2002); 1960'dan 1990'a kırsal kalkınma yaklaşımları ve politikalarındaki tarihsel değişimi, devlet ve pazarla ve üretici ve sosyal sektörlerle ilişkilendirerek özetlemiştir. İkinci dünya savaşının sonundan 1960'ların sonuna kadar, modernleşme kuramı ve onun ekonomik varsayımları kalkınma düşüncesi ve ideolojisine egemen olmuştur. 1970'lerde ise, Marksist bağımlılık okulu ve Dünya sistemi kuramı, modernleşmeci kalkınma kuramını güçlü bir şekilde eleştirmiştir. 1980'lerden sonra, postmodern kuramsal yaklaşımların da kalkınma kuramında etkileri olmuştur. Bu dönemden sonra, kırsal kalkınmanın daha fazla yerel ve mekâna bağlı olarak düşünülmesi, katılımcı ve demokratik kırsal kalkınma politika ve projelerinin benimsenmesine dair yaklaşımlar önem kazanmıştır. 1960'larda, kırsal kalkınma, yeşil devrim, büyük çaplı altyapı yatırımları, araştırma ve yeni teknolojiler geliştirme içerirken; 1970'lerde, sosyal yatırımlarda bütünleştirilmiş kırsal kalkınma programlarına eklendi. Modern kırsal kalkınma paradigması ulus devletlerin, tarımsal makineleşme ve biyo-kimyasal girdiler kullanarak belli ürünlerde uzmanlaşmış tarımsal üretim yapmaları üzerine kuruluydu. Bu model, kırsal kalkınmanın tarımsal üretimin verimliliğini teknolojik gelişmeyle artırarak, en fazla üretimi en az maliyetle büyük tarımsal alanlarda yapmayı getirmesi üzerine kuruluydu. Böylelikle, az gelişmiş ülkeler tarımsal üretimlerini arttırarak ve tarımsal ürünlerini ihraç ederek kalkınacaklardı. Kırsal kalkınma, 1980'lere kadar tarımsal üretimin modernleşmesini öncelikli görüyordu. Fakat 1980'lerden sonra, az gelişmiş ülkeler kalkınmak yerine, ödemeler dengesi ve bütçe açıkları, kırsal üretimin sürdürülebilmesinin zorlaşması, çevre kirliliği problemleri ve artan dış sermaye bağımlılığıyla karşılaştılar. Bu yüzden (Uluslararası Para Fonu) IMF'nin kamusal kurumların özelleştirmesini ve sosyal programların azaltılmasını zorunlu kılan yapısal uyum programlarını uygulamak zorunda kaldılar. 1990'larda ise, kırsal yoksulluk arttıkça kırsal alanda geçimin sağlanması için daha dengeli bir kırsal kalkınma yaklaşımı benimseme ihtiyacı doğdu. Böylece, kırsal kalkınma; zaman ve mekâna bağlılık, katılımcılık, yerellik, kültürel çoğulculuk, çevresel sürdürülebilirlik, doğal kaynakları akılcı kullanım, insani gelişme, örgütlenme, katılımcı gözlem ve değerlendirme, kapasite geliştirme, sosyal sermaye, yönetim, STK'ların gelişmesi, topluluk örgütlenmesi, özel şirketlerin sosyal sorumluluk projeleri gibi prensip, örgüt ve yöntemleri içermeye başladı.

Ellis ve Biggs (2001:3) 1950'den 1970'e, 1960'tan 1980'e, 1970'ten 1990'a, 1980'den 2000'e, 1990'dan 2010'a ve 2000'den geleceğe tarihsel dönemlendirmeleri içinde, kırsal kalkınma politikalarının yaşadığı değişimi, dönemin geçerli yaklaşım, kavram ve yöntemlerini belirterek betimlemişlerdir:

1950 - 1970: Modernleşme, ikili ekonomik model modernizasyon, toplum kalkınması, tembel köylüler.

1960 - 1980: Geçiş yaklaşımı, teknoloji transferi, makineleşme, tarımsal genişleme, tarımın ekonomik büyümeyi artırıcı etkisi, yeşil devrimin başlangıcı, akılcı köylüler.

1970 - 1990: Büyümenin yeniden dağıtımı, temel ihtiyaçlar, bütünleşmiş kırsal kalkınma, devlet tarımsal politikaları, devlet kredileri, desteklenen yenilikler, yeşil devrim (devam ediyor), kırsal gelişim bağları.

1980 - 2000: Yapısal uyum, serbest pazarlar, Sivil Toplum Kuruluşlarının (STK) artması, devletin geri çekilmesi, Hızlı kırsal değerlendirme (Rapid Rural Appraisal), gıda güvenliği ve kıtlık, kırsal kalkınmanın sonuçtan çok süreç haline gelmesi, Kadınların kalkınma içindeki durumu (Women in Development) yaklaşımı, yoksulluğu önleme.

1990 - 2010: Mikro kredi, katılımcı kırsal değerlendirme (Participatory Rural Appraisal), aktör yönelimli kırsal kalkınma, paydaş analizi, Toplumsal cinsiyet ve Kalkınma (Gender and Development) çevre ve sürdürülebilirlik, yoksulluğu azaltma.

2000 -: Sürdürülebilir geçim, iyi yönetim, yerinden yönetim, katılımcılığın eleştirisi, sektör politikaları, sosyal koruma ve yoksulluğu yok etme.

Modernist yaklaşımların günümüzdeki eleştirileri (Dağ, 2007; Saltık ve Açıkalın, 2008), katılımcı yaklaşımın ve kırsal kalkınmanın aktörlerinin, özellikle hedeflenen grupların aktif özneleri olarak içine dâhil oldukları bir süreç ve strateji olarak anlaşılmasının önemini savunmaktadırlar. Katılımcı kırsal kalkınma Saltık ve Açıkalın (2008:151)'nin da vurguladıkları gibi yönetim kavramıyla birlikte düşünülmektedir. Yönetişim, devlet, özel şirketler, STK'lar arasında sürekli yapıcı etkileşim ve ortaklığı ifade eden hem katılımcı hem de saydam bir süreç olarak tanımlanır. Katılımcılık, ilk olarak, STK'larının veya gönüllü örgütlerinin kalkınma politika üretim ve uygulama sürecine yerel, ulusal ve hatta uluslararası seviyede katılmalarını içerir. Bu katılım, aynı zamanda, kırsal kalkınma politikaları ve öncelikleri hakkında bir pazarlık ve mücadele ve bununla birlikte paydaşlık içerir. Kırsal kalkınma program ve proje hazırlama ve yerel merkezlerde uygulama süreci; paydaşlar (merkezi devlet kurumları, yerel idareler, yerel uzmanlar, ilgili STK'lar, yerel iş çevresi, kurumlar, yerel topluluklar) arasında politika içerikleri ve öncelikleri hakkında bir mücadele içerir. Bu mücadelede hem ilgili paydaşların hem ekonomik hem de politik konumları, karar verici olmalarındaki konumlarını belirler. Bu anlamda, yönetişim; ekonomik ve politik gücü diğer paydaşlara göre az olan, yerel toplulukların, sivil toplum kuruluşlarının ve gönüllü kuruluşların etkinliğini arttırmayı hedefleyen bir strateji ve süreç olarak ortaya çıkmıştır.

Saltık ve Açıkalın'ın (2008:152)'in belirttiğine göre; yönetişim, aynı zamanda, kalkınmanın sürdürülebilirliğini sağlamak ve yoksullukla mücadele etmek için de bir araç olarak düşünülmüştür. Neo-liberal ekonomik politikaların etkisiyle, 1990'lardan sonra, devletin kalkınmadaki görevi, daha çok gerekli yasal ve idari ortamı sağlamak olarak düşünülürken özel sektörün işlevinin malların ve hizmetlerin üretilmesinden, istihdam olanakları yaratmaktan ve girişimcilik ve bireysel kapasite arttırmaktan sorumlu olduğu düşünülmektedir. Bu durumda, STK'lar, sosyal ve topluluk çıkarları için çalışan demokratik kuruluşlar olarak ortaya çıkmaktadır. Ama hedeflerinde başarılı olup olmamaları; faaliyet

yürüttükleri sosyo-kültürel, makro-ekonomik ve politik ortama, örgütsel yapılarına, politik ideolojilerine, kaynaklarına, yürüttükleri program veya projelerin yapısı ve tasarımına, hedefledikleri grubun yerel özellikleri gibi faktörlere bağlıdır.

Ana Akım Kırsal Kalkınma Paradigması ve Politikaları

Bir önceki bölümde bahsedilen kırsal kalkınmanın merkezi temalarındaki tarihsel değişime bağlı olarak, 1990'lerden sonra, ana akım kırsal kalkınma paradigması da değişime uğradı. Van Der Ploeg, Renting, Brunori, ve diğerleri (2000)'nin iddia ettiklerine göre "çok-düzeyle, çok-aktörlü ve çok-yönlü" yeni bir kırsal kalkınma paradigması oluşmuştur. Onlara göre (2000:395); "modernleşme paradigması, entelektüel ve pratik limitleri aşmıştır". Yeni paradigmayı yedi özelliğiyle tanımlamışlardır. İlk olarak, tarımsal üretimle toplum arasındaki küresel ilişkilerin değiştiğini belirtmişlerdir. Hem toplumun ihtiyaç ve isteklerinin değiştiğini (kırsal turizm, organik tarım ürünleri ve doğal ürünlere yönelim gibi) hem de tarım sektörünün bu ihtiyaç ve isteklere göre yeniden yapılandığını belirtmişlerdir. Bunun yansısı, kırsal kalkınma politikalarının da, genel ekonomideki esneklik, uzmanlaşma, ölçek ekonomisinden vazgeçme gibi yönelimlerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Böylelikle, kapitalist üretim ve pazarlama ilişkilerinin; tarımsal alanlar ve tarımsal üretimde; tarımsal üretimin ve kırsal alanların kendilerine has kültürel ve çevresel ortamlarının ticarileşmesi yoluyla daha fazla egemen olduğunu düşünebiliriz. Bu yaklaşım, Friedmann ve McMichael (1989), McMichael (1991), Llambi (1993), Moreira (1994), Araghi (2004), McMichael (2009)'ın çalışmalarında, tarım ve gıda sektörünün bütünleşmesini ifade eden, yeni gıda rejiminin analizinde açıklanmıştır. Gıda rejimi, tarım gıda sektörlerinin, kapitalist birikim süreçlerine göre tarım ve gıda sektörlerinin değişimini analiz etmeyi amaçlayan analitik ve kuramsal bir kavramdır. Moreira (1994: 93-94) ve Bonanno ve diğerleri (1994: 17-20) yeni gıda rejiminin özelliklerini şöyle açıklamışlardır:

1. Tarım ve sanayi sektörlerinin, gıda sektörünün ulusaşırı ve uluslararası şirketlerin etkinliklerinin artmasıyla bütünleşmesi.
2. Uluslararası kurumların (IMF, WB, FAO vb.) borç, hibe, teknik yardım, yapısal uyum politikaları uygulamak gibi biçimlerde ulusal kalkınma modellerine müdahale etmesi.
3. Tarımla uğraşan ailelerin, sanayi girdilerine, kapitalist pazarlama ve dağıtım tekniklerine bağımlılıklarının artması.
4. Gıda üretiminde sanayi girdilerinin biyo-teknolojik gelişmeye bağlı olarak, daha fazla kullanılmaya başlanması.
5. Gıda üretiminde, gıda işlemede, tarımsal ürünler yerine katkı maddelerinin daha fazla kullanılmaya başlanması.
6. Çevreye dair problemlerin ve sosyal hareketlerin artması.
7. Gıdanın işlenmesinde küresel kaynak kullanmanın artmasıyla, gıdanın kültürel bir ürün olarak daha fazla ticarileşmesi.

İkinci olarak, Van Der Ploeg, Renting, Brunori, ve diğerleri (2000:396) yeni paradigmada, tarımsal üretim biçiminin değiştiğini, farklı faaliyetler arasında sinerjiye gerek duyan bir eylem olduğunu belirtiyorlar. Üçüncü olarak,

onlar (2000:396), kırsal kalkınmanın; kimliklerin, stratejilerin, pratiklerin, karşılıklı ilişkilerin ve sosyal ve ekonomik ağların yeniden tanımlandığı ve yeniden kurulduğu bir süreç olduğunu iddia ediyorlar. Dördüncü olarak, kırsal kalkınmanın ekonomik içeriğinin, tarımsal faaliyetlerin öneminin azalmasıyla, tarımsal olmayan kırsal turizm, doğa ve tabiat koruma gibi ekonomik faaliyetleri içermeye başlamasıyla değiştiğini ifade ediyorlar. Bu yüzden, farklı ekonomik faaliyetler arasında yeni koordinasyon ve çatışma yönetimi yöntemleri ve biçimlerinin oluşmasını gerektiğini de vurguluyorlar. Beşinci olarak, onlar (2000:396), politika oluşturma sürecinin de, farklı politika, program ve prosedürleri olan farklı kurumları içeren çok aktörlü bir süreç olduğunu söylüyorlar. Bu yüzden, farklı politika ve programlar arasında çakışma, uyum ve sinerjinin, farklı bölgesel uzmanlaşma alanlarının, farklılaşan kurumsal ortamların kırsal kalkınma sürecine etkilerinin dikkate alınmasının önemli olduğunu düşünüyorlar. Son olarak da, kırsal kalkınma paradigmasının, geniş bir alanda birbirinden farklı, birbiriyle ilişkili pratikler (“tabiat yönetimi, tarımsal turizm, organik tarım, doğanın korunması, bölgesel ve yüksek kalite üretim yapılması” gibi) içerdiği için çok yönlü olduğunu söylüyorlar.

Van Der Ploeg, Renting, Brunori, ve diğerleri (2000)’nin bu çalışması, yeni kırsal kalkınma yaklaşımını, genel bir soyut bir düzeyde betimlerken, az gelişmiş ülkeler veya gelişmiş ülkeler arasındaki, kırsal kalkınma politikalarının oluşturulma ve uygulanma sürecini etkileyecek yapısal ekonomik ve sosyo-kültürel farklılıkları dikkate almıyor. Az gelişmiş ve gelişmiş ülkeler arasındaki farklılıkların dikkate alınması, problemi özellikle, çiftçinin tarımsal girdilere olan bağımlılıklarının, özellikle “ekonomik çiftçilikle” bu yeni paradigmadaki azalacağı iddiasında buldukları zaman ortaya çıkıyor. Çünkü çiftçinin daha az dış girdileri satın alacağını, bu girdilere bağımlılığının azalacağını ve içerde ürettiklerini (yeniden değerlendirdikleri parasal ve parasal olmayan kaynaklarını) girdi olarak tarımsal olan ve olmayan ekonomik faaliyetlerde, çiftçiler arasında ortaklıkla veya çoklu faaliyetler geliştirerek kullanacaklarını söylüyorlar. Bu şekilde, küresel tarımsal pazara karşı kendilerini koruyabilecekleri düşünülüyor. Oysaki, az gelişmiş ülkelerde tarımsal sektörün kırsal kalkınmada rolünün azalması; tarımsal desteklerin azalması ve tarımsal üretimin geçinmelerine yetmemesi ve sonuç olarak çiftçilerin tarım dışı ek gelir getirici faaliyetlere yönelmeleriyle oluyor. Ayrıca bu tarım dışı gelir getirici faaliyetlerine, emekleri dışında, kendi öz kaynaklarıyla elde ettikleri bir girdi kullanmaları da tartışmalı. İlginç olarak, zaten, Türkiye benzeri az gelişmiş ülkelerde, küçük çiftçiler, kendi emeklerini daha fazla yoğunlukta ve sıklıkta kullanarak, mümkün olduğu kadar metalaşmamış girdileri kullanarak geçimlerini sürdürmeye çalışıyorlar (Aydın, 2001).

Bu kırsal kalkınma paradigmasında, ayrıca, tarımsal üretimde çok iş içeren bir faaliyet haline geliyor. Çünkü yeni eklenen faaliyet, ne olursa olsun (kasap veya turizm işletmesi veya çiftlik dışı bir iş), var olan sosyal ilişkilerin yeniden düzenlenmesini gerektiriyor. Ayrıca bu paradigma, yeni sosyal ağlar, ikili ilişkiler ve bazen kurumlar arası yeni düzenlemeler getiriyor. Bu yaklaşıma göre; kırsal kalkınma politikaları ve programları/ projeleri farklı bölgeler veya yörelerde farklılaşıyor. Bu farklılaşma, bölgenin/yörenin kırsal turizm potansiyeli veya pazar

değeri olan belli ürün veya hizmetlere göre veya başka olası gelir getirici faaliyetlere göre gerçekleşiyor. Van Der Ploeg ve Renting (2000:538), bu paradigmada, çiftçiler kırsal kalkınma sürecine, içeriden dâhil oldukları ve yeni sosyal ağlar geliştirdikleri için daha fazla işlerinden tatmin olacaklarını düşünüyorlar.

Kinsella ve diğerleri'de (2000) çoklu faaliyet yürütmenin kırsal kalkınma amaçları açısından özelliklerini tartışıyorlar. Onlara göre, kırsal alanda çoklu (ekonomik) faaliyet kırsal nüfusun geçinmesine, kırsal hanelerin azalmasının durmasına, tarımsal üretimin devam etmesine, sosyal hizmetlerin devamlılığına, kırsal ekonominin güçlenmesi ve farklılaşmasına sebep oluyor. Marsden'ne (1990) göre ise, "çoklu faaliyet", çiftçilerin, kendi becerileri, emekleri ve diğer kaynakları üzerindeki kontrollerini tekrar kazanmak için kullandıkları, dışarıya olan bağımlılıklarını azaltan, bütün yumurtalarını aynı sepete koymaktan kurtulmalarını ve değişen tarımsal politikalar ve kapitalist pazar ilişkilerine karşı güçlenmelerini sağlayan bir strateji. Ayrıca, Kinsella ve diğerleri (2000), çoklu faaliyetlerin, yerel özelliklere göre farklılaştığını belirtiyorlar. Onlara göre, çoklu faaliyet, ilk olarak, farklı ekonomik sektörler arasında ilişki kurmayı, ikinci olarak, çiftlik kaynakları üzerinde kontrol sahibi olmayı ve üçüncü olarak kırsal alanda geçimini sağlamaya devam eden insan sayısını arttırmayı içeriyor. Bu yüzden, kırsal kalkınma pratiklerinin başarılı olmasının; kırsal kalkınmanın farklı faaliyetler arasında "köprü kurulmasını" ve bu faaliyetlerin birbirini pekiştirmesini sağlamasıyla mümkün olacağını düşünüyorlar.

AB Kırsal Kalkınma Paradigması

AB'nin kırsal kalkınma paradigması, kalkınma ajandasını, yeni kalkınma söylemi ve tarımdaki küreselleşmeye göre; tarım ve gıda ürünlerinde değişen ihtiyaçları da dikkate alarak yeniden değerlendirip yeniden oluşturdu. Bu yeniden oluşturma esasında tarım ve gıda ürünlerinde çevreye ve sağlık kurallarına dikkat ederek, tarım ve gıda ürünlerinde standart oluşturulmasına önem verildi.

MAFF (1999)'ın da belirttiği gibi; AB kırsal kalkınma kuralları üç temel yaklaşımı benimsiyor:

1. Çoklu-fonksiyellik: Çok-sektörlü bir yaklaşımı benimsiyerek, kırsal ekonomiyi yeni gelir ve istihdam kaynaklarıyla kalkındırmak.
2. Kırsal hizmetleri, kırsal alanı ve kırsal kültürel mirası koruyarak geliştirmek.
3. Stratejik ve bütünlüklü programların uygulanması ve üye ülkelerin ihtiyaçlarına göre uygulanacak önlemler 'menü'süne dayanarak basitleştirme ve esnekleştirme.

Bu yaklaşımlarla, kırsal kalkınma hedeflerinin dört farklı eksende düzenlenen desteklerle uygulanmasına karar verilmiştir (EC, 2005). Bu eksenlerin üçü, Avrupa Komisyonu (EC) 'nun 2005'teki 1698 nolu düzenlemesinde şu şekilde tanımlanmıştır (EC, 2005:9):

1. Tarım ve ormancılık sektörlerinin rekabeciliğinin; yeniden düzenlenme, geliştirme ve yeniklerin desteklenmesiyle iyileştirilmesi;
2. Çevre ve kırsal kesimin, arazi yönetiminin desteklenmesiyle geliştirilmesi;

3. Kırsal alanda ekonomik faaliyetlerin çeşitlendirilmesinin desteklenmesi ve yaşam kalitesinin yükseltilmesi;

Dördüncü eksen ise bu amaçlara ulaşmak için uygulanacak ana program; “Leader Program” (Lider programı)’dır. EC (2005:25), Lider programının ana özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır:

- Alan temelli, iyi belirlenmiş kırsal alan alt-bölgelerine yönelik yerel kalkınma stratejileri;
- Yerel kamusal-özel ortaklıklar;
- Yerel kalkınma stratejilerinin belirlenmesi ve uygulanmasıyla ilgilene yerel eylem gruplarının karar verici güce sahip olmasını sağlayacak tabandan tavana bir yaklaşım;
- Yerel ekonominin farklı sektörlerindeki farklı aktörler ve projeler arasındaki etkileşime dayanan stratejinin çok sektörlü tasarım ve uygulaması;
- Yenilikçi yaklaşımların uygulanması;
- Kooperatif (ortaklaşma) projelerinin uygulanması; Yerel ortaklıkların ağ kurması

AB’nin “yeni kalkınma paradigması”nda, kırsal haneler, çok- görevli (multi-tasking) ve çok-işlevsel olarak, yerel çevrelerine üretebilecekleri, hizmet olarak sunabilecekleri veya pazarlayabilecekleri ne varsa; onunla parasal ekonomiye katılmaları öngörülüyor. Dolayısıyla, bu yaklaşım, çiftçilerin hem yeni pazarlama stratejileri öğrenmelerini ve sosyal ağlar geliştirmelerini hem de yerel ürünler ve kültürel varlıkların yeniden keşfedilmesi ve pazarlanmasını getiriyor. Bütün bunları var olan tarımsal üretim biçimleriyle devam ettirmekte (çoklu ekonomik faaliyetler yürütmek) tarımsal hane halkının daha fazla ve daha yoğun emek kullanımını getiriyor.

Türkiye’de Kırsal Kalkınma ve Tarım Politikaları

Kırsal Kalkınma ve Tarım Politikalarının Tarihi

Çalışmanın bu bölümünde, Türkiye’deki kırsal kalkınma ve tarım politikalarının tarihsel olarak, küresel tarım sektörünün tarihsel gelişimine paralel olarak nasıl değiştiği ele alınacaktır. Bu tarihsel değişimi görmenin, Türkiye’nin az gelişmiş bir ülke olarak, kapitalizmin küresel olarak yaşadığı değişimlere nasıl eklendiğini veya bu değişimlerden nasıl etkilendiğini görmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Oral (2006:7-84)’ın da tartıştığı gibi, Türkiye’de, küresel ekonomik değişimlere bağlı olarak değişen ekonomi, tarım ve kırsal kalkınma politikaları uygulanmıştır. Oral (2006:x), Türkiye ekonomisini, tarımsal politikadaki değişimi dikkate olarak, sekiz farklı döneme bölmüştür. Bu bölümler aşağıdaki tablodan izlenebilir. Keyder Ç. ve Pamuk Ş. (1985), Keyder Ç. (1985, 1999), Pamuk Ş. (1984, 1987), Sönmez M. (1982, 1999) ve Sönmez S. (2001) de Türkiye tarım politikalarının tarihsel değişimiyle ilgili çalışmalar

yapmışlardır. Tablo 1’de Türkiye’de Tarım ve Kırsal Kalkınma Politikalarının Tarihsel Değişimi görülmektedir:

Tablo 1: Türkiye’de tarım ve kırsal kalkınma politikalarının tarihsel değişimi

Zaman Dönemi (1923-1963)	Kırsal Alanların Sektörel Yönetimi: (1923-1963) <u>1923-1929: Ulus inşası ve Liberalizm:</u> Politikalar, tarımsal üretimin, tarımsal üretimin makineleşmesi ve büyük arazi sahiplerine girdilerin krediyle verilmesiyle sermayeleşmesi için oluşturuldu. 1923 Türkiye Ekonomi Kongresi. 1923’te Ziraat Bankasının, tarımsal üreticilere traktör ithal edebilmesi için kanun çıkarılması <u>1930-1939: Devlet Kapitalizmi</u> 1932’den 1940’a- Devletçilik de deniyor <u>1935-1948: Toprak Reformu Dönemi</u> 1940-1945: (2. Dünya Savaşı Yılları) 1946-1961: Emperyalizmle ilişkiler ve İthal İkameci Sanayileşme <u>1948-1963: Tarımsal Reform Politikaları Dönemi</u>
Kırsal Strateji	Tarımsal Kalkınmayla Kırsal kalkınma
Kırsal Strateji Mekanizmaları	Arazi reformu ve Tarım reformu
Aktif Uluslararası Kuruluşlar	ABD (Marshall Planı)
Zaman Dönemi: (1963-80)	Bölgesel / Bütünleşmiş Kırsal Alan Yönetimi(1963-80) 1962-1979: İçe Dönük Yabancı Kaynaklara Bağımlı Büyüme Stratejisi
Kırsal Strateji	Çok Sektörlü, Bölgesel / Bütünleşmiş kırsal kalkınma politikası
Kırsal Strateji Mekanizmaları	<ul style="list-style-type: none"> • Toplum (Community) Kalkınması • Merkezköy (centre village) • Köykent (village town) • Bütünleşmiş Kırsal Kalkınma projeleri
Aktif Uluslararası Kuruluşlar	DB ve BM
Yabancı Kaynaklar tarafından Desteklenen Kırsal Kalkınma Projeleri	DB destekli Çorum- Çankırı Kırsal Kalkınma projesi (1976-1984)

Zaman Dönemi: (1980-)	Kırsal Alan Yönetişimi (1980-) 1980-1988: Emeğe karşı ekonomik politikalar 1989-1994: Yapısal Uyum politikalarının krizi ve Ekonomik Serbestleşme 1994- 2002: IMF’nin Yapısal Uyum Politikalarıyla Neoliberal Ekonomik Politikalar 2003-2012: AB’liğine giriş süreciyle AKP politikaları ve IPARD (Avrupa Birliğine giriş öncesi kırsal kalkınma programı)
------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Kayıkçı (2009:26-27), T.C. TKDK (2013) ve Oran (2006)’ın çalışmalarından derlenmiştir.

Tablo 1 (devamı)

Kırsal Strateji	<ul style="list-style-type: none"> • Özelleştirme, • Yerelleştirme: Kırsal kalkınmaya bölgesel yaklaşım (sosyal hizmet sağlarken ve tabandan tavana projelerde) • Yönetişim: Bu politika yaklaşımı STK’ların, politika oluşturma sürecine dahil olmasına izin veriyor.
Kırsal Strateji Mekanizmaları	Özelleştirme, Bölgeselleşme (Tabandan tavana projeler ve sosyal hizmetleri sağlarken) ve Yönetişim, Lider Programı.
Aktif Uluslararası Kuruluşlar	OECD, DB, UNDP, IFAD, AB
Zaman Dönemi: (1980-)	Kırsal Alan Yönetişimi (1980-)
Yabancı Kaynaklar tarafından Desteklenen Kırsal Kalkınma Projeleri	<ul style="list-style-type: none"> • ARIP (Tarımsal Reform Uygulama Projesi) 2001-2007: DB’sı tarafından desteklenen Ekonomik faaliyetler: Yatırım desteği ve tarımsal yatırım desteği (doğrudan gelir desteği sistemi (DIS)+ Çiftçi dönüşümü + ASC ve ACSU projelerinin yeniden yapılandırılması+ proje destek hizmetleri ÇATAK: Tarımsal alanların çevresel amaçlarla korunması (2005-2008) AB’liği destekli Doğu Anadolu Kalkınma programı (2004-2007) • AB, UNDP, DB’sı vb. tarafından desteklenen GAP (1989-2010) • DB’sı destekli Anadolu Su havzası rehabilitasyon projesi (2004-2012) • IFAD ve DB’sı destekli Erzurum Kırsal Kalkınma Projesi (1984-1988) • IFAD ve UNDP destekli Bingöl-Muş Kırsal Kalkınma Projesi (1990-1999) • IFAD ve UNDP destekli Yozgat Kırsal Kalkınma Projesi (1991- 2001) • IFAD ve UNDP destekli Ordu-Giresun Kırsal Kalkınma Projesi (1997-2006) • IFAD ve UNDP destekli Erzincan-Sivas Kırsal Kalkınma Projesi (2004-2010)

	<ul style="list-style-type: none"> • IFAD ve UNDP destekli Diyarbakır-Batman-Siirt Kırsal Kalkınma Projesi (2007-2012)
Diğer Kırsal Kalkınma Projeleri	<ul style="list-style-type: none"> • Köy bazlı katılımcı yatırım programı (ARIP) (2001-2008) • Köylerin Altyapısı için Destek Projesin (KÖYDES) • Mesudiye KÖYKENT (village-town) projesi • Beldelerin (küçük belediyelerin) Altyapısı için Destek Projesi (BELDES) • Kırsal Kalkınma Yatırımları Destek programı (RDISP) (2006-2010)

Kayıkçı (2009:26-27), T.C. TKDK (2013) ve Oran (2006)'ın çalışmalarından derlenmiştir.

Yukarıdaki tablodan anlaşıldığı üzere, Türkiye tarım ve kırsal kalkınma politikası, kurulduğu dönemden bu yana, özellikle 1940'lar sonrasında, dünyada az gelişmiş ülkelerin uyguladığı kırsal kalkınma paradigması ve politikalarına paralel bir şekilde değişmiştir. 1940- 1960 arasındaki dönemde, dünyada pek çok az gelişmiş ülkede olduğu gibi, tarımsal kalkınmaya dayalı, tarımsal ürünlerin satılıp, elde edilen gelirle sanayileşmeyi amaçlayan ithal ikameci ekonomik modele uygun kırsal kalkınma modeli benimsenmiştir. Bu model, tarımsal makineleşmenin ve tarımda verimliliğin artırılmasına, tarımsal üretim alanlarının artırılması çalışmalarına ağırlık vermiştir. 1960'lardan 1980'lere ise, kırdaki kırsal gelişme bölgeleri yaratmayı hedefleyen bölgesel ve bütünlüştürmüş kalkınma modelleri benimsenmiştir. Bu dönemi, daha modernist, teknolojik gelişmeye ve tarımsal kalkınmaya önem veren kırsal kalkınma yaklaşımından; yerel ve bölgesel gelişmeyi dikkate alan, tarım dışı sektörel gelişmeye ve bölgesel veya yerel sosyal ve ekonomik ilişkiler kurmaya önem veren bir kırsal kalkınma yaklaşımına bir geçiş dönemi olarak da düşünülebiliriz.

1980'lerden sonra ise devletin, genel olarak tarımsal ürünleri destekleyen ürün alma, girdileri sağlama (tohum, gübre ve ilaç) gibi destekleri kaldırılmıştır. Tarımsal ürün ve girdi desteklerinin kaldırılması, devlet iktisadi teşebbüslerinin özelleştirilmesi, tarımsal gümrük vergilerinin azaltılması şeklinde genel makro ekonomik politikaların parçası olarak uygulanan yapısal uyum programlarından Aydın (2001), Aysu (2002), Günaydın (2002), Günaydın (2003), Emre (2003), Kendir (2003), Oyan (2004), Güler (2005), Oral (2006), Doğan (2006) gibi, pek çok farklı çalışma bahsetmiştir. Bu genel politika değişiminin, 1996'daki Dünya Bankası önerileriyle hızlandığı ve 2003'ten sonra da Avrupa Birliğine uyum sürecinin etkisiyle beraber kırsal kalkınma politikalarında hissedildiği de söylenebilir. 1999- 2005 yılları arasında tarımdaki devlet teşebbüslerinin özelleştirilmesi IMF anlaşmalarında taahhüt edilmiştir (Oral, 2006).

Bu taahhütler çerçevesinde çeşitli devlet kuruluşları özelleştirilmiş veya yeniden yapılandırılmıştır. Bu kurumlarla ilgili özelleştirme ve yeniden yapılandırma listesi T.C. Özelleştirme Daire Başkanlığı (ÖİB) (2012), İGSAS (2012), Oran (2006), TKKB (2012) aşağıdadır:

1. YEMSAN'ın 1993'den 1995'e tüm bileşenlerinin satılarak özelleştirilmesi
2. SEK'in 1993'den 1998'e tüm bileşenlerinin satılarak özelleştirilmesi
3. ORÜS'ün 1996'dan 2000'e tüm bileşenlerinin satılarak özelleştirilmesi

4. TZDAŞ’ın 1999’dan 2003’e tüm bileşenlerinin satılarak özelleştirilmesi
5. İGSAŞ’ın 2004’te özelleştirilmesi (İGSAŞ, 2012)
6. TÜGSAŞ’ın 1999’dan 2005’e özelleştirilmesi
7. 2004’ten beri TİGEM arazisinin ve mühimmatının kiralanması (Oran, 2006:218) ama kurumun tümüyle özelleştirilmesi sürüyor.
8. TEKEL’in (Tütün, Tütün ürünleri, Tuz ve Alkol İşleme İşletme Genel Müdürlüğü) 2005’te özelleştirilmesi
9. EBK’nun 1995 yılından 2005’e özelleştirilmesi
10. ORÜS’ün 1996’dan 2000’e özelleştirilmesi
11. TKKB’nin (Türkiye Kalkınma Kooperatifleri Birliği) 2005’te, 5330 no’lu kanun ve 533 nolu kanun hükmünde kararname ile yeniden yapılandırılması (TKKB, 2012)
12. TMO’nun (Toprak mahsülleri Ofisi), faaliyetleri azaltılarak, yeniden yapılandırılmıştır.
13. TŞFAŞ (Türkiye Şeker Fabrikaları A.Ş.)’nin 2009’dan 2011’e geçen sürede özelleştirilmesi

Uluslararası tarım sektörü düzenlemeleriyle ilgili başka önemli bir konu, Türkiye’nin Dünya Ticaret Örgütü’ne (DTÖ), Genel Gümrük ve Ticaret Antlaşması (GATT) çerçevesindeki taahhütleridir. Genel Gümrük ve Ticaret Anlaşması’nın amacı “ticaret turları” toplantıları yoluyla ülkeler arasındaki vergileri kaldırarak, ticareti serbestleştirmektir. Tarım sektöründe halen geçerli olan ticari düzenlemelere, 1994’te, Uruguay’da (8. Tur) karar verilmiştir (Oral, 2006:86). Bu anlaşmanın başlıkları; pazara erişim, ihracat rekabeti ve iç tarımsal destekler başlıklarıdır. Uruguay turunda, tarımsal ithalat vergilerine, ulusal tarımsal desteklere ve tarımsal ihracat desteklerine nicelik açısından, kısıtlamalar getirilmesi söz konusudur (Sayın, Taşçıoğlu ve Mencet, 2011:4- 5). Pazara erişim anlamında ithalat gümrük vergilerinin azaltılması söz konusudur. 1986- 1988 gümrükleri temel alınmak üzere; az gelişmiş ülkelerin, ortalama % 24 oranla 10 yılda gümrük indirimi yapmalarına izin verilmişken, gelişmiş ülkelerin 6 yılda ortalama % 36 oranla gümrük indirimi yapmalarına izin verilmiştir. Az gelişmiş ülkelerde, bir ürün için en az %10 indirim şart koşulurken, gelişmiş ülkelerde bu oran en az %15’tir. Türkiye, gümrüklerini ortalama %24 oranla, her yıl eşit oranda olmak üzere ve bir ürün için en az %10 olmak üzere 2004 yılına kadar indirmeyi kabul etmiştir. %24 ve %10 arasındaki fark, hangi gümrüklerin en fazla, hangilerinin en az indirileceğine karar vermek için kullanılmıştır. En asgari erişim kuralı Türkiye’den beklenen gümrük indirimlerine uygulanmamıştır.

Anlaşmanın ikinci koşulu olan, “tarımsal ihracatın desteklenmesi” (Gonzales 2002:461)’in belirttiği gibi tarımsal ürünlerin miktarına bağlı olarak verilen tarımsal ihracat desteklerinin azaltılmasıdır. Bu koşula göre; destekler genel olarak %36 oranında azaltılmalı ve 1986-1990 arasındaki ihracat desteklerinin ortalaması alınarak desteklenen ihracat miktarı 6 yılda %14 azaltılmalıdır. Türkiye bu indirimleri değer ve miktar olarak 44 üründe 10 yılda yapmayı kabul etmiştir. TUSUİAD (1999:82) verilerine göre, %24 genel ortalamayı tutturmak için; et ve diğerleri, süt ve diğerleri, tahıl, şeker ve şeker ürünleri, et ve balık ürünleri, en az sınır olan % 10’a yakinken, vergi indirimleri

diğer ürünlerde %40'a yakın belirlenmiştir. Uruguay'da yapılan, GATT anlaşmasının üçüncü bileşeni olarak, "Ulusal Tarım Destekleri" yeniden düzenlenmiştir. Ulusal tarım desteklerinin, gelişmiş ülkelerde altı yılda % 20 oranla ve az gelişmiş ülkelerde on yılda % 13, 36 oranla indirilmesi benimsenmiştir. Ayrıca, "En Az (De Minimis)" kuralına göre, desteklerin, üretim değerinin %5'ini geçmemesi ve bütün ürünlerin ortalama üretim değerinin %10'nu geçmemesi gerekir. Şahinöz'e (1996:300) göre, GATT Uruguay turu kararları, az gelişmiş ve gelişmiş ülkeler arasındaki kişi başına düşen üretim, üretim giderleri ve ticaret altyapısı açısından farklar olduğu için adil olmayan ticareti zorunlu kılan düzenlemeler getirmektedir. Henüz yürürlüğe girmeyen GATT Anlaşması turu (9.tur) Doha'da (Katar'ın başkenti) 2001'de başlamış ama sona ermemiştir. 2006'ta ara verilmiş, 2007'de tekrar başlamıştır (T.C. Ekonomi Bakanlığı, 2013:8-9). Ayrıca, T.C. Ekonomi Bakanlığı'na (2013:9) göre, tarım sektörü GATT anlaşması Doha turunun yine pazara erişim, ihracatta rekabet, iç destekler alt başlıklarında ve ayrıca pamuk sektöründe ayrı bir başlık olarak ele alınmaktadır. Türkiye açısından önemli nokta, özel ürünler ve hassas ürünler olarak tanımlanacak ürünlerin gümrük vergilerinin düşmesini engelleyecek olan "Özel Korunma Önlemleri Mekanizmasının" korunmasıdır. Türkiye'nin ve diğer az gelişmiş ülkelerin bu turlardaki müzakerelerdeki amacı, az gelişmiş ülkelerde uygulanan gümrük vergilerinin mümkün olduğu kadar tedrici bir şekilde kaldırılması ve gelişmiş ülkelerde uygulanan iç tarımsal desteklerin azaltılmasıdır.

2003'ten sonraki dönemde, genel tarımsal girdi ve ürün desteklerinin kaldırılması, ve bunun yerine tarım üreticilerinin işletmeye dönüşmesini teşvik eden önlemler (IPARD sektörel tedbirleri) ve bölgesel kalkınma programları, bölgesel programlara uygun kalkınma komiteleri ve yerel eylem grupları kurulması gibi kırsal kalkınma politikaları benimsenmiştir. Bu politikalar daha detaylı olarak çalışmanın bir sonraki bölümünde analiz edilecektir.

Türkiye'de Günümüz Kırsal Kalkınma ve Tarım Politikaları

Türkiye'de tarımın yeniden yapılandırılmasıyla ilgili çok sayıda çalışma (Aysu 2002, Emre 2003, Günaydın 2002, Güler 2005, Kendir 2003, Oyan 2004, Yenal 2001), uygulanan yapısal uyum politikalarının, sermayenin tarım sektörüne girişini arttıracaklarını ve Türkiye'yi tarım ürünlerinde dışa bağımlı hale getireceğini iddia etmiştir. Yine bu yapısal uyum politikaları kapsamında ürünlere uygulanan girdi destekleri ve alım destekleri göreceli olarak azaltılmıştır. Tarımsal ürün bazlı desteklerin azaltılması süreci halen devam etmektedir. Ayrıca 2003'ten sonra, AB'ne uyum için hazırlanan kırsal kalkınma programı (IPARD), (T.C. TKDK, 2013: 13), genel AB'ne giriş öncesi uyumlanma programının bir parçasıdır. Türkiye'nin tarihsel kırsal kalkınma politikaları içinde, IPARD programı dönemi (2003 sonrası), kırsal alan yönetimi adı verilen 1980 sonrası tarım politikalarının da içinde dâhil edilmiştir. Bu programın, 2003 sonrası diğer kırsal kalkınma programlarından farkı, bütünsel olarak tarım sektörü ve kırsal kalkınma programlarının tümünü içererek, tarım sektörü ve kırsal kalkınmayı yapılandırmasıdır. Bu program, bu bütünleşmiş çerçevede, 1990 sonrası ana akım kırsal kalkınma paradigmasına paralel bir biçimde, ana akım kırsal kalkınma paradigmasında geçerli olan yaklaşım, ilke ve yöntemleri benimsemektedir.

Bunun kanıtı olarak, ulusal kırsal kalkınma stratejisinde belirtilen prensipler görünmektedir. Ulusal Kırsal Kalkınma Stratejisi (T.C. DPT, 2006b), kırsal kalkınma planının ana prensiplerini, “mekânsal duyarlılık, işbirliği, katılım, sürdürülebilirlik, sosyal içerme, politikalar ve uygulanmaları sürecinde etkin tutarlılık ve kontrol, kaynakların etkili kullanımı” olarak tanımlamıştır. Bu prensipler, ana akım kırsal kalkınma paradigmasında benimsenen aktör yönelmi kırsal kalkınma, paydaş analizi, kalkınmada katılımcılık, yoksulluğu azaltma, iyi yönetim, çevresel sürdürülebilirlik, yerinden yönetim, yerel ve bölgesel özelliklerin politika oluşturma süreçlerinde dikkate alınması ve sektör politikaları gibi ilke ve yöntemlerle uyumludur. Ayrıca, IPARD programı, küresel ana akım kırsal kalkınma paradigmasına uyumlu bir şekilde, yukarıda tarihsel olayların betimlenmesinde görüldüğü gibi, kamu kurumlarının özelleştirilmesi, uluslararası kurumlardan da destek alan bölgesel (yerel) ve sektörel temelli kırsal kalkınma programlarının uygulanması, genel tarımsal desteklerin kaldırılması ve yerine sektörel ve küçük ölçekli tarım-gıda bütünleşmesi öngören tarımsal işletmelerin artırılmasına yönelik desteklerin verilmesini benimsemiştir. Yine ana akım paradigmaya paralel olarak, yoksulluğu azaltmaya ve kontrol etmeye yönelik olarak, tarımsal üreticilere, öncelikli olarak kadınlara, mikro krediler verilmesi benimsenmiştir.

Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, IPARD programını hazırlayan ve uygulanmasından sorumlu kurumdur. Bu program (T.C. TKDK, 2013: 14), Türkiye’nin uyguladığı genel makro ekonomik politikalara ve önceki paragraflarda belirtilen IMF ve DTÖ’ne taahhütlerini bozmayacak şekilde hazırlanmıştır. DPT planına göre, (2007:1), bitkisel üretiminde Türkiye’nin en önemli problemi, verimlilik, pazarlama ve devlet destekleridir. IPARD programı (T.C. TKDK, 2013:10), Türkiye tarımının yapısal ekonomik sorunlarını; AB’liğiyle gelir farklılığı, artan gelire ve göçe dayanan bölgesel farklılıklar, enformel ekonomi, kırsal nüfusun düşük eğitim seviyesi olarak tanımlamıştır. Ve buna ek olarak, kırsal çevrenin bozulması, tarımsal üretkenliğin azlığı, ücretsiz emek gücü ve yoksulluk konularında politikalar uygulanmasına önem vermiştir. Ulusal Kırsal Kalkınma Planı (TKİB, 2011:12), daha verimli tarım hanelerinin oluşması ve yarı geçimlik üretimin süreç içinde azalması ve daha çeşitli bir kırsal ekonomi oluşturulması için devlet müdahalesini önermiştir. T.C. DPT’ye (2006:31) göre, küçük tarımsal araziler sorununu azaltmak için, küçük arazilerin daha fazla bölünmesini azaltacak bir kanun oluşturulmuştur. Kırsal kalkınmayla ilgili planlarda küçük araziye dayalı çiftçilik verimsiz tarımsal üretimin kaynağı olarak görülmüştür.

T.C. DPT (2007:1), AB’nin ve DTÖ’e olan taahhütler, Türkiye tarımsal üretimine en önemli müdahaleleri oluşturmaktadır. Bu müdahalelere göre, (T.C. TKDK, 2011a:59), Türkiye’nin karşılaştırmalı maliyet üstünlüğü olan; daha ucuz üretebildiği ve emek verimliliği en yüksek olan ürünleri desteklemesi gerekmektedir. Bu ürünleri tanımlamak için AB üyeleriyle tarımsal ürünlerin fiyatları ve emek verimliliği karşılaştırılmıştır. T.C. DPT’nin (2007:1) belirttiğine göre, bu ürünlerin tanımlanmasından sonra, bu ürünler, tarımsal araştırma ve geliştirmeye önem verilerek desteklenmelidir. Ayrıca, teknolojik verimlilik, tohum üretimi, taze sebze ve meyve üretimi ve organik tarım, desteklenmek için seçilmiştir. AB serbest ticaret alanında tarım ve gıda zincirlerinin, Türkiye’nin

karşılaştırmalı rekabet üstünlüğü olan ürünleri satması için önemli bir yer olduğu belirtilmiştir. Planda belirtilen, "rekabeti artırma" tarımsal yapının verimliliğini arttırmaya yönelik bir amaç olarak gözükmektedir. Bu yüzden, gıdanın güvenilirliği, doğal kaynakların çevresel olarak sürdürülebilir bir şekilde kullanımı ve hayvan sağlığı, rekabetçi ve örgütlü tarımsal yapının kurulmasında önemli görülmüştür. Bu planda, kırsal ve bölgesel kalkınma planı stratejileri, AB kırsal kalkınma politikaları ve AB'den kaynak alma kriterlerine uygun olarak oluşturulmaya çalışılmıştır.

IPARD programı (T.C. TKDK, 2013:116-124) tarafından, 2006-2013 döneminde tarımsal destek programları, kırsal kalkınma destekleri ve kırsal altyapı destekleri olmak üzere tarımsal destekler oluşturulmuştur ve uygulanmaktadır:

1. Tarımsal Destek Programları: Doğrudan Gelir Destekleri, Fark Ödemeleri, Telafi Edici Ödemeler, Hayvancılık Destekleri, Tarım Sigortası Destekleri, Çevre Destekleme Projesi (ÇATAK) (ÇATAK, DB'si desteklidir).
2. Kırsal Kalkınma Destekleri: Kırsal Kalkınma Yatırımlarının Desteklenmesi Programı (KKYDP): Bireysel veya bir arada tarım üreticilerinin yapacakları öz sermayeye dayalı tarım ürünlerinin depolanması, işlenmesi ve ambalajlanmasına yönelik ekonomik faaliyetlerin ve altyapıya yönelik yatırım projelerinin hibeyle desteklenmesini içerir. Bu program 2006'dan beri 81 ilde uygulanmaktadır.
3. Kırsal Altyapı Destekleri:
 - 3.1. Köy Altyapısı Destekleme Projesi (KÖYDES): Bu proje köylerde sağlıklı ve yeterli içme suyu sağlamaya ve köy yollarının altyapısını güçlendirme amaçlıdır.
 - 3.2. Belediyelerin Altyapısının Desteklenmesi Projesi (BELDES): Nüfusu 10.00'den az olan beldelerin altyapı hizmetlerinin geliştirilmesi içindir.

Başka tarımsal destekler, araştırma ve geliştirme faaliyetleri, tarımsal genişleme ve eğitim faaliyetleri ve sertifikalı tohum uygulamasının artırılmasına yönelik desteklerdir. AB' liğine uyum çerçevesinde, küçük ve orta ölçekli tarımsal üretimini kapitalist üretim biçimine dönüştürmek için, Türkiye'nin karşılaştırmalı üstünlüğü olduğu düşünülen sektör/ürünlerde proje destekleri biçiminde yedi tedbir biçimi hazırlanmış ve uygulanmaktadır. IPARD programındaki (T.C. TKDK, 2013:189-316) bu yedi tedbir biçiminden üçü küçük ve orta ölçekli girişimcilik projelerini desteklemek için oluşturulmuştur. Bu üç destekleme biçiminden 101 kodlu ilk tedbir "Tarımsal işletmelerin yeniden yapılandırılması ve topluluk standartlarına ulaştırılmasına yönelik yatırımlar" olarak belirlenmiş ve et ve süt ürünleri üreten tarımsal hanelere verilen desteklerdir. Bu üç destekleme biçiminin ikincisi "tarım ve balıkçılık ürünlerinin işlenmesi ve pazarlanmasının yeniden yapılandırılması ve topluluk standartlarına ulaştırılmasına yönelik yatırımlardır. Bu destekleme biçimi (kod: 103-1, 103-2, 103-3, 103-4) et ve et ürünleri, süt ve süt ürünleri, meyve ve sebzelerin ve su ürünlerinin işlenmesi ve pazarlanması için verilen desteklerdir. Bu tip destekleme biçimlerinin üçüncüsü "kırsal ekonomik faaliyetlerin çeşitlendirilmesi ve geliştirilmesi" için verilen desteklerdir. Bu destekleme biçimi (kod: 302-1, 302-2, 302-3, 302-4,) çiftlik

faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi ve geliştirilmesi, yerel ürünler ve mikro işletmelerin geliştirilmesi, kırsal turizmin geliştirilmesi ve kültür balıkçılığının geliştirilmesi gibi biçimleri içerir. Yerel ürünler ve mikro işletmelerin geliştirilmesi desteği, yerel geleneksel zanaatların, el işlerinin, doğal ve kültürel miras kaynaklarının ve yerel ürünlerin ticarileştirilmesi ve küçük ve orta ölçekli girişimlere dönüştürülmesini hedeflemektedir. Geleneksel elişlerinin listesi IPARD programı (T.C. TKDK, 2013:71) 1.11.2 no’ lu ekinde verilmiştir. Bu el işlerini, özellikle kırsal kadınların yapacağı düşünülmüştür.

Çoklu faaliyet geliştirmeye yönelik bu destekleme biçimi (kırsal ekonomik faaliyetlerin çeşitlendirilmesi) aynı zamanda, yerel tarihi, kültürel ve doğal zenginliklere dayanan turizm faaliyetlerin artırılması ve zenginleştirilmesi için verilen destekleri de kapsamaktadır. Bu anlamda çevre ve tarım turizmi ve kırsal turizmi de, şehir merkezlerine göçü önleyecek ve geliri arttıracak bir faaliyet olarak dikkate alınmıştır. Yerel turizmi geliştirmek için yerel kapasite genişletme çalışmaları yapılması önemli bulunmuştur.

Bu üç küçük ve orta ölçekli girişimleri destekleme paketinin dışında, başka bir tedbir üretici gruplarının kurulmasının desteklenmesine dair 102 nolu tedbirdir (T.C. TKDK, 2013:217). Bu tedbir, meyve ve sebze üreticilerini (mantar, çiçek ve tıbbi ürünleri içererek), süt, kırmızı et, tavuk eti, yumurta, balık ve bal üreticilerini kapsar. Tedbirin amacı üretici grupların gıda zincirindeki diğer gruplara göre pazarlık gücünün artırılmasıdır (T.C. TKDK, 2013:218).

Başka bir tedbirler paketi ise; kod 201-1, 201-2 ve 202-3’deki çevresel önlemlerle ilgilidir. Bu tedbir paketi “Çevre ve kırsal peyzaja yönelik faaliyetlerin uygulanmasına hazırlık” olarak adlandırılmıştır ve erozyon kontrolü, su kaynaklarının korunması ve biyolojik çeşitlilik gibi alt başlıkları içerir. Bu program tarımsal üretimi çevresel kaynakların korunmasıyla birlikte yürütmek için düşünülmüştür. Bu tedbir, 5-7 sene arasında tarım-çevre taahhüdünde bulunmuş çiftçiler veya diğer arazi yöneticilerine “çevrenin, peyzajın ve özelliklerinin, doğal kaynakların, toprağın ve genetik çeşitliliğin korunması ve iyileştirilmesi ile uyumlu olan tarımsal üretim yöntemlerini uygulamaları” için verilir (T.C. TKDK, 2013:253).

Başka önemli bir politika uygulama alanı organik tarımdır. IPARD programı (T.C. TKDK, 2013:36-37) organik tarımı, suni tarımsal kimyasalları, suni hormonları, suni gübreleri kullanmayı reddeden; çevreye dost, organik ve yeşil gübreleme yapan, toprağı koruyan bir tarımsal üretim sistemi kurmayı hedefleyen “bir alternatif üretim tekniği” olarak tanımlamıştır. Ayrıca, T.C. DPT planı da (2006a:74) biyolojik çeşitlilik ve genetik kaynaklara dair araştırma yapılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden, tarım, çevre ve teknoloji politikalarının bütünleştirilmesine ve genetiği değiştirilmiş tohumların kullanımının risklerini anlamaya yönelik politikalar oluşturulmasına karar verildiği belirtilmektedir. Sera etkisi, kirlilik ve iklim değişikliği gibi başka çevresel problemlerin de önemli olduğu belirtilmiştir.

Altıncı tedbir, yerel ve katılımcı kırsal kalkınmayla ilgili olup, “Yerel kırsal kalkınma stratejileri geliştirme” tedbirlerini (kod 202: 202-1, 202-2, 202-3, ve 202-4) kapsar. IPARD programı kapsamında, katılımı sağlamak için ayrıca Tedbir 202’de, yerel kırsal kalkınma stratejilerinin oluşturulması ve uygulanması

için, Yerel Eylem Gruplarının kurulması ve AB Lider programına geçiş yapılması planlanmıştır. Bu yerel eylem gruplarının üyeleri olarak, özel sektör, kırsal bölgesel kamu kuruluşları ve STK'lar düşünülmüştür. Yerel Eylem grupları, yerel kalkınma stratejilerinin oluşturulması ve uygulanmasından sorumlu olarak düşünülmüştür. Kalkınma Ajansları bu Yerel Eylem gruplarının üyelerinin seçiminden ve toplantıların maliyetlerinden sorumludur.

Tarım ve Köy İşleri Bakanlığının planında (TKİB, 2011:46) bahsedilen bölgesel ve il bazında bir kalkınma stratejisi olarak, bölgesel ve il düzeyinde kalkınma komitelerinin kurulmasıyla beraber yerel eylem gruplarının kurulması ve birlikte çalışması, kırsal kalkınma stratejisinin verimli bir şekilde oluşturulması ve kaynakların verimli bir şekilde kullanılması için önemli görülmüştür. Ayrıca, kırsal kalkınma politikasında, kırsal bölgelerin ve özelliklerinin tanımlanarak ve bu tanımlamalardan faydalanarak bölgesel kalkınma strateji ve hizmetleri geliştirileceğinden bahsediliyor. Bu kalkınma stratejisinin temelinde, ticarileştirilebilecek, artı değer yaratabilecek veya turistik özellikleri olan "yerel varlıklar"ı bulmak ve geliştirmek var. Bunun dışında yaşam kalitesini artırıcı sağlık, eğitim ve altyapı hizmetlerini geliştirmek de planda belirtilmiş. Bölgesel ve yerel farklılıkları dikkate almak prensibiyle doğru orantılı olarak, bölge ve il düzeyinde hazırlanan kalkınma planları da oluşturulmaya başlanmış. Kalkınma Bakanlığı'na göre (2012), 5449 no'lu kanunla kurulan 26 kalkınma ajansı da bu planların uygulayıcı kurumlar arasında yer alıyor. Bu ajansların kurulması ve kalkınma komiteleriyle birlikte, kalkınmada bölgenin/ilin güçlü ve zayıf özelliklerinin tanımlanarak ve STK'ların da bu komitelere katılmasıyla tabandan tavana katılımcılığın, sosyal içermenin ve bölgenin/ ilin ihtiyaçlarına ve sorunlarına mekânsal duyarlılığın sağlanması hedeflenmiştir. Ancak, bu komitelerin, bu prensipleri dikkate alarak, demokratik ve katılımcı bir şekilde, bütün paydaşları içererek işlemesi garanti altında değildir. Yedinci tedbir teknik desteği ve bağış desteklerini programın izlenmesi ve değerlendirmesi ve genel gidışat konularını da kapsar (T.C. TKDK, 2013:313).

IPARD programında görüldüğü gibi, Türkiye'nin kırsal kalkınma programında, AB politikalarıyla uyumlu olarak, kırsal ekonomik faaliyetlerin çoklu-faaliyetlerle zenginleştirilmesi ve küçük ve orta ölçekli işletmelere dönüştürülmeleri hedeflenmiştir. IPARD Programının bütününde ve kırsal kalkınma planlarında görülebildiği gibi, Türkiye genelinde olan yarı-geçimlik olan küçük tarımsal hanelerinin işletmeye dönüştürülmeleri hedefleniyor. Bu dönüşümde öncelikle et ve süt ürünleri, daha sonra meyve ve sebzeçilik ve su ürünleri düşünülmüştür. Özellikle, et-süt ürünlerine verilen öncelik, tarım sektörü GATT antlaşmasındaki vergi oranları indirimlerinin en düşüğünün et ve süt ürünlerinde olmasında da görülebilir. Bunlara ek olarak, kırsal hanelerin ekonomik etkinliklerinin el işleri, geleneksel zanaatkârlığın desteklenmesi, yerel turizm, tarımsal turizm, çevreci turizm, mikro kredilerle uygulanabilecek diğer girişimcilik çeşitleri gibi faaliyetlerle çeşitlenmesinde kadın emeğinin önemli bir rol oynamasının beklendiği de belirtilmiştir. Bir sonraki sonuç ve tartışma bölümünde Türkiye'deki kırsal kalkınma politikalarının değişimin, genel kırsal kalkınma paradigmasının değişimiyle ilişkisi ve Türkiye'nin uyguladığı kırsal kalkınma ve tarım politikalarının olası sonuçları tartışılacaktır.

Sonuç ve Değerlendirme

Türkiye’nin hem tarihsel hem de günümüz kırsal kalkınma politikaları incelendiğinde, bu politikaların, dünyada o dönemdeki etkin kalkınma ve kırsal kalkınma paradigması ve yaklaşımlarıyla ve az gelişmiş ülkelerin genel olarak uyguladığı ulusal makroekonomik politikalarla paralel olarak oluşturulduğu görülmektedir. Buna ek olarak, Türkiye’nin uyguladığı makro ekonomik politikaların ve kırsal kalkınma politikalarının, DTÖ, IMF ve AB gibi uluslararası antlaşmalarda verdiği taahhütlerle ilişkili olarak oluşturulduğu da söylenebilir.

Türkiye’nin önceki kırsal kalkınma ve tarım politikalarından farklı olarak, bu dönemki (2003 sonrası) kırsal kalkınma politikalarının kırsal haneleri destekleme biçiminin değiştiğini söylemek gerekir. Genel desteklerin (ürünlere verilen girdi destekleri, ürün alım destekleri gibi) sınırlandırılarak bunun yerine bazı ürünlerde (özellikle süt, et, sebze ve meyve, balıkçılık), bu ürünlerin ticarileştirilmesine yönelik destekler verilmesi ve kırsal alanda tarımla beraber tarım dışı ekonomik faaliyetlerin desteklenmesi programda görülüyor. Programın ana amaçlarından biri olarak, yoğunlukla yarı geçimlik olan ve küçük ve parçalı arazilerde yapılan tarımsal üretimin yerine tarımsal üretimin işletmeler biçiminde ve gıda sektörüyle daha yoğun olarak bütünleştiği bir tarımsal üretim benimsenmiştir. Ancak Türkiye’deki tarımsal üretimin yoğunluğunun yarı geçimlik küçük üreticilik olduğu ve halen Türkiye’deki tarımsal üretim yapan nüfusun fazlalığı (toplam istihdamın yaklaşık %30’u) düşünülürse, işletme biçimine dönüşebilecek tarımsal üretici hanesinin sınırlı olduğu açıktır.

Ayrıca, Türkiye’nin kırsal kalkınma programı (IPARD), genel olarak AB ve ana akım kırsal kalkınma paradigmasında olan kırsal ekonomik faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi, yerel varlıkların yeniden değerlendirilmesi ve tarımsal ürünlerin hane bazlı veya üretici grupları tarafından işlenmesi prensipleriyle uyumluysa da, Türkiye’nin kırsal nüfus ve tarımsal üretim özellikleri açısından AB’deki gibi uygulanmasında sorunlar yaşanabilir. Bu tür desteklerin, bu yüzden hem tarımsal üretimde çalışan (emeklerinin parasal değeri gözükme de) hem de bu faaliyetleri yürütecek kadınların iş gücünü arttıracaklarını ve bu yüzden sürdürülebilmesinin oldukça zor olacağını düşünebiliriz. Ayrıca, sayıca fazla destek olmasına rağmen bu desteklerden, AB üyesi olan ülkelerdeki gibi çiftçilerin yararlanabilmeleri için başvuru için gerekli donanımına sahip olup olmadıkları (bu sistemde bireysel başvuru yoluyla destekler sağlanabiliyor) ve sonrasında işletme olarak varlıklarını sürdürebilecek donanımına sahip olup olmadıkları (işletmenin yönetim ve muhasebesini ve diğer işleri) belirsizdir.

Bunlara ek olarak, genel ana akım kırsal kalkınma paradigması ve AB kırsal kalkınma politikalarıyla uyumlu olarak, Türkiye’deki kırsal kalkınma politikaları ve programı, hem bölgesel ve yerel özelliklere hem de katılımcı ve demokratik kırsal kalkınma prensiplerine; yerel kalkınma komiteleri, bölgesel ve il bazlı kalkınma ajansları ve yerel eylem grupları yoluyla önem verileceğini taahhüt etmiştir. Ancak, Türkiye’deki kalkınma prensipleri; katılımcı kalkınma, sürdürülebilir kalkınma, bölgesel duyarlılık ve ana akım toplumsal cinsiyet idealleri gibi prensipleri içerse de, bu prensiplerin politikalarda ve projelerde

pratik olarak uygulanması yerel yönetimler ve belediyeler, STK'lar, taban örgütlenmeler, hedeflenen gruplar gibi kalkınmanın aktörleri arasında karmaşık ve yoğun ilişkileri içermektedir. Bu prensiplerin hayata geçirilmesi ve bununla ilgili kanunların uygulanması amacıyla getirilen hukuki düzenlemeler gerçekleşse de, bürokratik kültür, toplumsal ve kültürel önyargılar, bu prensiplerin etkili bir şekilde uygulanmasına engel olabilir. Bununla birlikte bu prensiplerin ilgili aktörlerin "sosyal konum"ları veya bağlamsal ve durumsal konumlarına bağlı olarak içselleştirilmesi ve uygulanması, kırsal kalkınma politika ve proje süreçlerinde ve uzun dönem etkilerinde hayati önem taşımaktadır.

Son olarak, bu programın, program çerçevesinde istendiği gibi işletmeye dönüşecek tarımsal üretici sayısı sınırlı olduğu için, kırsal yoksulluğu ve köyden kente göçü arttırabileceği düşünülebilir. Ayrıca, Türkiye'deki kırsal kalkınma planının, AB uyum ve ana akım kırsal kalkınma paradigması ile uyumlu bir şekilde yürütülmesinde, bu planın daha nitelikli bir şekilde uygulanabilmesi için; bu programın ve projelerin yararlanıcısı olan tarımsal üreticiler ve üretici grupları/ kooperatifleri /işletmeleri için eğitim programları yürütülmesi gerekir. Bu eğitim programlarının; kırsal kalkınma program ve projeleri, kendi ürettikleri ürün ve hizmetlerin üretilmesi ve pazarlanması ve işletmelerinin yönetilmesi ile eğitimler vermesi bu program ve projelerden yararlanma imkânlarını arttıracaktır. Buna ek olarak, hem bu programlardan yararlanacakların artması hem de üreticilerin küresel olarak rekabet gücünün artırılması için üretici birliklerinin hem oluşma hem de sürdürülmesinde desteklerin devam etmesi gerekir.

Kaynakça

- Aydın, Zülküf (2001). Yapısal uyum politikaları ve kırsal alanda beka stratejilerinin özelleştirilmesi: Söke'nin Tuzburgazı ve Sivrihisar'ın Kınık köyleri örneği. *Toplum ve Bilim*, 88(Bahar), 11–31.
- Aysu, Abdullah (2002). Türkiye tarımında yapılanma(ma): tarladan sofraya tarım. İstanbul: Su Yayınları.
- Bonanno A., Friedland W. H., Llambi L., Marsden T., Moreira M. B., Schaeffer R. (1994). Global Post-Fordism and Concepts of State. *International Journal of Agriculture and Food*, 4, 11-29.
- Dağ Rıfat (2007). Kırsal Kalkınma Siyaseti. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Doğan Sibel. (2006). Tarım-Gıda Sisteminin Küreselleşmesi ve Çok Uluslu şirketlerin artan önemi. *İktisat Dergisi*, 477, (42-55).
- Ellis Frank ve Biggs. Stephen. (2001). Evolving Themes in Rural Development 1950s and 2000s. *Development Policy Review*, 19(4), 437-448.
- Emre Emel. (2003). Yeniden yapılanma sürecinde Türkiye'de tarım: söylem ve gerçek. *Özgür Üniversite Forumu*, Nisan- Haziran, 22, 155-171.
- EC (Commission Regulation) (2005). No: 1698. EC: Official Journal of the European Union
- Gonzales Carmen G. (2002). Institutionalizing Inequality: The WTO Agreement on Agriculture, Food Security & Developing Countries. [online] Erişim Zamanı: 14 Aralık 2011

- http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=carmen_gonzalez
- Güler, Birgün, A. (2005). Yeni Sağ ve Devletin Değişimi: Yapısal Uyarlama Politikaları 1980- 1995. Ankara: İmge Kitabevi.
- Günaydın, G. (2002). Küreselleşme ve Türkiye Tarımı. Ankara: TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası: Tarım Politikaları Yayın Dizisi No: 3.
- Günaydın, G. (2003). "Küreselleşen" Piyasa, Yoksullaşan Köylü. Özgür Üniversite Forumu, 2, (128-154.)
- İGSAS (2012). Tarihçe. [online]
<http://www.igsas.com/Tarihce.aspx>
Erişim Zamanı: 15 Aralık 2012
- Hobbs Daryl J. (1980). Rural development: intentions and consequences. *Rural sociology*, 45(1), 7-25.
- Kayıkçı Sabrina. (2009). Türkiye’de Kırsal Alan Yönetimi. İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.
- Kendir Hülya. (2003). Küreselleşen Tarım ve Türkiye’de Tarım Reformu, *Praksis*, 9, 277- 300.
- Keyder Çağlar. (1985). Türkiye’de ortaklık Döngüsü ve Küçük Köylü Mülkiyetinin Pekışmesi, *Yapıt*, 11, 89-105.
- Keyder Çağlar. (1999). Türkiye’de Tarımda Küçük Meta Üretiminin oluşumu. In Oya Baydar (Ed.). 75 yılda Köylerden Şehirlere. (163-172). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Keyder Çağlar ve Pamuk Şevket. (1985). 1945 Çiftçiyi topraklandırma Kanunu Üzerine Tezler, *Yapıt*, 8, 52-63.
- Kinsella Jim, Wilson Susan, De Jong Floor, ve Renting Henk. (2000). Pluriactivity as a Livelihood Strategy in Irish Farm Households and Its Role in Rural Development. *Sociologia Ruralis*, 40 (4), 481-496.
- MAFF (Ministry of Agriculture, Fisheries and Food). (1999). Agenda 2000 CAP Reform- Economic Impact. London:MAFF.
- Marsden Terry. (1990). Towards the Political Economy of Pluriactivity. *Journal of Rural Studies*, 6(4), 375-382.
- Martinusen John. (1998). *Society, State and Market: A Guide to Competing Theories of Development*. Halifax, Nova Scotia, Canada: Fernwood Books Ltd.
- Moreira B. M. (1994). The Firm and the State in the Globalization Process. *International Journal of Sociology of Agriculture and Food*, 4, 84-112.
- ODI (2002). Briefing Paper: Rethinking Development. London: ODI Publishing. [online]
<http://www.odi.org.uk/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/1866.pdf>
Erişim Zamanı: 15 Ocak 2013
- OECD. (2011). *Evaluation of Agricultural Policy Reforms in Turkey*. Paris: OECD Publishing. [online]

<http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/fulltext/5111091e.pdf?expires=1323948671&id=id&accname=ocid43023559&checksum=47DBCAF267187F859BE60777CC4C8F4F>

Erişim Zamanı: 15 Aralık 2011

- Oral Necdet. 2006. Türkiye tarımında kapitalizm ve sınıflar, Ankara: TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası Yayınları.
- Oyan, Oğuz. 2004. Tarımsal politikalardan politikasız bir tarıma doğru. In Neşecan Balkan ve Sungur Savran (Ed.). Neoliberalizmin Tahribatı 2000'li yıllarda Türkiye 2. (44- 67). İstanbul: Metis Yayınları.
- Özkaya T. (2006). Türkiye'de tarımın çöküşünü kabullenecek miyiz? İktisat Dergisi, (35- 42).
- Pamuk Şevket. (1984). Osmanlı Ekonomisi ve Dünya Kapitalizmi (1820-1913). İstanbul:Yurt Yayınları 9.
- Pamuk Şevket. (1987). İkinci Dünya Savaşı Yıllarında Devlet, Tarımsal Yapılar ve Bölüşüm. In Kollektif (Ed.). 11. Tez, Kitapları Dizisi- 7. (121-141). İstanbul: Belge Yayınları.
- Saltık Ahmet ve Açıklan Oya (2008). Kalkınmada Yeni Kavram ve Stratejiler. In SÜRKAL (Ed.). Kırsal Kalkınma Önderlerinden Dr. Ahmet Saltık'a Armağan. (149-166). Ankara: SÜRKAL.
- Sayın, Cengiz, Taşçıoğlu, Yavuz ve Mencet, Nisa, M. (2011). GATT Tarım antlaşması ve Türk tarımına etkileri. [online]
[http://www.cengizsayin.com/YAYINLAR/REFORM_\(ERZURUM\).pdf](http://www.cengizsayin.com/YAYINLAR/REFORM_(ERZURUM).pdf)
Erişim Zamanı: 25 October 2011
- Sen Amartya. (1988). The concept of Development. In Chenery ve Srinivasan (Ed.). Handbook of Development Economics. Amsterdam: Northolland.
- Sönmez M. (1982). Türkiye Ekonomisinde Bunalım 2: 12 Eylül'ün Ekonomi Politikası İstanbul: Belge Yayınları.
- Sönmez M. (1999). 75 Yılın Sanayileşme Politikaları. In Kollektif (Ed.). 75 Yılda Çarklardan Çiplere. (1-19). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Sönmez S. (2001). Özelleştirme ve Yapısal Uyum. In TMMOB (Ed.). Emek Politikaları Sempozyumu. (84-94). Ankara: TMMOB.
- Şahinöz A. (1996). "GATT ve Tarım". Yeni Dünya düzeni ve Türkiye Tarımı, TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası, Ankara, 299- 251.
- T.C. Başbakanlık DPT. (2006a). Dokuzuncu Kalkınma Planı: 2007-2013. Ankara: DPT. [online]
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf>
Erişim Zamanı: 15 Aralık 2011
- T.C. Başbakanlık DPT. (2006b). Ulusal Kırsal Kalkınma Stratejisi. Ankara: DPT. [online]
<http://sgb.tarim.gov.tr/mevzuat/YPK/20060204-9-2.pdf>
Erişim Zamanı: 15 Aralık 2011
- T.C. Başbakanlık DPT. (2007). Dokuzuncu Kalkınma Planı: 2007-2013: Bitkisel Üretim Özel ihtisas Komisyonu Raporu. Ankara: DPT. [online]
www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/3545/oik666.pdf
Erişim Zamanı: 15 Aralık 2011

- T. C. TKDK (Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı: Tarım ve Kırsal Kalkınmayı Destekleme Kurumu). (2013). Katılım-Öncesi Yardım Aracı: Kırsal Kalkınma Programı (IPARD) [online]
<http://www.tkd.gov.tr/>
Erişim Zamanı: 14 Aralık 2011
- T.C. Özelleştirme İdaresi Başkanlığı. (2012). Özelleştirme kapsamındaki kuruluşlara ait tesis, varlık ve iştirak paaylarından satış veya devir işlemleri gerçekleştirilenler. [online]
http://www.oib.gov.tr/program/uygulamalar/varlik_satisve_devir.htm
Erişim Zamanı:14 Aralık 2012
- T. C. TKİB (Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı). (2011). Kırsal Kalkınma Planı (2010-2013). [online]
[www.sp.gov.tr/documents/KKP\(2010_2013\).pdf](http://www.sp.gov.tr/documents/KKP(2010_2013).pdf)
Erişim Zamanı: 14 Aralık 2011
- T.C. Ekonomi Bakanlığı. (2013). “Çok Tarafli Ticaret Müzakereleri: Doha Kalkınma Gündemi Müzakere Konuları: Tarım Müzakereleri”. [online]
<http://www.ekonomi.gov.tr/upload/32ABE1F6-B60F-40424AF05E1134D83894/3.CokTarafliTicaretMuzakereleri.pdf>
Erişim Zamanı: 18.03. 2013
- TKKB (Tarım Kredi Kooperatifleri Birliği). (2012). Tarihçe. [online]
<http://www.tarimkredi.org.tr/goster.php?tablo=menu&id=2>
Erişim Zamanı: 14 Aralık 2012
- TUSİAD (1999). Tarım Politikalarında Yeni Denge Arayışları ve Türkiye. Ankara: TUSİAD
- Van Der Ploeg J. D. ve Renting H. (2000). Impact and Potential: A comparative Review of European Rural Development Practices. *Sociologia Ruralis*, 40(4), 529- 540.
- Van Der Ploeg J. D., Renting H., Brunori K. K., Mannion J., Marsden T., De Roest K., Sevilla- Guzman E., Ventura F. (2000). Rural Development: From Practices and Policies Towards Theory. *Sociologia Ruralis*, 40(4), 391-405.
- Yenal, Zafer. 2001. Türkiye’de tarım ve gıda üretiminin Yeniden yapılanması ve uluslaşırılması, *Toplum ve Bilim*. 88, 32-54.

Turizm İşletmelerinde E-Ticaret: yemeksepeti.com'da Satış Yapan Yiyecek-İçecek İşletmelerinin İncelenmesi

E-Commerce in Tourism Businesses: Investigation Of The Food and Beverage Businesses Making Sale on the yemeksepeti.com

Evrım ÇELTEK*
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Meral BOZDOĞAN**
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Özet

Küreselleşen dünya ekonomisinin yeni ticaret biçimi olarak adlandırılan e-ticaret (e-commerce) alışlagelmiş ticaret kavramına çok farklı boyutlar kazandırmıştır. Bilgi teknolojilerinde yaşanan son gelişmelerle birlikte turizm sektöründe de e-ticaret önemli bir yer edinmiştir. Her türlü teknolojik ürün elektronik ticarete kullanılsa da, bu çalışmada internet üzerinden gerçekleştirilen e-ticaret kavramı üzerinde durulmuştur. Bilgi teknolojilerinin ülkemizdeki yiyecek-içecek işletmelerine etkisini araştıran uygulamalar az olduğu için araştırmada, Türkiye'de en büyük pazar payına sahip "yemeksepeti.com"da faaliyet gösteren 1657 yiyecek-içecek işletmesi incelenmiştir. Çalışma; e-ticaretin yiyecek-içecek işletmeleri için önemini saptama, yiyecek-içecek işletmelerinde e-ticaretin bugünkü durumunu değerlendirme, gelişmeye açık yönleri üzerinde durma ve bu alana katkı yapabilme açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı; 2000'li yılların başından itibaren büyük bir pazar payına ulaşmış yemeksepeti.com'un işleyiş sürecini sistematik bir şekilde incelemek, yemeksepeti.com sitesinden satış yapan yiyecek içecek işletmelerinin özelliklerini belirlemek, e-ticaretin yiyecek-içecek işletmelerindeki önemini ortaya konulması olarak belirlenmiştir.

*Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Zile Dinçerler Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, e-mail : evrimceltek@yahoo.com

** Öğr.Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi,Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu, e-mail: meralbozdogan@kmu.edu.tr

Anahtar Kelimeler. E-ticaret, Turizm Pazarlaması, Yiyecek-İçecek İşletmeleri, yemeksepeti.com.

Abstract

E-commerce which called globalization of the world economy's as a form of new trade has brought in many different sizes to trade. The recent advances in information technology, e-commerce has an important place in the tourism industry. All kinds of technological products used in electronic commerce, this study focuses on the concept of e-commerce via the Internet. Because of the investigating the impact of information technology applications at food and beverage establishments is less in our country, the research examined 1657 food and beverage enterprises which were operating at the "yemeksepeti.com" which has the biggest market share in Turkey. The study is important, to determine the importance of e-commerce for the food and beverage management, to review the current situation of e-commerce at food and beverage enterprises and to determine the improvement needs and making a major contribution in this area. Purpose of this study is to examine yemeksepeti.com's functioning in a systematic way which has a large market share since the early 2000s, to determine the food and beverage establishments' properties which selling at yemeksepeti.com, to determine the importance of e-commerce at the food and beverage enterprises.

Key words. E-Commerce, Tourism Marketing, Food and Beverage Businesses, yemeksepeti.com

Giriş

Bilişim teknolojilerindeki gelişimin ürünü olan ve küresel bilgi ağı olarak bilinen internet, yirminci yüzyılın son on yılına damgasını vurmuş, ortaya çıktığı günden bugüne sürekli olarak genişlemiş ve gelişmiştir. (Özen, 2007: 1). Kullanıcı sayısının her geçen gün artması, önceleri daha çok e-posta ile haberleşme aracı olarak kullanılan internetin, zamanla ticarete kullanılmasında ve elektronik ticaret (e-ticaret) kavramının ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Uygur, 2010: 10).

Elektronik ticaret, firmaların mevcut durumda yaptıkları işi ilk anda temelden değiştirecek bir süreç olmayıp, 2000'li yılların başlarından itibaren dijital ekonomi ve küresel ekonominin en önemli unsuru haline gelmiştir (Mammadov, 2009: 39). Son yıllarda günlük yaşamın ve iş hayatının işleyişini kolaylaştırmak adına en çok tercih edilen internet ve elektronik ortamdaki hızlı gelişmeler geleneksel alışkanlıkları da ciddi oranda etkilemiştir (Sezer, 2006: 21). Hemen hemen her işlemin bilgisayarlarla yapılmaya başlaması ile alışverişinde bilgisayar üzerinden yapılması kaçınılmaz hal almıştır (Liao ve Cheung, 2001: 304).

Ticaretin geleneksel yapıdan giderek uzaklaştığı, elektronik ortama taşındığı yeni yapılanma şekli olan elektronik ticaretin hızla gelişimine rağmen

standart bir tanımı yapılamamaktadır. Bunun nedeni, kapsam ve niteliklerinin çok değişken olması ve değişik ihtiyaçlar için farklı kişi veya kuruluşlarca farklı değerlendirilmesidir. E-ticaretin tanımlanması konusunda farklı yaklaşımların olması, tanımı zorlaştırırsa da Dünya Ticaret Örgütü (WTO) tarafından elektronik ticaret; "Mal ve hizmetlerin üretim, reklam, satış ve dağıtımlarının telekomünikasyon ağları üzerinden yapılması" olarak tanımlanmıştır (Canpolat, 2001: 5).

İnternet, turizm sektöründe taraflara çok yaygın bir ticari faaliyet ağı sunmuş, e-ticaret alanındaki fırsatları gören birçok turizm işletmesi de, internet üzerinden hizmet vermeye başlamış, elektronik ticaret siteleri ardı ardına açılmıştır. Bu alanda ilk adımı atan işletmeler önemli kazanç elde etmiş, ancak e-ticaret şirketlerinin sayısının artmasıyla rekabet etmek zorlaşmıştır (Özen: 2007: 11).Turizm sektöründe faaliyet gösteren yiyecek-içecek işletmelerinde hem mevcut durumun korunması hem de sektörel atılımlar yapabilmesi için e-ticaretin sunduğu olanaklardan yeni yeni yararlanılmaya başlanmıştır. İnternetin yiyecek-içecek sektöründe ticari amaçlı kullanılması sayesinde ürün satışında yerel boyuttan daha küresel bir noktaya doğru ilerleme kaydedilmiş, sektör daha dinamik bir hale gelmiştir.

Bu bağlamda araştırma; yemeksepeti.com sitesinde hizmet sunan işletmeleri kapsayan bir analiz sürecinden oluşmakta olup sitedeki işletmelerin çeşitli açılardan analiz edilmesini içermektedir. Araştırmada ilk olarak elektronik ticaret kavramı detaylı bir şekilde anlatılmış daha sonra turizm işletmeleri ve yiyecek-içecek işletmeleri açısından e-ticarete yönelik genel bilgiler verilmiştir. E-ticarette yaygın olarak altı temel araç (Telefon, Faks, Televizyon, Elektronik Ödeme ve Para Transfer Sistemleri, Elektronik Veri Değişimi ve internet) kullanılsa da çalışmada klasik ticaret yöntemleri ve diğer e-ticaret araçlarına göre işlemlerin daha düşük maliyetle ve nispeten daha kısa bir sürede tamamlanmasına olanak sağlayan internet üzerinden gerçekleştirilen elektronik ticaretin turizm ve yiyecek-içecek işletmeleri açısından önemi üzerinde durulmuştur.

2000'li yılların başından itibaren büyük pazar payına ulaşmış yemeksepeti.com yemek sipariş sitesinin işleyiş sürecini sistematik bir şekilde incelemek ve e-ticaretin yiyecek-içecek sektöründeki yerini ve önemini belirlemek amacıyla yapılan çalışma kapsamında sitede hizmet sunan Türkiye genelindeki işletmeler; buldukları bölge, şehir, menü türleri, müşteriler tarafından işletmelere verilen puanlar (hız, servis, kalite), promosyon türü, ödeme seçenekleri, indirim uygulamaları gibi farklı açılardan ele alınarak içerik analizi yapılmış, sitede hizmet veren işletmeler değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler incelenmiş, araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Turizm İşletmelerinde E-Ticaret

İnternetin yaygınlaşması ile bilgi teknolojilerinin kullanımı sonucu ortaya çıkan e-ticaret (Örnek, 2010: 4; Mammadov, 2009: 56), dünyanın her yerinden haftanın yedi günü, günün 24 saati erişilebilen internet, sunduğu sınırsız fırsatlarla günümüz turizminin en önemli öğelerinden biri olmuştur (Örnek, 2010: 4).

İnternet, turizm için ideal bir ortam, turizm ise internet üzerinden yürütülen ticaret için temel bir sektördür (WTO, 2004: 1). Çünkü turizm sektörü teknolojik gelişmeleri yakından izleyen ve aynı zamanda hemen uygulayabilen bir sektördür. Başlangıçta daktilo ve hesap makinesi kullanarak ofis otomasyonu yürütülürken, daha sonra seyahat sektöründe küresel rezervasyon sistemlerinin kullanılması, internet üzerinden rezervasyonların alınması ve son olarak elektrik ve su maliyetini azaltan akıllı oda uygulamaları ile sektörde tam anlamıyla bilgi teknolojileri kullanılır olmuştur (Tutar 2007: 199-200). Özellikle bilgi ve telekomünikasyon teknolojisindeki hızlı gelişmeler, turizm işletmelerinde bilgisayar kullanım oranını büyük ölçüde değiştirmiş, işletmelerde köklü değişikliklerin yaşanmasına neden olmuş, bilgi sistemleri rekabet ortamında stratejik bir silaha dönüşmüştür (Budak, 2010: 130-140, Tutar, 2007: 205).

Tüm turizm aktivitesinin küçük bir payını oluşturuyor olsa bile, internet temelli e-ticaret, özellikle turizm sektöründe önemli bir yer edinmiştir (Longhi, 2008: 1). E-ticaretin öneminin gün geçtikçe artması ve iş hacminin genişlemesi, turizm endüstrisindeki faaliyetlerin de internet ortamına aktarılmasına ve elektronik ticaret uygulamalarının geliştirilmesine neden olmuştur (Tutar, 2007: 200). Son yıllarda bilgi teknolojilerinde meydana gelen değişimler, işletme fonksiyonlarının hemen hepsini yakından etkilemiş yeni kavramlar, boyutlar ve alanlar yaratmıştır (Kaşlı, 2006: 60). E-ticaret, e-iş, e-devlet, vb. gibi diğer iş alanlarıyla benzer şekilde, turizm sektörü içinde "elektronik" sistemler kullanılmaya başlanmıştır (Andersen ve Henriksen: 2006: 10). Geleneksel iş modellerinin karmaşık yapısı internet ve teknoloji kullanımı ile son derece basit bir hal almış, bu yeni iş yapış şekliyle beraber turizm işletmelerinde müşterilerle olan etkileşimler de değişmiştir. Seyahat işletmelerinden, konaklama işletmelerine, yiyecek-İçecek işletmelerinden, ulaşım işletmelerine kadar birçok işletmenin e-ticaretin sunduğu sınırsız hizmetten yararlanmaya başlamasıyla, sektörde e-ticaretin kullanımı hızla artmıştır.

Turizm İşletmelerinde E-Ticaretin Uygulanması

Turizm işletmelerinin sayısı her geçen gün artmakta ve rekabet yeteneklerini korumak ve geliştirmek için yeni çabalar gerekmektedir. Pazarın kurallarını değiştiren e-ticaret hızla turizm sektöründe yerini almış ve bugün konaklama işletmeleri, havayolu şirketleri, seyahat acentaları, tur operatörleri ve destinasyonların pazarlama organizasyonları tarafından aktif bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Kullanımı hızla artan ve gelişen e-ticaret uygulamaları bu kısımda turizm işletmeleri açısından değerlendirilmiştir:

Destinasyon yönetim örgütlerinde (Destination Management Organizations DMO) e-ticaret. Destinasyon Yönetim Örgütleri (DMO) için ürünlerin internet üzerinden dağıtılmaları son derece önemli olup kolay bir uygulama değildir. Bu açıdan e-ticaret DMO'lara ucuz ve kolay erişim olanağıyla, geniş çaplı kitlelere elektronik ortamda ulaşma imkânı tanır. Her destinasyon için olmasa da birçok destinasyonun gereksinimini karşılayan internet ile turizmde yeni bir pazarlama tekniği ve pazar yeri ortaya çıkmıştır.

Turistik ürün ve hizmetlerin geniş müşteri kitlelerine tanıtılmasında ve pazarlanmasında, destinasyona olan turizm talebinin artırılmasında önemli rol oynayan e-ticaret; destinasyon düzeyinde sanal rezervasyon ağı kurmak suretiyle sanal işbirliği olanağı, internet kullanan milyonlarca müşteriye ulaşma olanağı, kolay ve sürekli bilgilendirmek suretiyle müşteriyi destinasyon ile ilgili ikna olanağı, kişiye özel ürün geliştirme olanağı, küresel düzeyde düşük maliyetle destinasyon tanıtımı olanağı, destinasyonda bulunan işletmelerin işbirliği stratejileri geliştirmelerine katkı sağlama olanağı gibi bir çok yarar sağlamaktadır (Sarı, 2003: 94-96).

Çoğu sektörde Bilgi İletişim Teknolojilerinden ve e-ticaretten çok iyi şekilde yararlanılırken destinasyon yönetim örgütlerinde bu oran oldukça düşüktür. Oysa DMO'lar bir çok tüketicinin aktif bir şekilde destinasyon bilgisi araştırıyor olması avantajına sahiptir. Bu açıdan elektronik araçlar ile tanıtım ve pazarlama faaliyetlerini yürüten DMO'lar e-ticarette kazançlı olmuşlardır (Pınar, 2005: 48). DMO'ların e-ticarette sunabileceği imkânlar oldukça zengin olmakla birlikte, gelecekte doğrudan veya dolaylı olarak turizm sektörüne daha fazla dâhil olma imkânları vardır.

Konaklama işletmelerinde e-ticaret. Turizm endüstrisinde yer alan havayolu taşımacılığı ve seyahat acentacılığı gibi bazı sektörler internetin ticari amaçlarla kullanıldığı ilk sektörlerden olmalarına rağmen, konaklama sektöründeki işletmelerde internetin ticari öneminin biraz daha geç fark edildiği ve internetin ticari amaçlı kullanımına daha geç başlandığı görülmektedir (Öz, 2010: 75). Günümüzde konaklama işletmelerinin hizmet işletmesi özelliğini taşımalarından ötürü internet üzerinden yapılan e-iş ve e-ticaret uygulamaları son derece önemli görülmektedir (Karamustafa vd., 2002:53, Sarı ve Kozak, 2005: 257). Konaklama işletmelerinde aracı kuruluşlara (seyahat acentaları ve tur operatörleri) olan bağımlılıkların azaltılarak, doğrudan ve etkileşimli olarak müşteriler ile irtibat kurma, otel hakkındaki en son ve güncel bilgilerin hızlı ve ucuz olarak dünyanın her tarafındaki kullanıcılara ulaştırılarak etkili, düşük maliyetli tanıtım olanağı sağlayan e-ticaret ile turizm sektöründe avantaj elde edebilmek mümkündür (Turdaliev,2009: 67). Uzaklık ve zaman sınırı olmadan küresel bazda tüm tüketicilere, daha uygun maliyetlerle ulaşabilme imkânına kavuşulan işletmelerde bu sayede, tüketiciye sunulan ürün ve gelişmelere yönelik olarak bilgilendirme, hatırlatma ve ikna etme olanağı elde edilebilmekte, çevrimiçi rezervasyon ve satış yapabilme ve internet üzerinden müşteri hizmetleri sunma imkânına kavuşulabilmektedir (Öz, 2010:79). Konaklama işletmelerinde web siteleri aracılığıyla turizmle ilgili yerel siteler, turistik bölgelerin tanıtımı, ulaşım imkânları gibi bilgiler ile bölgesel tanıtıma da katkı

sağlanmakta ayrıca maliyetler ciddi oranda azaltılarak konaklama ücretlerinde yapılan indirimlerle e-ticarette önemli atılımlar gerçekleştirilebilmektedir.

Konaklama işletmelerinde 2000'li yıllardan sonra internetin ticari amaçlı kullanım oranı büyük bir artış göstermiş, konaklama işletmelerinde bu alana yapılan yatırımlar artmıştır. Diğer sektörlerde olduğu gibi konaklama işletmelerinde her geçen gün gelişimleri tamamlanarak, sektörde işletmenin tanıtımı ve pazarlanması yapılabılır duruma gelinmiştir (Ansen, 2009: 123). E-ticaret ve e-işin konaklama sektörü ve özellikle küçük otellerdeki geleceği, içerdiği tehlikelerden çok daha fazla imkân sunmaktadır (WTO, 2004: 165-166). Bu nedenle günümüzde, konaklama işletmeleri yöneticilerinin, internetin ticari amaçlarla kullanımı konusunda başlangıçtaki kadar ilgisiz davranmadıkları ve artık hemen hemen her konaklama işletmesinin bir web sitesinin olduğu görülmektedir. Bu işletmelerde, bilgi verme, rezervasyon alma, satış yapma, müşteri ilişkilerini geliştirme gibi pazarlama faaliyetleri kapsamındaki birçok işlem web siteleri aracılığı ile gerçekleştirilebilmektedir (Öz, 2010: 76).

Seyahat acentalarında e-ticaret. Turizm sektöründe e-ticaret uygulamaları en yaygın şekilde seyahat acentalarında kullanılmaktadır. Türsab'ın 2003 yılında yaptığı bir araştırmaya göre internet teknolojilerinin bir pazarlama aracı olarak seyahat acentaları tarafından özellikle tur programları için oldukça yoğun bir şekilde kullanıldığı belirlenmiştir (Algür, 2007: 46). Merak edilen, ilgi duyulan her konuda bilgi sunabilen çok güçlü bir araç olan internet bir anlamda geleceğin seyahat acentaları olarak görülmektedir (Ersun ve Aslan, 2009: 95). Küreselleşen pazarda internetin yaygınlaşmasıyla çok sayıda seyahat acentasında internet üzerinden turizm hizmetleri pazarlanmaya başlamıştır. Son yıllarda ilerleme kaydeden e-ticaretin sağladığı avantajlar, seyahat acentalarının gelişmesinde, rezervasyon, tur satışı, bilet satışı gibi çeşitli hizmetlerin internet üzerinden müşterilere sunulmasında etkili olmuştur.

E-ticaret ve e-işin ortaya çıkışıyla birlikte seyahat acentalarının rolü değişmiştir (WTO, 2004: 169). İnternetin yaygınlaşmasını fırsat bilen bazı yenilikçi işletmeler internet üzerinden turizm hizmetlerini pazarlayarak, sanal seyahat acentalarını kurmuş, bu tür acentalar kısa sürede başarılı olmuştur. 1990'ların ikinci yarısında ortaya çıkan bu seyahat acentalarının yakaladığı başarı günümüzde de artarak devam etmektedir. 2007'de Avrupa ülkelerinde yapılan tüm seyahatlerin yarısının internet üzerinden satın alınmış olması buna işarettir (Örnek, 2010: 2).

Tur operatörlerinde e-ticaret. Online turizm pazarının hızla gelişimi artık fiziki ortamda hizmet veren turizm işletmelerinin elektronik ortamda web sitesinin olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle küresel bazda hizmet sunan tur operatörleri yöneticileri işletmenin web sitesini açarak, turizm pazarlamasında ve e-ticarette büyük avantaj kazanmıştır (WTO, 2004: 202-2004).Günümüzde tüketiciler ile işletmeler arasında köprü görevi gören tur operatörlerinde kullanılan bilgi teknolojileri, genellikle rezervasyon ve satışa yönelik sistemlerdir.

Ulaşım işletmelerinde e-ticaret. Diğer turizm bileşenlerinde olduğu gibi ulaştırma şirketlerinde de müşterilere online olarak hizmet verilmektedir. Kara-hava-deniz ve demiryolu taşımacılığında son dönemlerde uygulanan, online bilet satışı, rezervasyon, bilgi alma servisleri mevcut ve potansiyel müşteri kitleleri tarafından tercih edilme oranını arttırmaktadır (Ansen, 2009: 124). Uzun yıllardır bir çok havayolu işletmesinde oluşturulan merkezi rezervasyon siteleri ile müşterilere doğrudan ulaşılabilen ve daha ucuza online rezervasyon ve satış işlemleri gerçekleştirilebilmektedir. Hava yolu işletmeleri uçak bileti satışı, bir noktada birleşen çeşitli faktörler sayesinde lider e-ticaret dilimlerinden biri olamaya devam etmektedir (WTO, 2004:169). Ulaşım işletmelerinde son dönemlerde uygulamaya konulan elektronik bilet hizmeti ile online olarak gerçekleştirilen satışlarda yüksek gelirler elde edilmektedir (Ansen, 2009: 125).

Yiyecek-içecek işletmelerinde e-ticaret. Son yıllarda elektronik ortamda ürün ve hizmetlerin müşterilere doğrudan veya dolaylı olarak satışı ile ilgili internet teknolojileri hızla gelişmektedir (Gunasekaran vd., 2002: 186). Yiyecek-içecek işletmelerinde işletmenin pazarlanması, ürün tanıtımı, ürün satışı gibi uygulamalar gelişmekte ve çeşitlenmektedir. Dünyanın globalleştiğinin en büyük kanıtı olan teknoloji kullanımı ve post modern pazarlama uygulamaları yiyecek-içecek sektörüne büyük yenilikler getirmiştir. Bilgisayar ekranından oluşan bir masada yemek yiyebilmek, siparişi verilen yemeğin tabak içindeki görüntüsünü masada bulmak ve siparişleri beklerken yine masa şeklindeki bu ekrandan mutfağı izleyebilmek artık bir hayal değildir (Özdipçiner, 2010: 16).

Teknolojinin gelişmesi, ürün çeşitliliğinin artması, yeniliklerin kısa zamanda taklit edilmesi ve rakiplerin pazara daha hızlı girmesi sonucu meydana gelen yoğun rekabet, işletmelerin pazarlarda daha aktif bir sürece doğru yönlendirilmesine sebep olmaktadır (Kahraman, 2007: 15). Bu rekabet ortamında yeni teknolojik faktörler sayesinde oluşan değişim süreci ve ticarete yeni bir çağı başlatan e-ticaret her sektörde olduğu gibi yiyecek-içecek sektöründe de etkili olmuştur. Ülkemizde faaliyet gösteren yiyecek-içecek işletmelerinde internet müşteriler hakkında bilgi edinilebilecek mükemmel bir araç olarak görülmektedir (WTO, 2004: 167).Fakat yiyecek ve içecek işletmelerinin çoğunda klasik sistemde iş yapılmakta, sadece telefonla sipariş yöntemiyle müşterilere hizmet verilmektedir. Oysa günümüzde, daha çok teknoloji kullanımıyla işletmelerde siparişlerin elektronik ortamda alınması mümkündür. Siparişlerin elektronik ortamda alınması ile bekleme süresi ve hatalı sipariş alım oranı azalmakta, sipariş alım süreci kısalmakta, sipariş sürecinde tam kontrol sağlanmakta, işletme maliyetleri azaltılarak, işletmelerde rekabet avantajı artırılmaktadır.

"Yemeksepeti.com" Sitesi Hakkında Genel Bilgiler

Günümüzde, elektronik ticarete olanak tanıyan internet, işletmeler açısından pazarlamanın son derece zaman alıcı, mali yük taşıyan aşamalarını ortadan kaldırarak; her sektörde olduğu gibi yiyecek-içecek işletmelerinde de internet üzerinden ticareti cazip kılmıştır (Ataman, 2007: 16). İnternetin hızlı

gelişimi, sanayileşmenin getirdiği kente göç olgusu sonucu halk mutfağına yönelik yöresel ve etnik yeme-içme faaliyetlerindeki canlanmalar, batı tarzı yeme-içme ve eğlence alışkanlıklarının yaygınlık kazanması sonucu yiyecek-içecek hizmetleri ticari bir boyut kazanmıştır (Öney, 2010: 11).

Günümüzde gelişen teknoloji yaşam için kolaylıklar sağlarken hızlı bir şekilde insan yaşamında değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler yemeğe olan talebi artırırken bu talepleri karşılamak üzere hizmet biçimleri de farklılaşmaya başlamıştır (Öney, 2010: 1). Bu farklılaşma işletmelerin çalışma şekli ve yönetim yapılarında radikal değişikliklere neden olurken, bu durum klasik ekonomik sistem anlayışı ile iş yapan yiyecek-içecek işletmelerinin de elektronik ortamda iş yapması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Çavuşoğlu ve Varlı, 2007: 84).

Günümüzde yemek yeme alışkanlığı birçok alışkanlık gibi internet sayesinde değişmiş, günü evinden uzak geçiren insanların damak zevkine hitap edecek farklı yiyeceklerin satışını yapan, özellikle arama motorlarında ön sıralarda yer almaya başlayan yemeksepeti.com giderek popülerleşen bir yemek sitesi olmuştur. Yemeksepeti.com, paket servis hizmeti bulunan restoranlar ile sanal ortamda yemek siparişi vermek isteyen internet kullanıcılarını aynı ortamda buluşturan Türkiye'nin ilk ve en gelişmiş online yemek sipariş sitesidir (yemeksepeti.com, 2011). Tüketicilerin yemek sipariş alışkanlıklarına yepyeni bir yön veren ve sektörde en çok bilinen ve en etkili pazara hakim olan bu site ilk günden itibaren büyük bir ilgi görmüş, insanların yoğun ilgisiyle dikkat çekmiştir. Yemeksepeti.com insanlara istedikleri restoranlardan, istedikleri yemekleri sipariş verebilme imkânını hiçbir ek ücret ödemeksizin sunmaktadır. Günde ortalama 33.1 siparişle yaklaşık 100.000 kişiye hizmet vermekte olup, özellikle çalışan kesim ve gençler tarafından yoğun ilgi görmektedir (sirkethaberleri.com, 2011). 5487 üye restoran ve 1.000.000'a yakın kayıtlı kullanıcıya sahip olan site 26 Kasım 2011 tarihi itibarıyla Adana, Afyon, Ankara, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bursa, Bolu, Çorum, Denizli, Diyarbakır, Edirne, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, Isparta, Mersin, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kocaeli, Konya, Kütahya, Manisa, Muğla, Ordu, Rize, Sakarya, Samsun, Sivas, Tekirdağ, Trabzon, Şanlıurfa, Uşak, Van, Zonguldak, Aksaray, Kırıkkale ve Kıbrıs'ta olmak üzere Türkiye'nin 40 ilinde hizmet vermektedir (yemeksepeti.com, 2011). Son yıllarda adı sıkça telaffuz edilen yemeksepeti.com sitesinin genel özellikleri kısaca şöyledir (yemeksepeti.com, 2011):

- İşletmelerin hangi gün ve hangi saatler arasında açık olduğu bilgisi restoranların özel sayfasından görülmekte ve yemeksepeti.com restoranların açık olma saatleri çerçevesinde tüm kullanıcılarına hizmet vermektedir.
- "Süzgeç" seçeneği sayesinde müşterilerin kriterlerini belirleyerek yemek siparişi vereceği restorana daha hızlı ulaşabilmesine, "Yemeksepeti.com Elit" uygulaması ile müşterilerine dışarıda yemek yemeye çıkmak istediklerinde, restoranlar hakkında detaylı bilgi

sunarak seçim ve rezervasyon yapmalarına olanak sağlamaktadır (elit.yemeksepeti.com, 2012).

- "Yemeksepeti.com Mobil" uygulaması ile yemeksepeti.com hizmetlerinin tümüne cep telefonundan da kolaylıkla ulaşılabilmektedir (dijimecmua.com, 2012).
- Sayfanın üst tarafında bulunan araç çubuğunda "Fırsatlar" bölümü tıklanarak sadece yemeksepeti.com'da geçerli olmak üzere yapılan indirim veya farklı promosyonlardan yararlanmak da mümkündür (yemeksepeti.com, 2011).
- Üniversite öğrencileri, öğretim üyeleri ve üniversite çalışanları için özel olarak hazırlanmış "Kampüs" bölümü kullanılarak, üniversite kampüslerine gönderim yapan yemeksepeti.com restoranlarına ulaşılabilmekte (dijimecmua.com, 2012) ve bu restoranların kampüse özel indirimlerinden yararlanılabilmektedir.
- Yemeksepeti.com'un ana sayfasında yer alan "Çarşı" bölümü ile de ihtiyaç duyulan gıda ürünlerinin sipariş edilmesi mümkündür.
- "Seçilmiş Menüler" seçeneği ile en seçkin menülere de ulaşma imkânı olup ayrıca "Light Menü (Salata türlerini ve ızgara tavuk türlerini içeren menü)" sayfasından ligh ürünlerinde sipariş edilmesi mümkündür.
- Müşteriler siparişlerin detaylarını görebilme imkânına sahip olup, alınan siparişlerin en küçük detayları bile ilgili restorana anında iletilmektedir. Ayrıca verilen herhangi bir siparişin sipariş onay sayfasından iptal edilmesi de mümkündür.
- Müşteri istek ve ihtiyaçlarına önem verilen sitede müşterilerin işletmeleri hız-servis-lezzete göre puanlamasına olanak sunulmaktadır. Kullanıcıların siparişle ilgili her türlü övgü, şikâyet, sorun veya önerilerini yemeksepeti.com sayfasından diğer kullanıcılarla paylaşmalarına olanak sunulmaktadır. Ayrıca site sorumluları; yorumlar ve şikâyetler çerçevesinde sorunları anında değerlendirip restoranları uyarmaktadır. Restoran sahipleri de yoruma yanıt yazma hakkına sahiptirler. Ayrıca restoranlar 1'den 10'a kadar müşteriler tarafından puanlandırılmaktadır. Restoran isminin yanındaki puanlar "mavi" renkli ise bu o restoranın puanlarının "6'dan daha yüksek" olduğu anlamına gelmektedir. "6 ve altında" olan restoran puanları ise "kırmızı" renk ile belirtilmektedir. Kırmızı renk düşük puanlı restoranlar konusunda müşterileri uyarmak için kullanılmaktadır.
- Yemeksepeti.com'da sipariş verilen yemeğin ücreti, restoranın kabul ettiği şekilde kapıda nakit, yemek çeki, istenildiği takdirde kredi kartı veya ön ödemeli (prepaid) hesap ile de ödenebilmektedir. En önemlisi siteye üye olmak ve sipariş vermek için hiçbir ücret ödemek gerekmemesidir (sirkethaberleri.com, 2011).
- Son olarak yemeksepeti.com bünyesinde bulunan restoranlarda sadece yemeksepeti.com'da geçerli olmak üzere yapılan indirim veya

farklı promosyonlar da mevcuttur. Ev yemeklerinden fast-food menülere kadar birçok alternatif sunan site, restoranların menülerindeki değişikliklerden, promosyonlardan müşterileri anında haberdar etmektedir.

Kısacası telefonla sipariş verme devrini yavaş yavaş kapatan ve arama motorlarında üst sıralarda yer alan site kullanıcıların damak tadı ve bütçesi çerçevesinde yemek siparişi verebilmesine en iyi imkânı sunmaktadır. Türk mutfağının dünyaya tanıtımı açısından da oldukça önemli bir konumda bulunan yemeksepeti.com'a kayıtlı üye restoran sayısı ise her geçen gün katlanarak artmıştır.

İşletmelere, tüketiciye birebir ulaşmanın sınırsız imkânını sunan yemeksepeti.com da işletmelere ve siteden sipariş veren müşterilere sınırsız avantaj sağlamaktadır. Yemeksepeti.com sitesinin müşterilere sağladığı avantajlar aşağıda sıralanmıştır (Çavuşoğlu ve Varlı, 2007: 88-89):

- Tek bir web site çatısı altında toplanan çok sayıda işletmeden yiyecek içecek seçimi,
- Müşterinin bulunduğu bölgedeki en yakın restorana yönlendirilmesi,
- Oluşturulan web sitesinde oldukça detaylı şekilde ifade edilmiş menü seçenekleri, fırsat ürünleri,
- Müşterilerin siparişlerin ödeme seçeneğini belirleme imkânı,
- Siparişlerin toplam miktarını bulmak için "hesaplama bölümü",
- Siteden yapılan alışverişleri tek bir yerde toplamak için alışveriş sepeti hizmeti,
- Önceden sipariş verilebilme olanağı (sipariş günü ve saatinin belirlenebileceği bir tarihte getirilmek üzere),
- Belirli bir sipariş adetinden sonra hediye kazanma veya indirimlerden yararlanma olanağı,
- Sipariş verme aşamasında "iyi pişsin", "soğansız olsun" gibi notların da restoranlara kolaylıkla iletilebilmesi,

Kısacası müşterilerinin siteden yemek sipariş vermesi bir tıklama ile gerçekleşecek kadar kolaydır, satın alma işleminin tamamlanmasına kadar geçen her aşamada müşteri istediği noktada siparişi iptal etme şansına sahip olması sitenin sunduğu en önemli üstünlüklerdendir (Turdaliev, 2009: 70). Ayrıca sitede işletmeleri tanıtıcı yeterli bilgi yer almakta olup işletmelerin tanıtımları daha düşük maliyetle gerçekleştirilebilmekte, potansiyel müşterilere daha kolay ulaşarak tüketici isteklerindeki değişimler daha hızlı izlenebilmektedir.

Pazardaki değişimlere hızlı ayak uydurma imkânını en iyi şekilde sunan site geniş kullanıcı kitlesi ve verilen siparişlerin anında işletmeye ulaşması ayrıca daha fazla bilgi verici olması nedeniyle işletmeler açısından oldukça fazla avantaj sağlamaktadır. Sitenin işletmelere sunduğu en önemli avantaj; küçük restoranlar, zincir restoranlar ya da büyük işletmeler karşısında yemeksepeti.com

üzerinde her işletmenin eşit olmasıdır. Bunlar dışında yemeksepeti.com'un işletmelere sağladığı avantajlar şunlardır (Çavuşoğlu ve Varlı, 2007: 88-89):

- Yemeksepeti.com üzerinden verilen siparişler elektronik ortamda, internet üzerinden ve yazılı formatta yapılması, telefon görüşmesi ile alınan siparişlerdeki yanlış anlamaların ortadan kaldırılarak, müşteri ile satıcı işletmeye güvenli alışveriş imkânı sağlamaktadır.
- Büyük şehirlerdeki hazır yemek üretimi yapan ve sisteme üye olarak iş yapmak isteyen işletmeleri tek bir web sitesi çatısı altında toplamaktadır.
- Siparişlerin alınması, işlenmesi ve sınıflandırılması gibi zaman gerektiren işlemleri kısaltmaktadır.
- Müşteriler tarafından verilen puanlar ile işletmelerin sunduğu hizmet kalitesinin müşteriler tarafından kolaylıkla anlaşılabilmesini sağlamaktadır.
- Elektronik yiyecek içecek işletme sistemine dâhil olmak için "işyeri üye olma seçeneği" sunulmaktadır.

Fiziksel uzaklık ve zaman kısıtlaması kavramını ortadan kaldırarak, işletmelerin iş yapma şekillerini değiştiren e-ticaret yiyecek-içecek işletmelerinde ticaret anlayışını değiştirmiştir ve internet yiyecek-içecek işletmelerinde asıl gelişimini ticari kullanımı artmaya başladıktan sonra yaşamıştır (WTO, 2004:231; Budak, 2010: 12).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yiyecek-içecek işletmelerinde e-ticaret uygulamalarını inceleyen araştırmaların sayıca azlığından hareketle gerçekleştirilen araştırmanın amacı; 2000'li yılların başından itibaren büyük pazar payına ulaşmış olan yemek sipariş sitesinin (yemeksepeti.com) işleyiş sürecini, siteden satış yapan işletmelerin özelliklerini ayrıntılı ve sistematik bir şekilde incelemektir.

Yeni yüzyılın yeni ticaret anlayışı olan e-ticaret kapsamında yürütülen araştırmanın bir diğer amacı ise; sitede hizmet sunan işletmeleri farklı açılardan ele alarak incelemek, sitenin işletmelere sunduğu göreceli avantajları ortaya koymak, e-ticaret konusunda yeni açılımlar sağlanarak, yemeksepeti.com sitesinde Türkiye genelinde hizmet sunan işletmeleri; buldukları bölge, şehir, işletme sınıfı, müşterilere sunulan menü türü ve ödeme seçenekleri açısından inceleyerek, müşteriler tarafından işletmelere verilen hız, servis, lezzet puanlarını belirlemektir. Ayrıca, işletmeler sitede hizmet verdikleri saat aralığı açısından değerlendirilerek, işletmelerde siteden alınan siparişlerde gönderim ücreti alınma durumu, sipariş edilecek ürünlerde minimum paket tutarı belirtilme durumu ve işletmelerde gönderim bölge sınırlaması yapıma durumunun incelenmesi, işletmelerin ana sayfalarında kullanıcı yorumlarının ve yiyecek-içecek resimlerinin yer alma, işletmelerin adres ve telefon numaralarının sitede belirtilme ve son olarak seçkin menülerin bulunma durumları açısından değerlendirmek ve sitenin genel özelliklerini belirlemek hedeflenmektedir.

Müşterilerin e-ticarete her alanda ciddi bir şekilde ilgi göstermesi yiyecek-içecek alanında hizmet sunan işletmelerin de ilgisini çekmiş ve bu alanda hizmet sunan yemeksepeti.com sitesinin ise son yıllarda popülaritesi artmıştır. Bu dayanak ve açıklamalardan hareketle araştırma; e-ticaretin turizm işletmeleri açısından önemine dikkat çekerek, yiyecek-içecek işletmelerinde kullanılabilirliğini araştırma, turizm işletmelerinde anlaşılmasını sağlama ve işletmelere yol gösterici yeni bir perspektif sunma, sektörde en çok bilinen ve en etkili pazara hakim olan yemek sipariş sitesi yemeksepeti.com'un bugünkü durumunu değerlendirerek gelişmeye açık yönleri üzerinde durma, yiyecek-içecek işletmeleri açısından elektronik ticaretin önemini saptama, işletmelerin yeni gelişmeleri yakından takip etmelerine katkıda bulunma ve gelecekte yapılacak çalışmalara kaynak olabilme açısından önemlidir. Böyle bir çalışma ile bilimsel olarak literatüre katkı sağlanabilecek ve turizm işletmeleri yöneticilerine uygulamalar hakkında bilgiler verilebilecektir. Bu açıdan çalışma doğrultusunda elde edilen verilerin yorumlanarak sunulması ile yiyecek-içecek alanında faaliyet gösteren işletmelerin e-ticaret hakkında bilgi edinmeleri sağlanacaktır.

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini Türkiye'de en büyük pazar payına sahip yemeksepeti.com sitesine kayıtlı olan 5487 yiyecek-içecek işletmesi oluşturmaktadır. Araştırmaya kapsamına alınan yemeksepeti.com'da hizmet sunan işletmelerin iller ve menü türlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yemeksepeti.com'da Hizmet Sunan İşletme Sayılarının Menü Türlerine Göre Dağılımı

İller	Kafe	Çin Mutfağı	Deniz Mahsulleri	Dünya Mutfağı	Ev Yemekleri	Fast Food ve Sandwich	Gıda Ürünleri	Japon Mutfağı	Kebap ve Türk Mutfağı	Köfte	Pasta ve Tatlı	Pide	Pizza İtalyan Mutfağı	TOPLAM
Adana	4	1	2	5	4	23	0	0	27	2	4	1	17	90
Afyon	0	0	0	1	0	2	0	0	10	0	1	1	3	18
Ankara	29	9	6	5	12	82	0	3	16	11	29	36	83	472
Antalya	3	0	4	1	4	32	0	0	55	6	3	4	35	147
Aydın	2	0	0	0	2	4	0	0	13	0	6	3	9	39
Balıkesir	0	0	0	0	0	3	0	0	3	3	1	2	6	18

Bursa	2	0	0	2	7	29	0	0	39	3	6	6	23	117
Bolu	1	0	0	0	1	2	0	0	10	0	1	0	3	18
Çorum	1	0	0	2	0	2	0	0	4	0	0	0	5	14
Denizli	0	0	1	0	1	6	0	0	18	2	2	15	10	55
Diyarbakır	0	0	1	1	3	2	0	0	4	0	3	0	2	16
Edirne	0	0	0	0	1	5	0	0	7	2	0	0	4	19
Erzurum	0	0	0	0	0	2	0	0	15	1	3	5	4	30
Eskişehir	0	1	3	0	3	26	0	0	59	5	5	7	10	118
Gaziantep	4	0	0	0	0	10	0	0	14	1	5	4	13	51
Hatay	1	0	0	0	1	5	0	0	7	0	3	1	13	31
Isparta	1	0	0	0	0	2	0	0	10	0	1	0	9	23
Mersin	5	0	0	0	3	16	0	1	24	0	6	0	8	65
İstanbul	15 7	38	6 1	10 5	12 7	55 4	8	1 4	99 0	17 5	22 4	14 7	37 8	297 7
İzmir	19	2	1 4	7	11	97	1	1	15 8	11	55	44	10 0	520
Kayseri	3	0	1	1	2	9	0	0	33	0	5	0	5	59
Kocaeli	0	0	2	0	3	19	0	0	28	6	2	3	14	76
Konya	2	0	1	1	0	7	0	0	17	0	7	7	21	63
Kütahya	0	0	0	0	0	4	0	0	8	2	0	0	2	16
Manisa	1	0	0	0	1	2	0	0	10	1	2	0	8	25
Muğla	1	2	1	2	3	12	1	0	20	1	5	6	16	70
Ordu	1	0	0	0	0	4	0	0	8	0	1	0	2	16
Rize	0	0	2	0	0	2	0	0	5	0	1	2	1	13
Sakarya	1	0	0	1	1	8	0	0	8	0	3	1	5	28
Samsun	1	0	0	2	3	6	0	0	20	14	1	3	6	56
Sivas	0	0	0	1	0	4	0	0	9	0	0	0	1	15
Tekirdağ	2	0	1	0	0	2	0	0	3	2	2	2	6	20
Trabzon	3	0	1	2	1	6	0	0	15	0	5	8	8	50
Şanlıurfa	2	0	0	0	1	2	0	0	17	0	3	0	2	27
Uşak	0	0	0	0	0	4	0	0	3	0	2	1	2	12
Van	3	0	0	0	0	0	0	0	10	0	2	1	3	19
Zonguldak	0	0	0	0	3	4	0	0	9	0	0	1	3	20
Aksaray	0	0	0	1	0	2	0	0	5	0	3	0	3	14
Kırıkkale	1	0	0	0	0	1	0	0	5	0	0	0	3	10

Kıbrıs	1	0	1	5	1	10	0	1	12	0	4	0	5	40
Toplam	251	53	102	145	199	1012	10	20	1879	248	406	311	851	5487

Araştırmanın Örnekleme

Araştırma evreninde yer alan tüm işletmelere zaman açısından ulaşılmasının mümkün olmaması nedeniyle araştırmada örnekleme sürecine başvurulmuştur. Örnekleme, bir çalışmada evreni temsil edecek şekilde, grup içerisinde belli sayıda elmandan oluşan, alt elemanlar grubu oluşturulması sürecidir (Sipahi vd. 2008).

Araştırmanın örnekleme büyüklüğünün oluşturulması aşamasında yemeksepeti.com'un web sitesindeki bilgilerin güncelliği araştırma açısından oldukça önemli bir unsurdur. Yapılan güncellik araştırması sonucu web sitesindeki tüm bilgilerin sık sık güncellendiği sonucuna varılmış, yemeksepeti.com'un web sayfasında kayıtlı tüm restoranların listeleri alınmış ve işletmeler araştırmada belli bir değişken dikkate alınarak, bu değişkene ilişkin evrende var olan özelliklerin örnekte de aynı oranda temsil edildiği kota örnekleme yöntemine göre seçilmiştir (Altunışık vd.2005: 130). Özellikle belli değişkenlerin öne çıktığı çalışmalarda tercih edilen bu yöntem çerçevesinde; kitle büyüklüğü ve zaman kısıtları sebebiyle toplam restoran sayısından hareketle ve her ilde bulunan işletmelerin menü türlerine göre eşit oranda alınarak incelenmesi amacıyla 5487 işletmenin % 30'u alınarak araştırma gerçekleştirilmiştir (5487x (30/100)).Kota örneklemesine göre araştırma evreninin minimum % 30'u (1696 restoran) örnekleme olarak hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için seçilecek örnekleme grubu yemeksepeti.com'a üye olan 1696 restoranın menü türleri ve iller kapsamında sayıları baz alınarak kota örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kota örnekleme iki aşamalı bir yargısal örnekleme olarak görülebilir. İlk aşama, ana kütlelin kontrol kategorisini (kotasını) oluşturmaktan ibarettir. İkinci aşamada örnek birimleri kolayda ya da yargısal örnekleme esaslarına göre belirlenir (Nakip,2003,s.186). Kolayda ve yargısal örnekleme uygulamasında örnekleme birimleri kolay bulunur ve kolay ölçüm yapılır (Özmen,2000,s.41). Bu doğrultuda araştırmada ilk aşamada menü türlerine göre kotalar belirlenmiştir. Örnekleme grubunda her bir kotadaki restoran sayısının belirlenmesinde, her bir ildeki restoran sayısının evren içindeki oranı baz alınmıştır (Örneğin, toplam evren içindeki İstanbul ilindeki cafe menülü restoran oranı % 2.8'dir. Bu doğrultuda incelenecek 1696 restoran içinde İstanbul ilinde cafe menü türüne sahip 47 restorana ulaşılması hedeflenmiştir). İkinci aşamada restoranların örnekleme içindeki dağılımına uymak koşuluyla restoranlar araştırmacılar tarafından incelenmiştir, analizlere sadece sitede hizmet veren işletmeler dahil edilmiştir. Her ilde bulunan restoran sayısı ise tek tek göz önünde bulundurularak analiz edilecek restoranlar basit rassal örnekleme

göre seçilmiştir, örnekleme dahil edilen işletmelerin menü türlerine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir. Sınırsız evrende örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılan formüllerden yararlanıldığında ulaşılması gereken örneklem sayısının % 95 güvenilirlik düzeyinde ($p=0,05$) en az 384 olması yeterli iken (Sekaran, 1992: 253; Özel 2010: 120-121) araştırmanın örnekleme için hesaplanan 1696 işletme sayısı bunun çok üzerindedir.

Tablo 2. Örneklemi Oluşturan İşletme Sayılarının Menü Türlerine Göre Dağılımları

İl	Kafe	Çin Mutfağı	Deniz Mahsulleri	Dünya Mutfağı	Ev Yemekleri	Fast Food ve Sandwich	Gıda Ürünleri	Japon Mutfağı	Kebap ve Türk Mutfağı	Köfte	Pasta ve Tatlı	Pide	Pizza İtalyan Mutfağı	Toplam
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Adana	1	1	1	1	1	7	0	0	8	1	1	1	5	28
Afyon	0	0	0	1	0	1	0	0	3	0	1	1	1	8
Ankara	9	3	2	1	4	25	0	1	50	3	9	11	25	143
Antalya	1	0	1	1	1	10	0	0	16	2	1	1	10	44
Aydın	1	0	0	0	1	1	0	0	4	0	2	1	3	13
Balıkesir	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	2	7
Bursa	1	0	0	1	2	9	0	0	12	1	2	2	7	37
Bolu	1	0	0	0	1	1	0	0	3	0	1	0	1	8
Çorum	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	5
Denizli	0	0	1	0	1	2	0	0	5	1	1	4	3	18
Diyarbakır	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	7
Edirne	0	0	0	0	1	1	0	0	2	1	0	0	1	6
Erzurum	0	0	0	0	0	1	0	0	4	1	1	1	1	9
Eskişehir	0	1	1	0	1	8	0	0	18	1	1	2	3	36
Gaziantep	1	0	0	0	0	3	0	0	4	1	1	1	4	15
Hatay	1	0	0	0	1	1	0	0	2	0	1	1	4	11
Isparta	1	0	0	0	0	1	0	0	3	0	1	0	3	9
Mersin	1	0	0	0	1	5	0	1	7	0	2	0	3	20
İstanbul	47	11	18	31	38	166	2	4	297	52	67	44	113	890
İzmir	6	1	4	2	3	29	1	1	47	3	16	13	30	156
Kayseri	1	0	1	1	1	3	0	0	10	0	1	0	1	19
Kocaeli	0	0	1	0	1	6	0	0	8	2	1	1	4	24
Konya	1	0	1	1	0	2	0	0	5	0	2	2	6	20
Kütahya	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	0	0	1	5
Manisa	1	0	0	0	1	1	0	0	3	1	1	0	2	10
Muğla	1	1	1	1	1	4	1	0	6	1	1	2	5	25
Ordu	1	0	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	1	6

Rize	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	6
Sakarya	1	0	0	1	1	2	0	0	2	0	1	1	1	10
Samsun	1	0	0	1	1	2	0	0	6	4	1	1	2	19
Sivas	0	0	0	1	0	1	0	0	3	0	0	0	1	6
Tekirdağ	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	2	9
Trabzon	1	0	1	1	1	2	0	0	4	0	1	2	2	15
Şanlıurfa	1	0	0	0	1	1	0	0	5	0	1	0	1	10
Uşak	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	5
Van	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	1	1	7
Zonguldak	0	0	0	0	1	1	0	0	3	0	0	1	1	7
Aksaray	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	5
Kırıkkale	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	4
Kıbrıs	1	0	1	1	1	3	0	1	4	0	1	0	1	14
Toplam	85	18	37	49	67	309	4	8	559	78	127	98	257	1696

Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Son yıllarda önem kazanan e-ticaretin turizm ve yiyecek-içecek işletmeleri açısından yerini ve önemini belirleyebilmek için çalışmada incelecek işletme olarak "yemeksepeti.com" sitesi seçilmiştir. E-ticaretteki artış eğilimini gören ve bu yeni pazarda yerini almak isteyen pek çok işletmenin kayıtlı olduğu site (Özen, 2007: 24) Türkiye'de ilklerden biri olması, geniş ürün yelpazesiyle kullanıcılara hizmet vermesi ve hızla kullanıcı kitlesini artırması açısından araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Çalışmada; Türkiye'de ilk online yemek siparişi uygulamasını başlatan "yemeksepeti.com"da hizmet veren işletmeler araştırma kapsamına dâhil edilmiş ve site genel itibarıyla incelenerek araştırmada kullanılacak kriterler belirlenmiş ve belirlenen kriterlere göre örnekleme dâhil edilen işletmeler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Yemeksepeti.com faaliyete geçtikten sonra bu siteyi örnek alan rakip siteler bir bir açılmaya başlasa da bu siteler onarımda olmaları, açılmamış olmaları ve kullanıcı kitlesinin sınırlı olması gibi nedenlerden dolayı araştırmaya dâhil edilememiştir. Bu nedenle araştırmanın evrenini; Türkiye'de en büyük pazar payına sahip yemeksepeti.com sitesine kayıtlı olan 5487 yiyecek-içecek işletmesi oluşturmaktadır. Evreninde yer alan tüm işletmelere zaman açısından ulaşılmasının mümkün olmaması nedeniyle araştırmada örneklem sürecine başvurulmuştur. İncelenecek işletmelerin menü türlerine göre eşit şekilde dağılımını gerçekleştirebilmek amacıyla yapılan hesaplamalar sonucu araştırmanın örnek kitlesini yemeksepeti.com'a üye olan 1696 işletmenin oluşturduğu belirlenmiş, analizlere sadece sitede hizmet veren işletmeler dâhil edilmiştir. Evreni temsil edecek şekilde işletmeler ise menü türlerine ve buldukları şehirlere göre eşit oranda araştırmaya dâhil edilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucu; Cafe menüsünde 85, Çin Mutfağı menüsünde 18, Deniz Mahsulleri menüsünde 37, Dünya Mutfağı menüsünde 49, Ev Yemekleri menüsünde 67, Fast Food ve Sandwich menüsünde 309, Gıda Ürünleri 4, Japon Mutfağı menüsünde 8, Kebap ve Türk Mutfağı menüsünde 559, Köfte menüsünde 78, Pasta ve Tatlı menüsünde 127, Pide menüsünde 98 ve Pizza İtalyan Mutfağı menüsünde 257 işletme araştırma kapsamına alınmıştır. Toplam 1696 işletmeden Adana'da 28, Afyon'da 8, Ankara'da 143, Antalya'da 44, Aydın'da 13, Balıkesir'de 7, Bursa'da 37, Bolu'da 8, Çorum'da 5, Denizli'de 18, Diyarbakır'da 7, Edirne'de 6, Erzurum'da 9, Eskişehir'de 36, Gaziantep'te 15, Hatay'da 11, Isparta'da 9, Mersin'de 20, İstanbul'da 860, İzmir'de 156, Kayseri'de 19, Kocaeli'de 24, Konya'da 20, Kütahya'da 5, Manisa'da 10, Muğla'da 25, Ordu'da 6, Rize'de 6, Sakarya'da 10, Samsun'da 19, Sivas'ta 6, Tekirdağ'da 9, Trabzon'da 15, Şanlıurfa'da 10, Uşak'ta 5, Van'da 7, Zonguldak'ta 7, Aksaray'da 5, Kırıkkale'de 4 ve Kıbrıs'ta 14 işletme araştırma kapsamında incelenmiştir. Her ilde bulunan restoran sayısı ise tek tek göz önünde bulundurularak analiz edilecek restoranlar basit rassal örnekleme ile seçilmiştir.

Yemeksepeti.com sitesinin özelliklerini belirleyebilmek amacıyla içerik analizi yapılması uygun görülmüş ancak bu aşamada incelenmesi planlanan 1696 işletmeden bazıları araştırma sürecinde kapalı olduğundan araştırmaya dâhil edilememiştir. Araştırma ulaşılan 1657 işletme temel alınarak gerçekleştirilmiş, elde edilen bulgular araştırmanın gerçekleştirildiği tarih aralığı ile sınırlı olup bunun dışında araştırma açısından başka herhangi bir sınırlılık söz konusu olmamıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Yiyecek-içecek işletmelerinde e-ticaret konusunda gerekli bilgileri sunmak amacıyla yapılan çalışmanın uygulama aşamasında öncelikle; yemeksepeti.com sitesi içerik çözümlemesi yöntemiyle incelenmiş, araştırmada kullanılacak boyut ve özellikler belirlenmiştir. Yemeksepeti.com'da hizmet sunan Türkiye genelindeki işletmeler aşağıdaki boyutlar kapsamında tek tek incelenmiş ve değerlendirilmiştir:

Bölge

Türkiye'nin ilk online yemek sipariş sitesinde hizmet veren işletmelerde faaliyet gösterilen bölgeler Kıbrıs'ta dahil olmak üzere 8 kategoride ((1) Marmara, (2) Ege, (3) Akdeniz, (4) Karadeniz, (5) İç Anadolu, (6) Doğu Anadolu, (7) Güneydoğu Anadolu, (8) Kıbrıs) incelenmiştir.

Şehir

Yemeksepeti.com sitesi 39 il ve Kıbrıs dahil olmak üzere 40 bölgede satış yapmaktadır. bu nedenle bu kısımda yemeksepeti.com sitesinde hizmet sunan işletmelerin bulunduğu iller 40 ayrı kategoride ((1) Adana, (2) Afyon , (3) Ankara, (4) Antalya, (5) Aydın, (6) Balıkesir, (7) Bursa, (8)

Bolu, (9) Çorum, (10) Denizli, (11) Diyarbakır, (12) Edirne, (13) Erzurum, (14) Eskişehir, (15) Gaziantep, (16) Hatay, (17) Isparta, (18) Mersin, (19) İstanbul, (20) İzmir, (21) Kayseri, (22) Kocaeli, (23) Konya, (24) Kütahya, (25) Manisa, (26) Muğla, (27) Ordu, (28) Rize, (29) Sakarya, (30) Samsun, (31) Sivas, (32) Tekirdağ, (33) Trabzon, (34) Şanlıurfa, (35) Uşak, (36) Van, (37) Zonguldak, (38) Aksaray, (39) Kırıkkale, (40) Kıbrıs) değerlendirilmiştir.

Restoran (Menü) Türü

Bu kısımda Türkiye'nin ilk yemek sipariş sitesi olan yemeksepeti.com'da hizmet veren işletmeler müşterilere sunmuş oldukları menüler açısından 13 ayrı kategoride ((1) Cafe, (2) Çin Mutfağı, (3) Deniz Mahsulleri, (4) Dünya Mutfağı, (5) Ev Yemekleri (6) Fastfood, (7) Gıda Ürünleri, (8) Japon Mutfağı, (9) Kebap ve Türk Mutfağı, (10) Köfte, (11) Pasta ve Tatlı, (12) Pide, (13) Pizza ve İtalyan Mutfağı) incelenmiştir. Menü türleri içinde bulunan McDonalds, Burger King, KFC, Popeyes, Wienerwald zincir işletmeleri fastfood menü sunan işletmeler içinde incelenmiştir, Papa John's, Pizza Bulls, Pizza Hut, Pizza Pizza zincir işletmeleri ise pizza ve İtalyan mutfağı menüsü içinde incelenmiştir.

Hız Puanı

Yemeksepeti.com sitesinde, kullanıcıların daha önceden vermiş oldukları siparişleri hız-servis-lezzete göre puanlama olanakları bulunmaktadır. Bu aşamada işletmelere müşteriler tarafından verilen hız puanı 11 ayrı kategoride ((1) 1 puan, (2) 2 puan, (3) 3 puan, (4) 4 puan, (5) 5 puan, (6) 6 puan, (7) 7 puan, (8) 8 puan, (9) 9 puan, (10) 10 puan, (11) Puan yok) incelenerek belirlenmeye çalışılmıştır.

Servis Puanı

Yemek sipariş sitesinden alışveriş yapan müşterilerin işletmelere vermiş oldukları servis puanları bu aşamada 11 ayrı kategoride ((1) 1 puan, (2) 2 puan, (3) 3 puan, (4) 4 puan, (5) 5 puan, (6) 6 puan, (7) 7 puan, (8) 8 puan, (9) 9 puan, (10) 10 puan, (11) Puan yok) incelenmiştir.

Lezzet Puanı

Bu kısımda işletmelerin müşterilerden almış oldukları lezzet puanı da hız ve servis puanı gibi 11 ayrı kategoride ((1) 1 puan, (2) 2 puan, (3) 3 puan, (4) 4 puan, (5) 5 puan, (6) 6 puan, (7) 7 puan, (8) 8 puan, (9) 9 puan, (10) 10 puan, (11) Puan yok) değerlendirilmiştir.

İndirim Türü

Yemeksepeti.com bünyesinde bulunan işletmelerde sadece yemeksepeti.com'da geçerli olmak üzere müşterilere farklı indirim ve promosyonlar sunulmaktadır. Yemeksepeti.com sitesinde hizmet sunan işletmelerde uygulanan indirim türünün olup olmadığı ve bu indirim türleri 14 ayrı kategoride ((1) İndirim yok, (2) İndirim içermeyen promosyon, (3) Yemeksepeti.com'a özel indirim, (4) Bir ürün alana bir ürün bedava, (5) Büyük boy bir ürün alana küçük boy ürün bedava, (6) Bir ürün alana ikinci bir üründe % 10-% 50 arası indirim, (7) Bir ürün alana ikincisi ürün 1-5 TL arası farkla, (8) Bir kısım ya da tüm ürünlerde % 10-% 50 arası indirim, (9) Nakit ödemelerde % 10-% 50 arası indirim, (10) Nakit ya da kredi kartına %10-%50 arası indirim, (11) CepBank Alışveriş ile yapılan ödemelerde % 10-% 50 arası indirim, (12) Belli bir fiyat üzeri siparişlerde % 10 indirim, (13) Kampüse özel % 10-% 50 arası indirim, (14) Kupon indirimi) incelenmiştir.

Promosyon Türü

İşletmelerde müşterilere sunulan farklı promosyon türlerinin olup olmadığı ve uygulanan promosyon türleri bu kısımda ((1) Promosyon yok, (2) Genel promosyon, (3) Kampüse özel promosyon, (4) DVD promosyonu, (5) Süttaş promosyonu) değerlendirilmiştir.

Restoran Sınıfı

Bu kısımda örnekleme dâhil edilen ve yemeksepeti.com sitesinde bulunan işletmeler restoran sınıfı açısından belirlenen üç ayrı kategoride ((1) Ulusal zincir, (2) Uluslararası zincir, (3) Bağımsız işletme) incelenmiştir.

Ödeme Şekilleri

Online yemek sipariş sitesi; müşterilere siteden vermiş oldukları siparişlerin ücretini tercihlerine göre restoranın sunmuş olduğu şekilde "Nakit, Kredi kartı, Online kredi kartı, TEB kredi kartı, Passcard, Sodexo yemek çeki, Multinet, ticket yemek çeki, Smarticket, Çek, Winwin yemek çeki, Winwin pos

cihazı, SetCard" ödeme seçeneklerinden birini seçerek ödeme olanağı sunmaktadır. Ödeme seçenekleri bu kısımda 13 ayrı kategoride ((1) 1 çeşit ödeme seçeneği, (2) 2 çeşit ödeme seçeneği, (3) 3 çeşit ödeme seçeneği, (4) 4 çeşit ödeme seçeneği, (5) 5 çeşit ödeme seçeneği, (6) 6 çeşit ödeme seçeneği, (7) 7 çeşit ödeme seçeneği, (8) 8 çeşit ödeme seçeneği, (9) 9 çeşit ödeme seçeneği, (10) 10 çeşit ödeme seçeneği, (11) 11 çeşit ödeme seçeneği, (12) 12 çeşit ödeme seçeneği, (13) 13 çeşit ödeme seçeneği) incelenmiştir.

Hizmet Verdiği Saat Aralığı

Online hizmet sunan yemeksepeti.com bünyesindeki işletmelerde, hizmet verilen saat aralığı iki ayrı kategoride ((1) 24 saat, (2) Belli bir saat aralığı) belirlenmeye çalışılmıştır.

Gönderim Ücreti

Yemeksepeti.com'dan alınan siparişlerin müşterilere teslim edilmesinde ek ücret talep edilip edilmeme durumu bu kısımda değerlendirilmiştir ((1) Alınıyor, (2) Alınmıyor).

Ortalama Servis Süresi

Bu kısımda sitede işletmelerin ana sayfalarında belirtilen ortalama servis süreleri 5 ayrı kategoride ((1) 15dk ve az, (2) 16dk-30dk arası, (3) 31dk ve 45 dk arası, (4) 46 dk ve 60 dk arası, (5) 61dk ve üzeri) belirlenmeye çalışılmıştır.

Minimum Paket Tutarı İsteme Durumu

Yemeksepeti.com'da hizmet sunan işletmelerin buldukları şehirler, bölgeler arası uzaklıklar göz önünde bulundurulduğunda; işletmelerde müşterinin bulunduğu semte sipariş gönderilebilmesi için belli bir tutar üzerinde sipariş verilme şartının olup olmadığı iki ayrı kategoride ((1) Belirtilmiş, (2) Belirtilmemiş) incelenmiştir.

Gönderim Bölge Sınırlaması

Bu kısımda işletmelerde site aracılığı ile alınan siparişlerde gönderim bölge sınırlaması yapıma durumu iki ayrı kategoride ((1) Var, (2) Yok) incelenmiştir.

Kullanıcı Yorumları

Yemeksepeti.com, kullanıcıların verdikleri siparişleri hız-servis-lezzete göre puanlamalarının yanı sıra rahatlıkla yorum yapmalarına da olanak sunmaktadır. Bu açıdan işletmelerin ana sayfalarında müşteri yorumlarının yer alma durumu iki ayrı kategoride ((1) Var, (2) Yok) incelenmiştir.

Kullanıcı Yorumlarının Cevaplanma Durumu

Kullanıcılar tarafından yazılan yorumların işletme ve yemeksepeti.com tarafından cevaplanma durumuna bu kısımda incelenmiştir ((1) Cevaplanmış, (2) Cevaplanmamış, (3) Yemeksepeti.com cevabı, (4) Kullanıcı yorumu yok, (5) Yemeksepeti.com ve restoran cevabı).

Yazılan Yorum Sayısı

Bu kısımda müşteriler tarafından yazılan yorum sayısı 8 ayrı kategoride belirlenmeye çalışılmıştır ((1) Yorum yok, (2) 1 ve 15 arası yorum, (3) 16 ve 30 arası yorum, (4) 31 ve 45 arası yorum, (5) 46 ve 60 arası yorum, (6) 61 ve 75 arası yorum, (7) 76 ve 100 arası yorum, (8) 101 ve üzeri yorum).

İşletme Adres Ve Telefon Numarasının Bulunma Durumu

İşletmelerin yemeksepeti.com sitesinde adres ve telefon numaralarının bulunma durumları "(1) Sadece adres, (2) Sadece telefon, (3) Her ikisi de var, (4) Her ikisi de yok" şeklinde 4 ayrı kategoride incelenmiştir.

Yiyecek Resimleri

Yemeksepeti.com sitesinde müşterilere sunulan ürünlerin menüde resimlerinin yer alma durumu ise yiyecek-içecek resimleri var-yok şeklinde iki ayrı kategoride incelenmiştir.

Seçilmiş Menü İmkani

Yemeksepeti.com bünyesinde incelenen işletmelerin seçkin menü kategorisinde yer alıp almama durumu da bu kısımda (1) Seçilmiş menü kapsamında, (2) Seçilmiş menü kapsamında değil olarak iki kategoride incelenmiştir.

Araştırmada yemeksepeti.com'da faaliyet gösteren yiyecek-içecek işletmelerinin profilini ortaya çıkarmak amacıyla betimsel araştırma modeli ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Bir nitel araştırma yöntemi olan içerik analizi, mesajların belirlenmiş karakteristiklerini sistematik ve objektif olarak tanıyan ve dokümanların karakterize edilmesi ve karşılaştırılması için kullanılan bir teknik olup araştırmacıyı toplanan verilere aşına etmekte ve daha ileri analizler için kullanılmasını kolaylaştırmaktadır (Altunışık vd., 2005: 258- 260). İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Bayram, 2008: 42).. İçerik analizi özellikle veri azaltma sürecinde önem kazanmaktadır. Betimsel araştırma modeli ise; tüketiciler, işletmeler, satış personeli ya da pazar alanı gibi grupların mevcut özelliklerini tanımlamada kullanılmaktadır (Kılıçer, 2011: 93).Veri toplama aracı olarak analiz yöntemine ilişkin uygulama çalışması 2012 yılı Ocak ve Nisan ayları arasında gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinden elde edilen veriler ise amaca uygun bir şekilde kodlanarak SPSS 11.5 (Statistical Packages for the Social Sciences) programına yüklenmiştir.

Analiz ve Bulguların Yorumlanması

Araştırmaya dâhil edilen yemeksepeti.com sitesi bu kısımda ayrıntılı olarak incelenmiş sitenin içeriklerini belirlemeye ve karşılaştırmaya yönelik yapılan içerik analizinin bulgularına ve değerlendirmelerine yer verilmiştir. Analiz aşamasında öncelikle sitede hizmet sunan işletmelerin hangi kriterlere göre incelenmesi gerektiği saptanmıştır. Bu aşamada yemeksepeti.com sitesi ve sitede sunulan hizmetler ayrıntılı olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular aracılığı ile yeni bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçme aracı ile örnekleme dâhil edilen 1657 işletme; bölge, şehir, menü türü, hız, servis, lezzet puanı, indirim ve promosyon türü, restoran sınıfı, ödeme seçenekleri, restoranlarda hizmet verilen saat aralığı, verilecek siparişlerde gönderim ücreti alınma durumu, işletmelerde ortalama servis süresi, minimum paket tutarı belirtilme durumu, gönderim bölge sınırlaması, işletmelerin ana sayfalarında kullanıcı yorumlarının yer alma durumu ve bu yorumların cevaplanma durumu, yazılan yorum sayısı, işletmelerde adres ve telefon numaralarının sitede yer alma durumu, yiyecek-içecek resimlerinin yer alma durumları ve son olarak seçilmiş menü kategorileri açısından değerlendirilmiş elde edilen bulgular ise aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.Yemeksepeti.com Sitesinden Satış Yapan İşletmelerin Özellikler

	Frekans	Yüzde
İşletmelerin Buldukları Bölgelere Göre Dağılımı		
Marmara	983	59,3
Ege	230	13,9
Akdeniz	108	6,5
Karadeniz	52	3,1
İç Anadolu	229	13,8
Doğu Anadolu	10	0,6
Güneydoğu Anadolu	32	1,9
Kıbrıs	13	0,8
Toplam	1657	100,0
İşletmelerin Buldukları Şehirlere Göre Dağılımı	Frekans	Yüzde
Adana	28	1,7
Afyon	5	0,3
Ankara	143	8,6
Antalya	42	2,5
Aydın	13	0,8
Balıkesir	7	0,4

Bursa	36	2,2
Bolu	7	0,4
Çorum	3	0,2
Denizli	17	1,0
Diyarbakır	7	0,4
Edirne	6	0,4
Erzurum	9	0,5
Eskişehir	36	2,2
Gaziantep	15	0,9
Hatay	9	0,5
Isparta	9	0,5
Mersin	20	1,2
İstanbul	890	53,7
İzmir	156	9,4
Kayseri	19	1,1
Kocaeli	24	1,4
Konya	18	1,1
Kütahya	4	0,2
Manisa	8	0,5
Muğla	25	1,5
Ordu	6	0,4
Rize	6	0,4
Sakarya	5	0,3
Samsun	19	1,1
Sivas	4	0,2
Tekirdağ	8	0,5
Trabzon	14	0,8
Şanlıurfa	10	0,6
Uşak	2	0,1
Van	1	0,1
Zonguldak	7	0,4
Aksaray	4	0,2
Kırıkkale	2	0,1
Kıbrıs	13	0,8
Toplam	1657	100,0
İşletmelerin Menü Türleri	Frekans	Yüzde
Cafe	81	4,9
Çin Mutfağı	19	1,1
Deniz Mahsulleri	35	2,1
Dünya Mutfağı	40	2,4
Ev Yemekleri	63	3,8
Fast Food ve Sandwich	309	18,6
Gıda Ürünleri	4	0,2
Japon Mutfağı	7	0,4
Kebap ve Türk Mutfağı	553	33,4
Köfte	76	4,6
Pasta ve Tatlı	122	7,4
Pide	92	5,6
Pizza ve İtalyan Mutfağı	256	15,4
Toplam	1657	100,0
Yemeksepeti.com'da Alışveriş Yapan Müşterilerin İşletmelere Vermiş Oldukları Hız Puanları	Frekans	Yüzde
4	5	0,3
5	10	0,6
6	76	4,6

7	254	15,3
8	633	38,2
9	535	32,3
10	38	2,3
Puan yok	106	6,4
Toplam	1657	100,0
Yemeksepeti.com'da Alışveriş Yapan Müşterilerin İşletmelere Vermiş Oldukları Servis Puanları	Frekans	Yüzde
4	1	0,1
5	12	0,7
6	92	5,6
7	263	15,9
8	690	41,6
9	462	27,9
10	31	1,9
Puan yok	106	6,4
Toplam	1657	100,0
Yemeksepeti.com'da Alışveriş Yapan Müşterilerin İşletmelere Vermiş Oldukları Lezzet Puanları	Frekans	Yüzde
4	2	0,1
5	9	0,5
6	65	3,9
7	219	13,2
8	686	41,4
9	526	31,7
10	44	2,7
Puan yok	106	6,4
Toplam	1657	100,0

Yemeksepeti.com'a üye işletmelerin bulunduğu bölgeler incelendiğinde işletmelerin büyük çoğunluğunun Marmara Bölgesi'nde (% 59,3) bulunduğu, Marmara Bölgesi'ni ise 231 ile Ege (% 13,9), 229 işletme ile de İç Anadolu (% 13,8) bölgelerinin takip ettiği gözlemlenmiştir.

Yemeksepeti.com sitesi ve faaliyet gösterdiği iller incelendiğinde istatistiksel olarak büyük bir yoğunlaşmanın İstanbul (% 53,7), İzmir (% 9,4) ve Ankara'da (% 8,6) olduğu yani İstanbul'da bulunan işletmelerin sitede yoğun bir şekilde hizmet verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan ve yemeksepeti.com'da hizmet veren işletmelerde sunulan menü türlerine ilişkin bulgular incelendiğinde işletmelerin % 33,4'ünde kebab ve Türk mutfağı, % 18,6'sında fastfood ve sandwich, % 15,4'inde pizza ve İtalyan mutfağı, % 7,4'ünde pasta ve tatlı, % 5,6'sında pide, % 4,9'unda cafe, % 4,6'sında ise müşterilere köfte menüsü sunulduğu tespit edilmiştir.

Müşteri ihtiyaçlarına ve memnuniyetine önem veren yemeksepeti.com yöneticileri kullanıcılarını düşük puanlı restoranlar konusunda uyarmak için ana sayfanın orta kısmında bulunan "Önceki Siparişlerim" linkine tıkladığı takdirde kullanıcılarına daha önce vermiş oldukları siparişleri puanlama olanağı sunmaktadır. Siteden alışveriş yapan müşterilere, sipariş vermiş oldukları işletmeleri hız, servis ve lezzet açısından puanlama olanağı sağlayarak kullanıcılarını düşük puanlı restoranlar hakkında uyarmaktadır. Bu seçenek, siteden alışveriş yapan müşterilerin memnuniyetine önem verildiğini göstermektedir. Yemeksepeti.com'a üye işletmelere müşteriler tarafından verilen hız, servis ve lezzet puanları incelendiğinde hız, servis ve lezzet konusunda genellikle 7, 8 ve 9 gibi yüksek puanlar verildiği gözlemlenmiştir.

Tablo 4. Yemeksepeti.com Sitesinden Satış Yapan İşletmelerin Özellikleri

İşletmelerde Müşterilere Uygulanan İndirim Türleri	Frekans	Yüzde
İndirim yok	535	32,3
İndirim içermeyen promosyon	325	19,6
Yemeksepeti.com'a özel promosyon	394	23,8
Bir ürün alana bir ürün bedava	124	7,5
Büyük bir ürün alana küçük bir ürün bedava	13	0,8
Bir ürün alana ikinci bir üründe % 10-% 50 arası indirim	20	1,2
Bir ürün alana ikincisi 1-5 TL arası farkla	36	2,2
Bir kısım ya da tüm ürünlerde % 10-% 50 arası indirim	49	3,0
Nakit ödemelerde % 10-% 50 arası indirim	15	0,9
Nakit ya da kredi kartına % 10-% 50 arası indirim	15	0,9
CepBank Alışverişle yapılan ödemelerde % 10-% 50 arası indirim	1	0,1
Belli bir fiyat üzeri siparişte % 10 indirim	32	1,9
Kampüse özel % 10-% 50 arası indirim	94	5,7
Kupon indirimi	4	0,2
Toplam	1657	100,0
İşletmelerde Müşterilere Uygulanan Promosyon Türleri		
Promosyon yok	534	32,2
Genel promosyon	867	52,3
Kampüse özel promosyon	112	6,8
DVD promosyonu	39	2,4
Sütaş promosyonu	29	1,8
Coca-cola promosyonu	76	4,6
Toplam	1657	100,0
Restoran Sınıfı		
Ulusal Zincir	144	8,7
Uluslararası Zincir	294	17,7
Bağımsız	1219	73,6
Toplam	1657	100,0
Müşterilere Sunulan Farklı Ödeme Seçenekleri		
1 çeşit ödeme seçeneği	49	3,0
2 çeşit ödeme seçeneği	37	2,2
3 çeşit ödeme seçeneği	273	16,5
4 çeşit ödeme seçeneği	53	3,2
5 çeşit ödeme seçeneği	176	10,6
6 çeşit ödeme seçeneği	123	7,4
7 çeşit ödeme seçeneği	159	9,6
8 çeşit ödeme seçeneği	269	16,2
9 çeşit ödeme seçeneği	339	20,5
10 çeşit ödeme seçeneği	138	8,3
11 çeşit ödeme seçeneği	32	1,9
12 çeşit ödeme seçeneği	6	0,4
13 çeşit ödeme seçeneği	3	0,2
Toplam	1657	100,0
Müşterilere Hizmet Verilen Saat Aralığı		
24 saat	72	4,3
Belli bir saat aralığı	1585	95,7
Toplam	1657	100,0
İşletmelerde Alınan Siparişlerde Gönderim Ücreti Alınma Durumu		
Alınıyor	3	0,2
Alınmıyor	1654	99,8
Toplam	1657	100,0

İşletmelerde Ortalama Servis Süresi		
15 dk ve az	2	0,1
16 dk- 30 dk	372	22,5
31 dk- 45 dk	1200	72,4
46 dk- 60 dk	76	4,6
61 dk ve üzeri	7	0,4
Toplam	1657	100,0
Minimum Paket Tutarı Belirtme Durumu		
Belirtilmiş	1655	99,9
Belirtilmemiş	2	0,1
Toplam	1657	100,0
Gönderim Bölge Sınırlaması Yapılma Durumu		
Var	1654	99,8
Yok	3	0,2
Toplam	1657	100,0
Kullanıcı Yorumlarının Yer Alma Durumu		
Var	1479	89,3
Yok	178	10,7
Toplam	1657	100,0
Müşteriler Tarafından Yazılan Yorum Sayısı		
Yorum yok	178	10,7
1- 15 arası	632	38,1
16- 30 arası	181	10,9
31- 45 arası	159	9,6
46- 60 arası	77	4,6
61- 75 arası	75	4,5
76- 100 arası	108	6,5
101 ve üzeri	247	14,9
Toplam	1657	100,0
Müşteriler Tarafından Yazılan Yorumların Cevaplanma Durumu		
Cevaplanmış	523	31,6
Cevaplanmamış	829	50,0
Yemeksepeti.com cevabı	71	4,3
Yorum yok	177	10,7
Yemeksepeti.com ve restoran cevabı	57	3,4
Toplam	1657	100,0
İşletmelerin Ana Sayfalarında Adres ve Telefon Numaralarının Bulunma Durumu		
Sadece adres	1650	99,6
Sadece telefon	4	0,2
Her ikisi de var	1	0,1
Her ikisi de yok	2	0,1
Toplam	1657	100,0
İşletmelerin Menülerinde Ürünlerin Resimlerinin Yer Alma Durumu		
Var	625	37,7
Yok	1032	62,3
Toplam	1657	100,0
İşletmelerin Seçilmiş Menü Kapsamında Yer Alma Durumu		
Var	168	10,1
Yok	1489	89,9
Toplam	1657	100,0

Yemeksepeti.com bünyesinde bulunan işletmelerde sadece yemeksepeti.com'da geçerli olmak üzere müşterilere farklı indirim ve promosyonlar sunulmaktadır. Bu indirim ve promosyonlar müşterilere olduğu kadar, yiyecek-İçecek satışını artırma açısından da işletmelere avantaj sağlamaktadır. Yemeksepeti.com sitesinde hizmet sunan işletmelerde müşterilere indirim içermeyen promosyon, yemeksepeti.com'a özel indirim, bir ürün alana bir ürün bedava, büyük boy bir ürün alana küçük boy ürün bedava, bir ürün alana ikinci bir üründe % 10 - % 50 arası indirim, nakit ödemelerde % 10 - % 50 arası indirim, nakit ya da kredi kartına % 10 - % 50 arası indirim, CepBank Alışveriş ile yapılan ödemelerde % 10 - % 50 arası indirim, belli bir fiyat üzeri siparişlerde % 10 indirim, kampüse özel % 10 - % 50 arası indirim ve kupon indirimi gibi indirim seçenekleri sunulmaktadır. Bu çeşit indirimlerin yanı sıra işletmelerde müşterilere genel promosyon, kampüse özel promosyon, DVD promosyonu ve Sütaş promosyonu da sunulmaktadır. Örneklem kapsamına alınan Türkiye genelindeki işletmelerin tamamı (1657 işletme) göz önünde bulundurulduğunda işletmelerin 535'inde (% 32,3) herhangi bir indirim olmadığı, 325'inde ise (% 19,6) ise indirim içermeyen bir promosyon tercih edildiği gözlemlenmiştir. Diğer işletmeler arasında ise 394'ünde (% 23,8) yemeksepeti.com'a özel promosyon sunulduğu saptanmıştır. İşletmelerde uygulanan promosyon türlerine yönelik bulgulara bakıldığında ise toplam 1657 işletmenin 534'ünde herhangi bir promosyon uygulanmadığı (% 32,2) görülmekte olup, promosyon uygulayan işletmelerde 867'sinde (% 52,3) genel promosyon, 112'sinde (% 6,8) kampüse özel promosyon, 76'sında (% 4,6) "Coca-cola promosyonu", 39'unda (% 2,4) "DVD promosyonu" ve 29'unda da "Sütaş promosyonu" sunulduğu görülmektedir. Karamustafa vd. (2002), Türkiye'deki konaklama işletmelerinin internet web sitelerini değerlendirmeye yönelik yaptıkları çalışmalarında, Türkiye'de faaliyet gösteren ve örneklem kapsamına alınan 322 konaklama işletmesinin web sitesinin genel yapısını değerlendirmiş ve müşterilere özel promosyonlar sunulduğuna yönelik bilgilere web sayfalarında büyük oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Bu çalışma sonuçlarının aksine rekabetin hızla arttığı yemeksepeti.com'da hizmet veren işletmelerde büyük çoğunlukla müşterilere indirim ve promosyon sunulmadığı saptanmıştır. Oysa farklı promosyon seçenekleri ve indirim uygulamaları ile işletmelerde müşteri kitlesinin artırılması ekstra pazarlama maliyetleri gerekmeden işletmelerin diğer işletmelerden farklı kılınması mümkündür.

Yemeksepeti.com sitesinde bulunan işletmeler belirlenen üç ayrı kategoride (ulusal zincir, uluslar arası zincir, bağımsız işletme) değerlendirilmiş, toplam 1657 işletmenin 1219'unun bağımsız restoran (% 73,6) olduğu, 294 tanesinin uluslararası zincir işletme (% 17,7) olduğu ve son olarak ta 144 tanesinin ise ulusal zincir işletme (% 8,7) olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları dikkate alındığında yemeksepeti.com sitesinde bulunan işletmelerden % 73,6'sının bağımsız işletme olduğu dikkat çekmekte, yemeksepeti.com sitesinin bağımsız restoranlar tarafından daha fazla tercih edildiği gözlemlenmektedir.

Konaklama işletmelerinin yönetim yapılarının web tabanlı pazarlama faaliyetlerine etkisi üzerine Boylu ve Tuncer (2008) tarafından yapılan bir araştırmada işletmelerin yarıdan fazlasında online ödeme kabul edilmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın aksine online yemek sipariş sitesinde; müşterilere siteden vermiş oldukları siparişlerin ücretini tercihlerine göre restoranın sunmuş olduğu şekilde "Nakit, Kredi kartı, Online kredi kartı, TEB kredi kartı, Passcard, Sodexo yemek çeki, Multinet, ticket yemek çeki, Smarticket, Çek, Winwin yemek çeki, Winwin pos cihazı, SetCard" ödeme seçeneklerinden birini seçerek ödeme olanağı sunulmaktadır. İncelenen işletmelerden 339'unda (% 20,5) farklı ödeme seçeneklerinden 9 çeşit ödeme seçeneğinin aynı anda müşterilere sunulduğu, 273 işletmede 3 çeşit ödeme seçeneği sunulduğu (% 16,5), 269 işletmede ise (% 16,2) 8 çeşit ödeme seçeneği sunulduğu saptanmıştır. Herhangi bir ödeme seçeneği sunmayan işletmeye ise rastlanmamıştır. Bu sonuçlar elektronik ortamda yapılan alışverişlerde sıkça yaşanan ödeme sorununun, bu sitede çeşitli alternatiflerle aşılmaya çalışıldığını göstermektedir.

Yemeksepeti.com sitesinde bulunan işletmelerde müşterilere hizmet verilen saat aralığı 24 saat ve günün belli bir saati olmak üzere iki kategoride değerlendirilmiş, 1585 işletmede (% 95,7) günün belli bir saatinde hizmet verildiği, 72 işletmede ise (% 4,3) müşterilere 24 saat hizmet verildiği gözlemlenmiştir. İşletmelerde genel olarak günün belli saatleri arasında hizmet verildiği de düşünüldüğünde, büyük bir çoğunluğunun sitede sunmuş oldukları hizmetin günün belli bir saatini kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Örneklem kapsamına alınan işletmelerde yemeksepeti.com'dan alınan siparişlerin müşterilere teslim edilmesinde ek ücret talep edilmeme durumları incelendiğinde; işletmelerde sipariş edilen ürünlere yönelik olarak % 99,8'lik bir oranla neredeyse tamamında gönderim ücreti alınmadığı (1654 işletme), 3 işletmede (% 0,2) ise bölge uzaklığına göre gönderim ücretini alındığına dair notlar

yayınlandığı, siteden verilen siparişlerde müşterilere ek ücret talep edilmeden hizmet verildiği ve menüde yer alan fiyat listesinde yer alan ücretten başka ekstra ücret talep edilmediği saptanmıştır.

Zamanı kısıtlı olan müşterilerin memnuniyetinin sağlanmasında hem sipariş verme aşamasında harcanan zaman hem de siparişlerin en kısa sürede teslim edilmesi oldukça önemli bir unsur olup işletmelerde sitede sunulan hizmetin ortalama servis süresini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları şu şekildedir; yemeksepeti.com'da hizmet veren işletmelerden 1200'ünde ortalama servis süresi 31 dk- 45 dk (% 72,4), 372'sinde 16 dk- 30 dk (% 22,5), 76'sında 46 dk- 60 dk arası (% 4,6), 7'sinde 61 dk ve üzeri (% 0,4) iken 2 işletmede ortalama servis süresinin ise 15 dk ve daha az (% 0,1) olduğu gözlemlenmiştir.Elde edilen bulgular göz önüne alındığında zamanı kısıtlı olan müşterilere en kısa sürede hizmet veren işletmelerin yoğun olması, bu işletmelerin rekabet ortamında üstünlük sağlayabileceklerini göstermektedir.

Yemeksepeti.com'da hizmet sunan işletmelerin buldukları şehirler, bölgeler arası uzaklıklar göz önünde bulundurulduğunda; müşterilere sunulan menülerde bölgeler arası mesafelere göre belli bir paket tutarı altında sipariş alınmadığı gözlemlenmiştir. Analiz edilen 1657 işletmeden 1655'inde müşterilerin buldukları semte gönderim yapma konusunda minimum paket tutarı belirtildiği (% 99,9), 2 işletmede ise minimum paket tutarı belirtilmediği (% 0,1) sonucuna ulaşılmıştır.

Büyük şehirlerde yaşanan trafik sorunu, bölgeler arası uzak mesafeler nedeniyle işletmelerde müşteri memnuniyetinin artırılması ve hizmet kalitesinin yakalanması açısından büyük çoğunluğunda gönderim bölge sınırlaması yapıldığı gözlemlenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde örnekleme dâhil edilen 1654 işletmede (% 99,8) gönderim bölge sınırlamasının olduğu ve 3 işletmede ise (% 0,2) bölge sınırlaması yapılmadığı dikkat çekicidir.

Yemeksepeti.com'da, kullanıcıların verdikleri siparişleri hız-servis-lezzete göre puanlamasının yanı sıra, siparişler hakkında rahatça yorum yapabilmelerine de olanak sağlanmaktadır. Müşteriler siteden vermiş oldukları siparişlerle ilgili yaşadıkları sorunlar ya da memnuniyetlerine ilişkin, sitede hizmet sunan işletmeler hakkında arzu ettikleri takdirde yorum yapabilmektedirler. Bu yorumlar kullanıcı adı verilmeden sitede yayınlanmakta ve işletme yöneticilerinin de bu yorumlara cevap verme hakkı bulunmaktadır. Bu açıdan işletmelerin ana sayfalarında müşteri yorumlarının yer alma durumu incelendiğinde 1479 gibi büyük çoğunlukta işletmede müşteri yorumu bulunduğu (% 89,3), 178 işletmede ise yorum bulunmadığı (% 10,7) belirlenmiştir. Bu sonuca göre işletmelerin büyük çoğunluğunun (% 89,3) müşteriler tarafından yorum aldığı saptanmıştır. Elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda müşterilerin siteden vermiş oldukları siparişler hakkında memnuniyetleri ya da yaşamış oldukları sorunları diğer bireylerle paylaşma, kullanıcıları uyarma ya da öneride bulunma konusunda duyarlı davrandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. İşletmelerin ana sayfalarından elde edilen veriler doğrultusundan % 38,1'i müşterilerden 1- 15 arası yorum, % 10,9'u 16-30 arası, % 9,6'sı 31-45 arası, % 4,6'sı 46- 60 arası, % 4,5'i 61- 75 arası, % 6,5,76 - 100 arası ve % 14,9'u 101 ve üzeri yorum almıştır. Herhangi bir yorum almayan işletme oranı ise sadece % 10,7'dir. İşletmelerde müşterilerden alınan yorumlar değerlendirildiğinde müşterilerin hizmet ve ürünler hakkında yorum yapma oranlarının oldukça yüksek olduğu saptanmış, işletmelere büyük çoğunlukla müşteriler tarafından 1- 15 arası yorum (% 38,1) yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yemeksepeti.com tarafından belirlenen kriterlere bağlı olarak yazılan yorumların işletme ve yemeksepeti.com tarafından cevaplanma durumu incelendiğinde ise 177 işletmeye müşteriler tarafından yorum yazılmadığı gözlemlenmiştir (% 10,7). İşletmelere müşteriler tarafından gelen yorumlar arasında 829 işletmede müşteri yorumlarının cevaplandırılmadığı (% 50,0), 523 işletmede ise cevaplandırıldığı (% 31,6) görülmektedir. Yemeksepeti.com sorumluları tarafından 71 işletmenin ana sayfasında yer alan yorumlara (% 4,3) cevap yazıldığı, 57 işletmenin ana sayfalarında kullanıcı yorumlarına yemeksepeti.com ve işletmeler tarafından cevap verildiği (% 3,4) görülmektedir.İşletmeler için internet üzerinden tanıtım ve iletişim özel bir önem taşımaktadır. Bu nedenle müşterilerin hizmet ve ürünler hakkında yorum yapma oranlarının oldukça yüksek olduğu düşünüldüğünde yorumların cevaplanmasının müşteri memnuniyetini artırmada etkili bir unsur olduğunu söylemek mümkündür.

Yemeksepeti.com sitesinde işletmelerin tanıtımları etkin şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan sitede işletmeye dair yer alan bilgiler ve tanıtım çalışmaları oldukça etkilidir. Yemeksepeti.com'da bulunan işletmelerin sayfalarında işletmenin adres ve telefon numaralarının bulunma durumları incelendiğinde işletmelerin neredeyse tamamının (% 99,6) ana sayfasında sadece adresinin bulunduğu, % 0,2'sinin ana sayfasında sadece telefon numarasının, % 0,1'inde hem adres hem de telefon numarasının aynı anda bulunduğu gözlemlenmiştir. Hem adres hem de telefon numarasının bulunmadığı işletmelerin ise oldukça az (% 0,1) sayıda olduğu belirlenmiştir. Bütün bu veriler incelendiğinde 1657 işletmenin % 99,6'sının ana sayfasında sadece adreslerinin yer aldığı,

işletmelerin tanıtımlarının daha ucuz ve daha kolay yollardan gerçekleştirilebilmesine olanak sağlayan sitede yeteri kadar bu unsurların yer almadığı ve müşterilerin sipariş verme sürecinde işletme ile iletişimde sadece siteyi kullanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Siparişin herhangi bir aşamasında telefonla ulaşıp değişiklik yapma ya da siparisi iptal etme gereksinimi duyan müşteriler açısından bu unsur dezavantaj konumundadır. İşletmenin adresinin bulunması ise en düşük maliyetle işletmenin tanıtımın etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından işletmelere oldukça geniş fırsat sunmaktadır.

Bayram ve Yaylı (2009), otel web sitelerinin içerik analizine yönelik çalışmalarında, 286 adet dört ve beş yıldızlı otel işletmesinin web sitelerini analiz etmiş, araştırma sonuçlarına göre, otel ile oda resimlerinin kullanımına web sitelerinde yaygın olarak yer verildiği yani görselliğin ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Bu araştırmanın aksine tüketicilerin karar vermesinde etkili unsurlardan bir tanesi olan yiyecek-icecek resimlerinin sitede hizmet sunan 1032 işletmede bulunmadığı (% 62,3) sadece 625 işletmede (% 37,7) yiyecek-icecek resimlerine menüde yer verildiği görülmektedir. Görselliğin ön plana çıktığı günümüzde bu oranın oldukça düşük olmasının işletmelere dezavantaj sağladığı ve işletmelerin yiyecek-icecek resimleri aracılığı ile pazarlama amaçlarını gerçekleştirme oranlarının düşük olduğu doğrultusunda yorumda bulunulabilir.

Yemek sipariş sitesinde, müşterilerin sipariş aşamasında yaşayabilecekleri kararsızlıkta veya yeni lezzet tatmak istemelerinde müşteriler tarafından en çok beğenilen ve en fazla sipariş edilen seçkin menüler kategorisiyle de hizmet verilmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde "seçilmiş menü kapsamında değil" seçeneğinin yüzdelik diliminin düşüklüğünden de anlaşılacağı gibi, işletme menülerinin büyük çoğunluğunun seçilmiş menü kapsamına girmediği (% 89,9), işletmelerin sadece % 10'unun seçilmiş menü kategorisine dâhil edildiği görülmektedir. Oysa müşterilere alternatif sunmak amacıyla gerçekleştirilen bu uygulama herhangi bir fikre sahip olmayan veya kararsız olan müşterilerin yiyecek seçimlerinde müşterilere kolaylık sağlamama açısından oldukça önemli rol oynamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bilişim teknolojilerinin gelişimi ve beraberinde getirdiği yeniliklerle yaygınlaşmaya başlayan internet, ülkeler arasındaki ticari sınırları ortadan kaldırmış ve elektronik ticaret kavramını ortaya çıkarmıştır. Özellikle son yıllarda e-ticaret stratejik bir önem kazanmış, insanların dikkati internet üzerinden alışverişe odaklanmış, giderek daha yoğun kullanılabilir hale gelmiş, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de giderek yaygınlaşmıştır (Aksoy, 2006:47). Bilgi teknolojilerinde yaşanan son gelişmelerle birlikte havayolu şirketleri, oteller, seyahat acentaları ve tur operatörleri rekabete karşı direnmek ve yaşayabilmek için bilgi teknolojilerinden ve bu yeni pazarlama şekline yararlanmaya başlamıştır. Buna bağlı olarak müşteri taleplerinin sürekli değişmesi, müşterilerin hizmetlerde uygunluk, değer ve kaliteye verdikleri önemin artması, bilgi düzeyi yüksek ve bilinçli müşterilerin aynı doğrultuda hizmet beklentisi ve otomasyon teknolojisine duyulan ihtiyaç turizm endüstrisinde e-ticaret faaliyetlerinin kullanılarak hızla yaygınlaşmasına yol açmaktadır (Pınar, 2005:51). Turizm sektörü açısından uygulanmış e-ticaret alanındaki çalışmalar incelendiğinde; Özdemir (2007), tarafından destinasyon pazarlamasında internetin rolüne ilişkin yapılan çalışmadan; turizm pazarlamacılarının gerçekleşen teknolojik gelişmelerin sağladığı imkanlardan destinasyon pazarlaması alanında da yoğun bir şekilde faydalandığı ve geleneksel pazarlama anlayışını terk ederek modern pazarlama anlayışını benimsediği anlaşılmıştır. Tutar, Kocabay ve Kılınc (2007) tarafından yapılan Nevşehir ve yöresinde turizm sektöründe e-ticaret uygulamaları konulu çalışmada; konaklama işletmelerinde bilgi ve teknolojinin kullanılmaya başlanmasıyla maliyetlerin düştüğü ve verimliliğin arttığı tespit edilmiştir.

Turizm sektöründe faaliyet gösteren diğer işletmeler gibi yiyecek-icecek işletmeleri de küresel pazarlara başarılı bir şekilde adapte olabilmek ve sürdürülebilir gelişmeyi sağlayabilmek için pek çok strateji izlemektedir. Günümüze kadar yiyecek-icecek sektöründe sınırlı kullanım alanı bulan e-ticaret birçok sektörde olduğu gibi yiyecek-icecek işletmelerinde de köklü değişikliklere yol açmış, içinde bulunduğumuz yüzyılın belki de en önemli gelişmesi olan elektronik ortamda yapılan ticaret, yiyecek-icecek işletmelerini derinden etkilemiştir. Ülkemizde de değişen ortama yabancı kalmayan çok sayıda yiyecek-icecek işletmesi e-ticaretin getirdiği yenilikleri ve faydaları kullanma süreci içerisine girmiş, e-ticaret pazarındaki yerini almaya başlamıştır. Bu açıklamalardan hareketle araştırma kapsamında e-ticaret şirketleri arasında son yıllarda dikkat çeken "yemeksepeti.com" sitesi detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yemeksepeti.com sitesinde hizmet veren işletmeler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulguların yardımıyla şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür;

Yemeksepeti.com'a üye işletmelerin bulunduğu bölgeler incelendiğinde işletmelerin büyük çoğunluğunun Marmara Bölgesi'nde (% 59,3), ve İstanbul'da (% 53,7) bulunduğu, İstanbul'da

bulunan işletmelerin sitede yoğun bir şekilde hizmet verdikleri gözlemlenmiştir. Yemeksepeti.com'da hizmet veren işletmelerin sunmuş oldukları menü türlerinin % 33,4'ünün kebab ve Türk mutfağı menüsüne % 18,6'sının fastfood ve sandwich, % 15,4'ünün pizza ve İtalyan mutfağı menüsüne sahip olduğu ve işletmelerin hız, servis ve lezzet konusunda müşterilerden yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir.

Baloğlu ve Pekcan'ın (2006), destinasyon bilinirliği yüksek olan Antalya, Muğla ve İstanbul'daki dört ve beş yıldızlı 139 otel işletmesinde yapılan çalışmada işletmelerin satış oranlarını arttırmak amacıyla uyguladıkları promosyonların oldukça az olduğu görülmüştür. Karamustafa, Biçkes ve Ulama (2002), Türkiye'deki konaklama işletmelerinin internet web sitelerini değerlendirmeye yönelik yaptıkları çalışmalarında, Türkiye'de faaliyet gösteren ve örneklem kapsamına alınan 322 konaklama işletmesinin web sitesinin genel yapısını değerlendirmiş ve müşterilere özel promosyonlar sunulduğuna yönelik bilgilere web sayfalarında büyük oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Örneklem kapsamına alınan Türkiye genelindeki işletmelerde ise % 32,3'ünün sitede verilen hizmetlerde indirim uygulamadığı, yine oldukça fazla sayıda işletmede de herhangi bir promosyon uygulamasının olmadığı (% 32,2) sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda rekabetin hızla arttığı yiyecek-içecek sektöründe işletmelerin bu imkandan yeteri kadar yararlanmadıkları saptanmıştır. Oysa farklı promosyon seçenekleri ve indirim uygulamaları ile işletmelerin müşteri kitesini artırmaları ekstra pazarlama maliyetleri gerekmeden işletmelerini diğer işletmelerden farklı kılmaları mümkündür.

Elde edilen analiz sonuçları dikkate alındığında yemeksepeti.com sitesinde bulunan işletmelerden % 73,6'sının bağımsız işletme olması dikkat çekmekte, yemeksepeti.com sitesinin bağımsız restoranlar tarafından daha fazla tercih edildiği gözlemlenmektedir.

Konaklama işletmelerinin yönetim yapılarının web tabanlı pazarlama faaliyetlerine etkisi üzerine yapılan araştırmada Boylu ve Tuncer (2008) işletmelerin yarısından fazlasında online ödeme kabul edilmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonuçlarının aksine araştırmaya dahil edilen yiyecek-içecek işletmelerinde % 20,5'lik bir oranla müşterilere 9 çeşit ödeme seçeneği sunulduğu % 16,5'lik bir kısımda 3 çeşit ödeme seçeneği sunduğu ve % 16,2'lik bir kısımda ise 8 çeşit ödeme seçeneği sunulduğu belirlenmiştir. Herhangi bir ödeme seçeneği sunmayan işletmeye ise rastlanmamıştır. Elektronik ortamda yapılan alışverişlerde sıkça yaşanan ödeme sorunun bu sitede çeşitli alternatiflerle aşılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Site bünyesinde yer alan işletmelerin müşterilere hizmet verdikleri saat aralıkları göz önüne alındığında % 95,7'sinin yemeksepeti.com'da günün belli bir saatinde hizmet verdiği gözlemlenmiş, işletmelerin neredeyse tamamında siparişlerin gönderiminde ücret alınmadığı (% 99,8) saptanmıştır. İşletmelerin büyük çoğunluğunun ortalama 31 dk- 45 dk (% 72,4) servis olduğu belirlenmiştir. Bu süre göz önüne alındığında zamanı kısıtlı olan müşterilere en kısa sürede hizmet veren işletmelerin yoğun olması, bu işletmelerin rekabet ortamında üstünlük sağlayabileceklerini göstermektedir.

Sitede hizmet veren işletmelerin büyük bir kısmının ürün veya hizmetleri müşteriler tarafından yorum almış (% 89,3) bu yorumların ise yarısı işletmeler tarafından cevaplanmıştır. İşletmeler için internet üzerinden tanıtım ve iletişim özel bir önem taşımaktadır. Bu nedenle müşterilerin hizmet ve ürünler hakkında yorum yapma oranlarının oldukça yüksek olduğu düşünüldüğünde yorumların cevaplanmasının müşteri memnuniyetini artırmada etkili bir unsur olduğunu söylemek mümkündür.

İşletmelerin sitede adres ve telefon numaralarının bulunma durumlarına yönelik bulgulara bakıldığında neredeyse tamamının (% 99,6) ana sayfasında sadece adresinin bulunduğu gözlemlenmiştir. İşletmelerin tanıtımların büyük katkı sağlaması muhtemel sitede işletmelere ait diğer iletişim bilgilerinde yer alması işletmelerin tanıtımlarına katkı sağlayacağı açıktır. Ancak işletmelerin tanıtımlarını daha ucuz ve daha kolay yollardan gerçekleştirebilmelerine olanak sağlayan sitede yeteri kadar bu unsurların yer almadığı gözlemlenmiştir.

Bayram ve Yaylı (2009), otel web sitelerinin içerik analizine yönelik çalışmalarında, 286 adet dört ve beş yıldızlı otel işletmesinin web sitelerini analiz etmiş, araştırma sonuçlarına göre, otel ile oda resimlerinin kullanımına web sitelerinde yaygın olarak yer verildiği yani görselliğin ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Bu araştırmanın aksine yemeksepeti.com da hizmet sunan işletmelerin tüketicilerin karar vermesinde etkili unsurlardan bir tanesi olan yiyecek-içecek resimlerinin büyük bir kısmında yer almadığı görülmektedir (% 62,3).

Bilişim teknolojilerinin gelişimi ve beraberinde getirdiği yeniliklerle yaygınlaşmaya başlayan internet, ülkeler arasındaki ticari sınırları ortadan kaldırmış ve elektronik ticaret kavramı ortaya çıkmıştır. Özellikle son yıllarda e-ticaret stratejik bir önem kazanmış, insanların dikkati internet üzerinden alışverişe odaklanmış, giderek daha yoğun kullanılır hale gelmiş, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de giderek yaygınlaşmıştır (Aksoy, 2006:47). Globalleşen dünyada uluslararası işletmelerin de piyasaya girmesi ile gelecekte rekabet yeteneğini kaybedileceğinin farkına varan çok sayıda yiyecek

İçecek işletme yöneticisi, e-ticaret şirketleri arasında son yıllarda dikkat çeken "yemeksepeti.com" sitesinde hizmet vermeye başlamıştır. Popülaritesi son yıllarda artan yemeksepeti.com sitesinin faaliyetlerini belirleme ve karşılaştırma amacıyla çalışmada içerik analizi yapılarak Türkiye genelinde faaliyet gösteren işletmelerin e-ticaret uygulamaları incelenmiştir. Yemeksepeti.com sitesinde hizmet veren işletmeler üzerinde gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkıldığında, yiyecek-İçecek işletmelerinde e-ticarette dikkat edilmesi gereken unsurlara ve önerilere aşağıda yer verilmiştir:

- E-ticaret kullanımı işletmelere etkili ve ucuz pazarlama kanalı sunup, yeni iş yapış yöntemleri geliştirerek, yüksek yatırım ve harcama yapmak zorunda kalmadan birçok pazara girebilme, bu pazarlarda hızlı, ucuz ve kaliteli ürün sunabilme, stratejik işbirlikleri ve ortak girişim imkânı, aynı anda tek bir web sitesinden farklı bölgelerde yaşayan çok sayıda müşteriye satış yapabilme imkânı sunmaktadır. Bu açıdan sitede hizmet sunan işletmelerde etkileşimli olarak ses, görüntü öğelerini kullanılarak tanıtımlar yapılmalı, işletme ve yiyecekler konusunda sitede yer alan bilgilerin birebir gerçeği yansıtmasına, bilgilerin düzenli aralıklarla güncellenmesine, sunulan yiyecek ve içeceklerin menüde açıklandığı ve gösterildiği biçimde olmasına, fiyatların doğru bir biçimde belirtilmesine, sipariş edilen paketlerin minimum sürede müşterilere ulaştırılmasına ve ürünlerin aynı kalite ve standartlarda sunulmasına dikkat edilmelidir.
- 24 saat satış yapabilme imkânını en iyi şekilde sunan sitede işletmelerin günün belli saatleri arasında hizmet verdikleri ve müşterilere çeşitli indirim ve promosyonların sunulmadığı saptanmıştır. İşletmelerin bu konuda gerekli çalışmaları en kısa sürede yapmaları gerekmektedir.
- İşletmelere yeni müşteri kazandırma imkanını en iyi şekilde sunan sitede işletmelerin siteden almış oldukları siparişlerde gönderim ücreti almamaları, minimum paket tutarı belirtmemeleri ve gönderim bölge sınırlaması yapmamaları gerekmektedir.
- Müşterilere menüler hakkında daha detaylı bilgiler sunulmalı, elektronik ortamda sunulan menünün anlaşılır ve açıklayıcı olmasına dikkat edilmeli, ürünlerin daha düşük maliyetle müşterilere ulaştırılmasına özen gösterilmelidir.
- Sitenin pazar alanını genişletici çalışmalar yapılmalı, işletmelerde iş yapma hızı artırılmalı ve site aracılığı ile verilen sipariş detaylarının hızlı bir şekilde işletmelere ulaştırılması sağlanmalıdır.
- İşletmeler ve site arasında işbirliği sağlanarak sitenin en önemli eksiği olan yiyecek-İçecek resimlerinin en kısa sürede eklenmesi gerekmekte ve her işletmenin menü türü için seçilmiş menüler oluşturularak müşterilere yiyecek-İçecekler hakkında önerilerde bulunulmalıdır.
- Sitenin reklam ve tanıtım faaliyetlerine önem verilmeli ayrıca işletmelerin müşteriler tarafından tanınma oranını artırıcı tanıtım çalışmaları yapılmalıdır.
- Pazardaki değişimlere hızlı ayak uydurulmalı, müşteriler tarafından verilen puanlar göz önünde bulundurulmalı, müşterilere sitede geniş seçim olanağı sunulmalı, müşterilerin bir sonraki siparişte yine internet sitesini ziyaret etmesi ve işletmeyi tercih etmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalı, müşterilerin bir tıklama ile sipariş verebilmeleri sağlanmalı ve en önemlisi sitede sipariş alma ve verme işlemleri daha da kolaylaştırılmalıdır.
- Siteden ürün siparişi veren sadık müşteriler için sadık müşteri promosyonları oluşturulmalı, müşteriler sipariş türlerine göre, ürün alma sıklığına göre bölümlere ayrılmalı ve ayrılan müşteri bölümlerine göre e-mail ile ürün, işletme tanıtımı, promosyon bilgilendirmesi site çalışanları tarafından sağlanmalıdır.
- İşletmelerin kendi iş süreçlerini elektronik ortamda gerçekleştirebilmelerine yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı, yasal boşluklar üzerinde özenle durmalıdır. Geleceğin bilgi işçilerini yetiştirmek için eğitim sistemi yeniden gözden geçirilmeli, teknolojik altyapıyla ilgili sorunlar aşılmalı, özellikle küçük işletmeler elektronik ticaret konusunda bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidir.
- Farklı alanlarda hizmet veren e-ticaret şirketlerinin sayısı hızla artsa da yemeksepeti.com gibi belli bir alanda uzmanlaşmış siteler açılmalıdır.
- Son olarak turizm sektörünün en önemli sorunu olan gerekli hukuki, idari ve teknik altyapının oluşturulamaması hala sektörde sorun teşkil etmektedir. Bu konuda en kısa sürede ulusal bir politika belirlemeli, müşteri istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yeni stratejiler geliştirilmelidir. Zira yasal boşlukların tamamlanması turizm işletmelerinde elektronik ticaretin gelişimini hızlandıracaktır.

Sitede hizmet sunan işletmelerde teknolojinin sunduğu değişik hizmet kanalları aracılığıyla daha geniş kitlelere hitap edilerek, pazar payları genişletilmektedir. Bu açıdan site pazarının kurallarını değiştirebilen ve işletmelerin rekabet gücünü arttıran yeni bir iş şeklini işletmelere sunduğundan işletmelerde elektronik ticaret uygulamaları ile rekabet ortamında üstünlük sağlayabilmek mümkündür.

Çalışmada internet üzerinden gerçekleştirilen elektronik ticaretin yiyecek-içecek işletmeleri açısından yeri ve önemi incelenmiş olup e-ticarette kullanılan diğer araçların yiyecek-içecek işletmeleri açısından önemi incelenmemiştir. Bu nedenle gelecekte yapılması muhtemel araştırmalarda; mobil telefonlar, akıllı telefonlar gibi diğer e-ticaret araçlarının da turizm ve yiyecek-içecek işletmeleri açısından önemini incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Çalışma, sadece internetten yemek sipariş imkânı sunan yemeksepeti.com sitesi üzerinde gerçekleştirilmiş ve bu alanda hizmet sunan diğer siteler çeşitli sebeplerden dolayı araştırmaya dâhil edilememiştir. İlerleyen yıllarda turizm alanda hizmet sunan sitelerinde içerisinde olduğu daha geniş kapsamlı bir inceleme bu alanda araştırmaya önemli katkı sağlayacak bir yöntem olacaktır. Bu alanda yetersiz sayıda çalışma olduğu dikkate alındığında; e-ticarete yönelik çalışmaların genişletilebilmesi adına elektronik ortamda yapılan ticaretin ekonomik etkileri ve yiyecek-içecek işletmelerinde internet üzerinde pazarlamanın önemi incelenebilir. Ayrıca yemeksepeti.com sitesinin potansiyel tüketicileri de ele alınarak bu alanda araştırma yapılabilir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir. İlerde yapılması muhtemel çalışmalarda bu hususlara dikkat edilmesi, araştırma sonuçlarının genellenebilmesinin sağlanması ile bu araştırma sonuçlarının zenginleştirilmesi olası görülmektedir.

Son olarak yiyecek-içecek işletmelerinde e-ticaret alanında yapılan çalışma sonuçlarının işletmelere ve bu alanda ilerleyen yıllarda yapılacak çalışmalara dolayısıyla araştırmacılara kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Unutulmamalıdır ki teknolojinin gelişimi insan hayatını her anlamda kolaylaştırmaktadır. Pazarda kalıcı olmak ve büyümek isteyen yiyecek-içecek işletmeleri dünya rekabet şartlarına ve yeni ticaret şekline uyum göstermek ve gelişen teknolojiye ayak uydurmak zorundadır. Bu nedenle işletmelerin değişim dalgasına karşı çıkmaktan ziyade e-ticareti hayata geçirmeleri gerekmektedir. Gelecekte birçok satışın internet üzerinden olacağı düşünüldüğünde gelişime ayak uyduramayan işletmeler diğer işletmelerden geri kalmaya mahkûmdur.

Kaynakça

- Aksoy, D. (2006). Akademisyenlerin E-Ticareti Mesleki ve Gündelik Yaşamlarındaki Kullanım Düzeylerinin Araştırılması: Akdeniz Üniversitesi Örneği. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Algür, S. (2007). Elektronik Turizm: İnternet Acenteciliği Gelişimi, Tercih Nedenleri ve İleriye Yönelik Projeksiyonlar (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunışık, R. vd. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı. İstanbul: Sakarya Kitabevi.
- Andersen, K. V. ve Henriksen H. Z. (2006). Impact Analysis of E-tourism in Bhutan. Working Paper, 1-53.
- Ansen, E. N. (2009). Turizm İşletmelerinde Elektronik Pazarlama: Antalya İli "A Grubu Seyahat Acentaları" Örneği. Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi 4(2), 117-134.
- Ataman, C. (2007). Seyahat Acenta Yöneticisi Bakış Açısıyla İnternet Üzerinden Pazarlamanın Üstün, Zayıf Yanları ve Bunlara Yönelik Stratejiler: İzmir İli Uygulaması. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baloğlu, S. ve Y. A. Pekcan (2006) "The Website Design And İnternet Site Marketing Practices Of Upscale And Luxury Hotels In Turkey, Tourism Management, 27:171-176.
- Bayram, M. (2008). Elektronik Ticarette Web Site Tasarımının Önemi Türkiye Otel Web Sitelerinin Değerlendirilmesi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim BilimleriEnstitüsü.
- Bayram, M. ve A. Yaylı (2009), "Otel Web sitelerinin İçerik Analizi Yöntemiyle Değerlendirilmesi" Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Kış, 8(27): 347-379.
- Boylu, Y. ve A. Tuncer (2008). Konaklama İşletmelerinin Yönetim Yapılarının Web Tabanlı Pazarlama Faaliyetlerine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(13): 11-30.

- Budak, B. (2010). E-Ticaret, İnternet Ortamında Ticaret. İstanbul: Etap Yayınevi.
- Canpolat, Ö. (2001). E-ticaret ve Türkiye'deki Gelişmeler. Ankara: T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı Tüketicinin ve Rekabetin Korunması Genel Müdürlüğü Yay.
- Çavuşoğlu M. ve R. Varlı (2007). Elektronik Yiyecek-İçecek İşletmeleri ve Türkiye'de Bir Uygulama.Antalya: Akdeniz Üniversitesi 1.Ulusal Gastronomi Sempozyumu ve Sanatsal Etkinlikler.
- Erkök, M. K. (2006). Turizm Sektöründe Elektronik Ticaretin Boyutları ve Antalya İli Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersun, N. ve Aslan K. (2009). Kongre Turizminin Geliştirilmesinde Kongre ve Ziyaretçi Bürolarının Rolü ve Önemi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (15) Bahar :89-114.
- Gunasekaran, A., Marri H.B., McGaughey R.E. ve Nebhwani M.D. (2002).E-Commerce And Its Impaction Operations Management. Int. J. Production Economics 75: 185-197.
- Karamustafa K., Biçkes D. M ve Ulama Ş. (2002). Türkiye'deki Konaklama İşletmelerinin İnternet Web Sitelerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Çalışma. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 19, 51-92.
- Kaşlı, M. (2006). Konaklama İşletmelerinde Bilgi Teknolojilerinin Pazarlama Aracı Olarak Kullanımı: Balıkesir'de Bir Araştırma. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıçer, T. (2011). Kobi'lerin Girişimci Pazarlama Yaklaşımı, Yenilik Yaratma Çabaları, Performansları ve Sahip Yöneticilerin Girişimcilik Tutumları Açısından Profilleri.(Basılmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Liao, Z. ve Cheung M. T. (2001). Internet-Based E-Shopping And Consumer Attitudes: An Empirical Study. Information & Management, 38, 299-306.
- Longhi, C. (2008). Usages Of The Internet And E- Tourism Towards A New Economy Of Tourism.University of Nice Sophia Antipolis and Gredeg, 1-21.
- Mammadov, R. (2009). Seyahat Acentalarında E-ticaret ve İnternet Kullanımı: Azerbaycan Örneği. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nakip, M. (2003). Pazarlama Araştırmaları: Teknikler ve SPSS Destekli Uygulamalar. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Öney, H. (2010). Yemek Hizmet İşletmelerinde (Catering İşletmeleri) Geleneksel ve Pişir-Soğut Üretim Sistemlerinin Karşılaştırılması. (Basılmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Örnek, H. E. (2010). Türkiye'deki ve Avrupa'daki Çevrimiçi Seyahat Acentalarına Ait İnternet Sitelerinin Karşılaştırılması. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öz, M. (2010). Konaklama İşletmeleri Web Sitelerini Tüketici Odaklı Yaklaşımla Değerlendirmeye Yönelik Bir Araştırma. (Basılmamış Doktora Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, G. (2007) "Destinasyon Pazarlamasında İnternetin Rolü", Journal of Yaşar University, 2(8): 889-898.
- Özdipçiner, N. S. (2010). Turizmde Elektronik Pazarlama.İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi, 1: 5-22.
- Özel, Ç. H. (2010). Güdülere Dayalı Yerli Turist Tipolojisinin Belirlenmesi: İç Turizm Pazarına Yönelik Bir Uygulama.(Basılmamış Doktora Tezi).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özel, H. A (2006). E-ticaretin Türkiye Ekonomisi Üzerine Etkileri. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, H. (2007). İnternette Satın Alma Davranışı İle Risk ve Fayda Algılamaları Arasındaki İlgisi.(Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmen, A. (2000).Uygulamalı Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri. Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları. Eskişehir.
- Pırnar, İ. (2005). Turizm Endüstrisinde E-ticaret. Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Güz (1): 28-55.
- Sarı, Y. (2003). Bilgesel Düzeyde Hazırlanan Web Sitelerinin Turizm Talebi Üzerine Etkisinin Araştırılması: Muğla Bölgesinde Bir Uygulama. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sarı, Y. ve Kozak M. (2005). Turizm Pazarlamasına İnternetin Etkisi: Destinasyon Web Siteleri İçin Bir Model Önerisi. Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi(9), 248-271.
- Sezer, A. (2006). Elektronik Ticaret ve Vergilendirilmesi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shenoy, S. (2005). Food tourism and the culinary tourist. Clemson University, Dissertation completed for PhD in Department of Parks, Recreation and Tourism Management.
- Sipahi, B., E. S. Yurtkoru ve M. Çinko (2008). Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi. Beta Yayıncılık. İstanbul.
- Turdaliev, C. (2009). Otel İşletmelerinde Elektronik Pazarlama: İzmir İli Dört ve Beş Yıldızlı Otellerinde Uygulamalı Bir Çalışma. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tutar, F., Kocabay M.ve Kılınç N. (2007). Turizm Sektöründe E-ticaret Uygulamaları: Nevşehir Örneği. Selçuk Üniversitesi Karaman İ. İ. B. F. Dergisi 9(12), 196-206.
- Uygur, E. (2010). E-ticaret ve Türkiye'deki Durumu. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- World Tourism Organization (2004). Turizmde E-iş Destinasyonlar ve İşletmeler için Pratik Yönergeler. (Çev. R.Ö Yakupoğlu). İstanbul: Nesa Yayın.

İnternet Kaynakçası

- <http://www.yemeksepeti.com/TR/Sehir-Secim/a.ya>(Erişim tarihi 24.09.2011).
- <http://www.sirkethaberleri.com/basin-bultenleri/yemeksepeti-com-sirket-haberleri> (Erişim tarihi 13.12.2011).
- http://www.dijimecmua.com/hi-tech/1173/index/974399_yemeksepeti-com-dan-lezzetli-yenilikler-yemeksepeti-com-hakkinda/, (Erişim tarihi 01.03.2012).
- <http://elit.yemeksepeti.com/default.asp?city=34>(Erişim tarihi 03.01.2012).

Çoklu Ünlü Kullanılan Reklamlarda Cinsiyetin Rolü: Tüketicilerin Reklama, Markaya Karşı Tutumları ve Satın Alma Eğilimleri

The Role of Gender on Consumer Attitudes toward Multiple Celebrity Advertisements

Işık Özge YUMURTACI*
İzmir Ekonomi Üniversitesi

Tuğba ÖRTEN TUĞRUL**
İzmir Ekonomi Üniversitesi

Bengü Sevil OFLAÇ***
İzmir Ekonomi Üniversitesi

Özet

Reklamcılık uygulamalarındaki yaygın kullanımına rağmen, birden fazla ünlünün yer aldığı reklamların tüketiciler üzerindeki etkisi net olarak bilinmemektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı, çoklu ünlü kullanılması durumunda tüketicilerin reklama ve markaya karşı olan tutumları ile satın alma eğilimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu doğrultuda 256 kişiyle anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, bir reklamda iki ünlü kullanıldığında tüketicilerin reklamlara ve markaya karşı tutumları, ve satın alma eğilimlerinin tüketicilerin bu ünlülere karşı tutumları doğrultusunda cinsiyetlerine göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın firmaların çoklu ünlü kullanımını pazarlama iletişimi stratejilerinde cinsiyet farklılıklarına odaklanarak daha doğru ve etkin bir biçimde kullanmaları konusunda yön verici olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: çoklu ünlü kullanımı, cinsiyet, pazarlama iletişimi, tutum, satın alma eğilimi

Abstract

Although its has been widely used in advertising, the impact of multiple celebrity endorsement on consumers has not been known. Therefore, the aim of this study is to examine whether consumers' attitudes towards advertisement and brand, and their purchase intention differ regarding to the gender of consumers in multiple celebrity endorsement. Hence, survey study was conducted with 256 individuals. The findings of this study indicates that when two celebrities are used in an advertisement, based on the consumers' attitudes towards the celebrities, the attitudes towards advertisement and brand, and purchase intentions may show discrepancies according to the gender of consumers. This study may shed light on how to use multiple celebrities in companies' marketing strategies in a more accurate and effective way while considering consumer gender differences.

* Yrd.Doç.Dr., İzmir Ekonomi Üniversitesi, İşletme Fakültesi Lojistik Yönetimi,
e-mail: isik.yumurtaci@ieu.edu.tr

**Yrd. Doç. Dr., İzmir Ekonomi Üniversitesi, İşletme Fakültesi, e-mail: tugba.tugrul@ieu.edu.tr

***Yrd. Doç. Dr., İzmir Ekonomi Üniversitesi, İşletme Fakültesi, e-mail: bengu.sevil@ieu.edu.tr

Keywords: multiple celebrity endorsement, gender, marketing communication, attitude, purchase intention

Giriş

Günümüzde tüm sektörlerdeki rekabet şartları firmaları ilgilendiren bir konu olarak algılanmasına karşın, tüketicileri de ilgilendirmektedir. Buna dayalı olarak son yıllarda tüketici davranışlarını inceleyen çalışmalarda artış gözlenmektedir. Özellikle, şirketlerin pazarlama iletişimi stratejilerinin tüketiciler üzerinde etkilerinin belirlenmesi öne çıkmaktadır. Zira tüketiciler, son yıllarda öne çıkan pazarlama iletişimi unsurlarına her geçen gün daha fazla maruz kalmakta ve daha fazla sayıda mesajı algılamak durumunda kalmaktadırlar (Dursun ve Kabadayı, 2012). Bu kapsamda, firmaların pazarlama iletişimine verdikleri önem güngeçtikçe artmakta ve rekabette etkin olarak değişik iletişim faaliyetlerinde bulunmaktadır.

Pazarlama iletişimi temel olarak; firmaların markaları hakkında tüketicileri dolaylı ya da dolaysız olarak tüketicileri bilgilendirmesi, ikna etmesi, teşvik etmesi ve hatırlatması faaliyetlerinden oluşmaktadır (Keller, 2001) Her geçen gün pazarlama iletişimi elemanlarının çeşitliliği artmaktadır. Ancak temel olarak pazarlama iletişimi elemanları arasında reklam, satış tutundurma, halka ilişkiler, kişisel satış ve direkt pazarlama faaliyetleri yer almaktadır (Armstrong ve Kotler, 2005).

Pazarlama iletişiminde sıklıkla kullanılan etkili araçların başında reklam gelmektedir. Reklam, televizyon, gazete ve diğer medya kanalları aracılığıyla belirli bir mesajı kişiler ya da nesnelere aracılığıyla hedef kitleye iletmekte, ürün ya da hizmeti tüketicilere sunmakta oldukça sıklıkla ve yaygın olarak kullanılan bir araçtır.

Reklamlar genellikle önceden belirlenmiş hedef kitleye göre hazırlanırlar. Ancak, bazı durumlarda firma özellikle bir hedef kitle belirlemez. Örneğin, gıda perakendecileri çoğunlukla belirli bir hedef kitleye göre reklam düzenlemekten ziyade, pazardaki hemen hemen tüm tüketicilerin ilgisini çekecek ve ortak fayda mesajını ön plana çıkaracak reklamları uygulamayı tercih etmektedirler. Bu yüzden, belirli sektörlerde reklamların etkinliği belirleyen hedef kitlenin düzgün seçilmesi değil, etki yaratılması istenen alanın doğru seçilmesidir (Tosun, 2003). Bu bağlamda, yayınlanan reklamın tüketiciler tarafından nasıl algılandığı oldukça önemlidir.

Reklamlarda ünlü kullanımı tüketici algısına değişik şekillerde etki edebilen ve reklamcılık alanında yaygın olarak kullanılan bir pazarlama iletişimi faaliyetidir. Fakat, bu konuda pazarlama literatüründeki araştırmalar son derece sınırlı sayıda olduğu için birden fazla ünlünün yer aldığı reklamların tüketiciler üzerindeki etkisi net olarak bilinmemektedir (Hsu ve McDonald, 2002; Saleem, 2007; Seno ve Lukas, 2007).

Pazarlama iletişiminde mesajlara maruz kalan tüketicilerin, iletilen mesaja karşı tutumu oldukça önemlidir. Söz konusu pazarlama iletişimi elemanı reklam olduğunda ise; tüketicilerin reklama karşı tutumları, reklamın etkinliği açısından önem taşımaktadır. Reklamın etkinliğinde rol oynayan bir diğer faktör ise, tüketicilerin reklamı yapılan firmayı ya da markayı nasıl algıladığıdır. Ayrıca, tüketicilerin cinsiyetleri de reklamın etkinliğinde önem arz etmektedir

(Yağcı ve İlarıslan, 2010). Kadınlar ve erkekler, iletilmek istenen mesajları farklı algılayabildikleri gibi markaya karşı tutumları ve satın alma eğilimleri bakımından farklılık gösterebilirler.

Tüm bu bilgilerden yola çıkarak, bu çalışmada literatürde fazla incelenmemiş konulardan birinde araştırılma yapılmıştır. Çalışmada, reklamlarda birden fazla ünlü kullanılması durumunda; reklama karşı tutum, markaya karşı tutum ve satın alma eğilimi unsurlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Amacımız, pazarlama iletişimi etkinliği üzerinde rol oynayabilecek önemli değişkenleri ve son yıllarda yaygın olarak tercih edilen bir yaklaşım olan reklamlarda birden fazla ünlü kullanılması durumunda; reklama maruz kalan tüketicilerin cinsiyetlerinin pazarlama iletişiminin olumlu ya da olumsuz olarak algılanmasında etkili olup olmadığını ortaya çıkarabilmektedir.

Dolayısıyla, bu çalışmada pazarlama iletişiminde reklam kullanımı, tüketici tutumlarında cinsiyetin rolü, araştırma yöntemi, araştırma bulguları, sonuçlar ve öneriler kısımları yer almaktadır.

Pazarlama İletişiminde Ünlü Kullanımı

Günümüzde ünlüler, ürün ve markaya dikkat çekmek ve tüketicileri pozitif bir şekilde etkilemek için pazarlama iletişim faaliyetlerinde yaygın olarak kullanılmaktadırlar (Biswas, Hussain ve O'Donnell, 2009). Çünkü, ünlülerin ürünler ve markalar için etkili ve ikna edici sözcüler olduklarına inanılmaktadır (Hsu ve McDonald, 2002).

Friedman, Termini, ve Washington'a (1977) göre ünlü, ürün sınıfı ile ilgisiz alanlardaki başarıları ile halk tarafından tanınan kişidir. Ünlü, bir markanın iletişimine değer katabilecek ölçüde tanınan, televizyon, sinema, spor, iş, politika, askeriye ya da sanat dünyasından herhangi bir kişi olabilir (McCracken, 1989).

Marka sözcüsü yapılmak suretiyle ünlülerin kişiliklerinin, sahip oldukları şöhretlerinin ve toplum üzerindeki etkilerinin marka değerini arttırmak için kullanılması ünlü kullanımı olarak adlandırılır (Hakimi, Abedniya ve Zaeim, 2011). Anlam Transferi Modeli'ne göre anlam ünlüden ürüne, ve sonrasında üründen tüketiciye geçmektedir (McCracken, 1989). Kaynak Güvenirliliği Modeli (Hovland, Carl, Janis ve Kelley, 1953) ünlünün algılanan güvenilirliğinin ve uzmanlığının; Çekicilik Modeli statüsü, fiziksel cazibesi, benzerliği ve sevilebilirliği ile oluşan çekiciliğinin (Singer, 1983; Erdoğan, 1999); Ürün Eşleşme Modeli ise imajı ve ürün arasındaki uyumun, ünlü kullanımında iletilmek istenen mesajın ve genel olarak reklamın etkinliğini belirlediğini ileri sürerler (Kamins, 1990).

Reklamlarda ve diğer promosyonel faaliyetlerde ünlü kullanımın markalar tarafından tercih edilmesinin bir çok nedeni bulunmaktadır. Öncelikle, ünlü kullanımının reklamlara, marka imajına ve ürün değerlendirmesine pozitif etkileri olduğu bilinmektedir (Erdoğan, 1999; Silvera ve Austad, 2004). Ayrıca, ünlülerin kullanıldığı reklamlar kullanılmayanlara kıyasla tüketiciler tarafından daha güvenilir ve daha eğlenceli bulunmakta (Atkin ve Block, 1983) ve tüketicilerin satın alma eğilimini arttırmaktadır (Friedman ve Friedman, 1979). Bunlara ek

olarak, ünlü kullanımı, reklamın ve marka isminin anımsanmasına olumlu etki etmektedir (Friedman ve Friedman, 1979). Dolayısıyla, her türlü pazarlama iletişimde ünlü kullanımı, şirketlerin pazar değerlerinde de pozitif yönde bir etki oluşturabilmektedir (Agrawal ve Kamakura, 1995).

Son zamanlarda reklam kampanyalarında iki veya daha fazla ünlünün kullanıldığı çoklu ünlü kullanımı uygulaması gitgide yaygınlaşmaktadır. Bunun sebepleri arasında birden fazla ünlünün bir markanın reklamında yer almasının izleyicilerde bir fikir birliği hissi yaratması, aynı ünlü sözcüye defalarca maruz kalma sonucu izleyicide oluşabilecek sıkıntıyı önlemesi ve farklı izleyici kitlelerine ulaşma olanağı sağlaması gösterilebilir (Erdoğan ve Baker, 1999; Hsu ve McDonald, 2002). Ayrıca, düşük ilgilenim ürünleri için yapılan reklamlarda, tek ünlü yerine birden fazla ünlü kullanıldığında tüketicilerin reklama ve markaya karşı tutumları ile satın alma eğilimlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (Saleem, 2007). Fakat, farklı imajlara veya kişiliklere sahip ünlülerin aynı reklam kampanyasında kullanılması tüketicilerin reklamı yapılan ürünle hangi ünlünün imajını veya kişiliğini bağdaştıracağı konusunda çelişkiye düşmelerine yol açabilir (Erdoğan ve Baker, 1999). Bu yüzden, reklamlarda birbirini farklı açılardan tamamlayan ünlülerin kullanılmasının hem marka imajı hem de marka değeri üzerinde olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir (Seno ve Lukas, 2007). Örneğin, ünlüler birbirlerini farklı anlamlar bakımından tamamlıyorsa, reklamda kullanılan ünlü sayısındaki artış reklamı yapılan markaya aktarılan anlamın kapsamının genişlemesine yol açabilir. Diğer taraftan, eğer ünlüler aynı anlam bakımından birbirini tamamlıyorsa, reklamda kullanılan ünlü sayısındaki artış reklamı yapılan markaya aktarılan anlamını pekiştirilmesini sağlayabilir (Seno ve Lukas, 2007). Fakat bu etkinin nereden kaynaklandığı araştırılmamıştır. Tüketicilerin reklamda oynayan ünlüye karşı tutumlarının reklama ve reklamı yapılan markaya karşı tutumlarını etkilediği dikkate alındığında (Silvera ve Austad, 2004), birden fazla ünlü kullanıldığında her bir ünlüye karşı tutumun reklam ve marka üzerindeki etkisi bilinmemektedir.

Benzer şekilde, yapılan çalışmalar, hedef izleyici kitlesi ile bir ürün veya markanın reklamlarında yer alan ünlülerin birbirlerine benzer özelliklere (örn. yaş, cinsiyet ve meslek) sahip olmasının reklamın etkisi üzerindeki önemini vurgulamaktadır (Hsu ve McDonald, 2002; Moven ve Brown, 1981). Ancak, reklamlarda birden fazla ünlü desteği kullanıldığında, tüketicilerin tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği bilinmemektedir.

Tüketici Tutumlarında Cinsiyetin Rolü

Tüketici davranışları üzerine yapılan çalışmalar, tüketicilerin tutum ve davranışlarının cinsiyete göre birçok yönden farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmış ancak cinsiyetin tüketici kararlarındaki önemli etkisi sınırlı sayıda çalışma ile incelenmiştir (Palan, 2001). Tüketim süreci uzun zamandan beri cinsiyetle ilişkilendirilmiş ve buna bağlı olarak araştırmacılar cinsiyet değişkeninin tüketici davranışlarını nasıl etkilediğine dair çalışmalar yapmışlardır (Palan, 2011). Bu çalışmalar, kadınların ve erkeklerin birbirlerinden farklı davranışlara sahip

olduklarını ve bu farklılıkların özellikle tüketim davranışlarında belirgin olarak ortaya çıktığını göstermiştir (Kolyesnikova, Dodd, ve Wilcox, 2009). Kadınların ve erkeklerin tüketim davranışlarında farklılık göstermeleri, satın alacakları ürünlerin genellikle farklı olmasından, ve ürünün reklamlarına ve konumlandırma stratejilerine karşı farklı tutumlar göstermelerinden kaynaklanmaktadır (Fischer ve Arnold, 1994; Palmer ve Bejou, 1994). Dolayısıyla, reklamcılar cinsiyete bağlı farklılıkları göz önünde bulundurarak farklı reklamlar hazırlama eğilimine girmişlerdir (Fischer ve Arnold, 1994). Kolyesnikova ve arkadaşlarına (2009) göre ise belirli kişilik özellikleri dişilik ya da erkeklik ile ilişkilendirilmektedir, öyle ki erkeklik genellikle bağımsızlık, mantıklılık ve iddialıklarla bağlantılıyken; dişilik ilişki olma ve hassaslık, sorumluluk, önemseme ve nezaket gibi özelliklerle ilişkilidir (Palan, 2001). Buna bağlı olarak reklamların etkisinde ve tüketicilerin reklamlara karşı olan tutumlarında cinsiyetin etkili bir değişken olduğu varsayımında bulunulabilir. Kadınlar ve erkekler farklı bilgi işleme süreçlerine sahiptirler (Darley ve Smith, 1995), bu nedenle reklamlara karşı tutumları farklılık gösterebilmektedir. Reklamcılar, hedef kitlelerin kadın ya da erkek olmasına göre reklamları farklı yaklaşımlarla uygulama eğilimindedirler (Hogg ve Garrow, 2003).

Ancak durum birden fazla ünlünün aynı reklamda kullanılmasında ve hedef kitlenin cinsiyete odaklı olmadığı reklamlarda farklılık göstermektedir. Çoklu ünlü kullanımında az sayıda araştırma bulunduğu gibi, çoklu ünlü kullanımının tüketicilerin algılarını nasıl etkilediği ve reklamların algılanmasında cinsiyetler arasında farklılık olup olmadığına dair araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Bunlara bağlı olarak, araştırmamızda temel olarak çoklu ünlü kullanılması durumunda reklama ve markaya karşı olan tutum ile satın alma eğilimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmada çoklu ünlü kullanımı ifadesi reklamda iki ünlünün kullanıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda, hipotezler aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

H1: Reklamda birden fazla ünlü kullanıldığında ve bir ünlüye karşı olumlu, bir ünlüye karşı olumsuz tutuma sahip olunması durumunda, tüketicilerin reklamlara karşı tutumları cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.

H2: Reklamda birden fazla ünlü kullanıldığında ve bir ünlüye karşı olumlu, bir ünlüye karşı olumsuz tutuma sahip olunması durumunda, tüketicilerin markaya karşı tutumları cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.

H3: Reklamda birden fazla ünlü kullanıldığında ve bir ünlüye karşı olumlu, bir ünlüye karşı olumsuz tutuma sahip olunması durumunda, tüketicilerin satın alma eğilimleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.

H4: Reklamda birden fazla ünlü kullanıldığında ve her iki ünlüye karşı olumsuz tutuma sahip olunması durumunda, tüketicilerin reklamlara karşı tutumları cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.

H5: Reklamda birden fazla ünlü kullanıldığında ve her iki ünlüye karşı olumsuz tutuma sahip olunması durumunda, tüketicilerin markaya karşı tutumları cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.

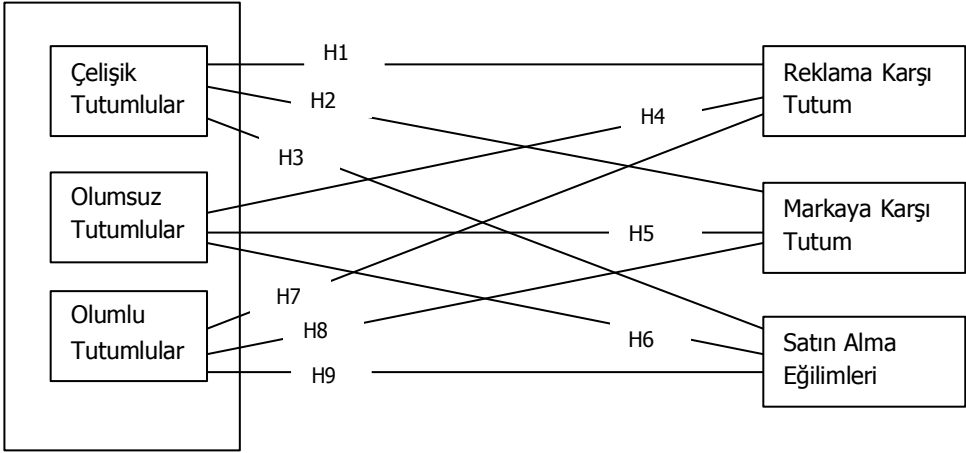
H6: Reklamda birden fazla ünlü kullanıldığında ve her iki ünlüye karşı olumsuz tutuma sahip olunması durumunda, tüketicilerin satınalma eğilimleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.

H7: Reklamda birden fazla ünlü kullanıldığında ve her iki ünlüye karşı olumlu tutuma sahip olunması durumunda, tüketicilerin reklamlara karşı tutumları cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.

H8: Reklamda birden fazla ünlü kullanıldığında ve her iki ünlüye karşı olumlu tutuma sahip olunması durumunda, tüketicilerin markaya karşı tutumları cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.

H9: Reklamda birden fazla ünlü kullanıldığında ve her iki ünlüye karşı olumlu tutuma sahip olunması durumunda, tüketicilerin satınalma eğilimleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.

Araştırma hipotezlerini görsel olarak belirtmen ve çalışmanın yaklaşımını açıklayabilmek için aşağıda belirtilen araştırma modeli oluşturulmuştur.



Şekil 1. Araştırma modeli

Araştırmanın Yöntemi

Anket çalışmasında halihazırda ulusal kanallarda yayınlanan bir perakende markasının televizyon reklamı kullanılmıştır. Reklamda iki ünlü dizi yıldızı bir perakende mağazasından alışveriş yapmaktadır. Katılımcılara izletilen

reklamda belirli bir ürün grubu hedef alınmamıştır. Yayınlanan reklam, tüketicilerin markaya karşı genel tutumlarını etkilemek amacıyla kurgulanmış olan perakende markasının genel imaj reklamıdır. İzmir Ekonomi Üniversitesi İ.İ.B.F.'nin öğrencilerinden oluşan 20'şer kişilik gruplar araştırmaya ayrılan sınıflarda önce bu reklamı izlemiş, sonrasında da ilgili anket sorularını cevaplamıştır. Örneklem seçiminde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmış ve ankete katılım gönüllük esasına dayandırılmıştır. Veri toplama işlemi 2011 güz döneminde 2 aylık bir süre zarfında tamamlanmıştır. Anket 256 kişiye uygulanmış ancak eksik doludurulan 2 anket çalışmaya dahil edilmemiştir. Katılımcıların % 48'i erkek ve % 52'si kadındır.

Anket 4 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların izledikleri reklama karşı tutumlarını Mitchell ve Olson'dan (1981) uyarlanan dört adet 5-noktalı, iki kutuplu ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir (çok kötü/çok iyi, beğendim/beğenmedim, rahatsız edici/rahatsız edici değil, ilgi çekici değil/ilgi çekici). Daha sonra da, katılımcılardan reklamını izledikleri perakende markasından satın alma eğilimlerini yine 5-noktalı iki kutuplu bir ölçek üzerinde belirtmeleri istenmiştir. İkinci bölüm ise katılımcıların izledikleri reklamda yer alan her iki ünlüye karşı tutumlarını ayrı ayrı ölçmek üzere Silvera ve Austad'dan (2004) uyarlanan 5-noktalı anlamsal farklılık ölçeği sorularından oluşmaktadır (ilginç/ilginç değil, hoş/hoş değil, sevimli/sevimli değil, iyi/kötü). Üçüncü bölümde, katılımcılardan reklamını izledikleri perakende markasına karşı tutumlarını Mitchell ve Olson'dan (1981) uyarlanan dört 5-noktalı, iki kutuplu ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir (çok kötü/çok iyi, hiç beğenmedim/çok beğendim, memdun edici/memnun edici değil, düşük kalite/yüksek kalite). Son bölümde yer alan sorular katılımcıların demografik özelliklerine ilişkindir.

Araştırmanın Bulguları

Katılımcıların izledikleri perakende markasının reklamında yer alan her iki ünlüye karşı tutumlarına ait ayrı ayrı toplanan veriler dikkate alınarak 3 analiz alt grubu oluşturulmuştur. Bu 3 alt grubun oluşturulmasında medyana dayalı ayrıştırma tekniği kullanılmıştır. Katılımcılar izledikleri reklamdaki ünlülerden birine karşı olumlu, diğer ünlüye karşı olumsuz tutuma sahip iseler "Çelişik Tutumlular" grubuna dahil edilmişlerdir. Eğer her iki ünlüye karşı tutumları olumlu ise "Olumlu Tutumlular" grubunda, her ikisine olumsuz ise "Olumsuz Tutumlular" grubunda yer almışlardır. Analizlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Çelişik Tutumlular Grubu

Çelişik tutumlular grubunda yer alan 80 katılımcının %49'u erkek ve %51'i kadındır. Reklamda birden fazla ünlü kullanıldığında ve bir ünlüye karşı olumlu, bir ünlüye karşı olumsuz tutuma sahip olunması durumunda, tüketicilerin reklamlara karşı tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (F=

5.284, $p=0.024$). Reklama karşı tutumda kadınlar ($X_K=3.41$) erkeklere nazaran ($X_E=3.04$) daha olumlu tutum sergilemişlerdir. Benzer şekilde, satın alma eğilimi değişkeni itibarıyla gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=5.082$, $p=0.027$). Kadınlar ($X_K=3.54$) erkeklere göre ($X_E= 3.10$) daha fazla satın alma eğilimi göstermektedir. Fakat, markaya karşı tutum değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=2.350$, $p= 0.129$, $X_K= 3.45$ ve $X_E= 3.24$). Dolayısıyla, H_1 ve H_2 hipotezleri kabul edilmiş fakat H_3 hipotezi reddedilmiştir. Bu bulgular aşağıda Tablo 1 ve 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çelişik tutumlularda cinsiyet etkisi için tanımlayıcı istatistikler

		N	Ortalama	Std Sapma
Satın alma eğilimi	Erkek	39	3,10	,912
	Kadın	41	3,54	,809
	Toplam	80	3,33	,883
Markaya karşı tutum	Erkek	39	3,2372	,65381
	Kadın	41	3,4451	,55765
	Toplam	80	3,3438	,61156
Reklama karşı tutum	Erkek	39	3,0385	,75555
	Kadın	41	3,4085	,68410
	Toplam	80	3,2281	,73905

Tablo 2. Çelişik tutumlularda cinsiyet etkisiyle ilgili varyans analizlerinin sonuçları

		Kareler	df	Ort. Karesi	F	Anlamlılık Düzeyi
		Toplamı				
Satın alma eğilimi	GA	3,765	1	3,765	5,082	,027
	Gİ	57,785	78	,741		
	Toplam	61,550	79			
Markaya karşı tutum	GA	,864	1	,864	2,350	,129
	Gİ	28,683	78	,368		
	Toplam	29,547	79			
Reklama karşı tutum	GA	2,737	1	2,737	5,284	,024
	Gİ	40,412	78	,518		
	Toplam	43,149	79			

Olumsuz Tutumlular Grubu

Olumsuz tutumlular grubunda 96 katılımcı vardır, ve bunların %46'sı erkek, %54'ü kadındır. Reklamda birden fazla ünlü kullanıldığında ve her iki ünlüye karşı olumsuz tutuma sahip olunması durumunda, tüketicilerin reklamlara karşı tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F= 4.128$,

$p=0.045$). Reklama karşı tutumda kadınlar ($X_K=2.46$) erkeklere kıyasla ($X_E=2.78$) daha olumsuz bir tutum göstermişlerdir. Aynı şekilde, markaya karşı tutum değişkeni dikkate alındığında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=4.467$, $p=0.037$). Kadınlar ($X_K= 2.78$) erkeklere nazaran ($X_E= 3.09$) markaya karşı daha olumsuz bir tutum sergilemişlerdir. Diğer taraftan, satın alma eğilimi bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=2.744$, $p= 0.101$, $X_K= 2.71$ ve $X_E= 2.98$). Bu analiz sonuçlarına göre, H_4 ve H_5 hipotezleri kabul edilmiş fakat H_6 hipotezi reddedilmiştir. Bu bulgular aşağıda Tablo 3 ve 4’de sunulmuştur.

Tablo 3. Olumsuz tutumlularda cinsiyet etkisi için tanımlayıcı istatistikler

		N	Ortalama	Std Sapma
Satın alma eğilimi	Erkek	44	2,98	,698
	Kadın	52	2,71	,848
	Toplam	96	2,83	,790
Reklama karşı tutum	Erkek	44	2,7670	,74591
	Kadın	52	2,4551	,75253
	Toplam	96	2,5981	,76175
Markaya karşı tutum	Erkek	44	3,0852	,60986
	Kadın	52	2,7788	,78067
	Toplam	96	2,9193	,72047

Tablo 4. Olumsuz tutumlularda cinsiyet etkisiyle ilgili varyans analizlerinin sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Ort. Karesi	F	Anlamlılık Düzeyi
Satın alma eğilimi	GA	1,683	1	1,683	2,74	,101
	Gİ	57,650	94	,613	4	
	Toplam	59,333	95			
Reklama karşı tutum	GA	2,319	1	2,319	4,12	,045
	Gİ	52,806	94	,562	8	
	Toplam	55,125	95			
Markaya karşı tutum	GA	2,237	1	2,237	4,46	,037
	Gİ	47,075	94	,501	7	
	Toplam	49,312	95			

Olumlu Tutumlular Grubu

Olumlu tutumlular grubu 78 katılımcıdan oluşmaktadır ve erkekler ile kadınların sayısı birbirine eşittir. Reklamda birden fazla ünlü kullanıldığında ve her iki ünlüye karşı olumlu tutuma sahip olunması durumunda, tüketicilerin reklamlara karşı tutumları ($F=1.278$, $p= 0.262$, $X_K= 3.93$ ve $X_E= 3.77$), markaya karşı tutumları ($F=0.086$, $p= 0.770$, $X_K= 3.55$ ve $X_E= 3.58$), ve satın alma eğilimleri ($F=0.110$, $p= 0.741$, $X_K= 3.54$ ve $X_E= 3.49$) cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu nedenle, H_7 , H_8 ve H_9 hipotezleri reddedilmiştir. Bu bulgular aşağıda Tablo 5 ve 6'de sunulmuştur.

Tablo 5. Olumlu tutumlularda cinsiyet etkisi için tanımlayıcı istatistikler

		N	Ortalama	Std Sapma
Satın alma eğilimi	Erkek	39	3,49	,721
	Kadın	39	3,54	,643
	Toplam	78	3,51	,679
Reklama karşı tutum	Erkek	39	3,7692	,63966
	Kadın	39	3,9295	,61223
	Toplam	78	3,8494	,62722
Markaya karşı tutum	Erkek	39	3,5833	,66475
	Kadın	39	3,5449	,47597
	Toplam	78	3,5641	,57468

Tablo 6. Olumlu tutumlularda cinsiyet etkisiyle ilgili varyans analizlerinin sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Ort. Karesi	F	Anlamlılık Düzeyi
Satın alma eğilimi	GA	,051	1	,051	,110	,741
	Gİ	35,436	76	,466		
	Toplam	35,487	77			
Reklama karşı tutum	GA	,501	1	,501	1,278	,262
	Gİ	29,792	76	,392		
	Toplam	30,292	77			
Markaya karşı tutum	GA	,029	1	,029	,086	,770
	Gİ	25,401	76	,334		
	Toplam	25,429	77			

Sonuç ve Öneriler

Reklamlarda ünlü kullanımı, pazarlama iletişimde oldukça sık başvurulan bir strateji olup akademik dünyada da kendine geniş yer bulmuştur. Ancak, reklamda kullanılan ünlü sayısının birden çok olması durumunda tüketici

algılarının nasıl şekillendiğine yönelik çalışmalar literatürde sınırlı kalmıştır. Bu çalışmada amaçlanan, günümüzde birçok global markanın etkin olarak pazarlama stratejisinde yer verdiği çoklu ünlü kullanımının, tüketicinin ünlülere farklı tutumlar beslemesi durumunda nasıl algılandığını ve tüketicilerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır.

Firmalar, reklamlarında kullandıkları ünlülerin nasıl algılandığı konusunda çoğu zaman kesin bir bilgiye sahip olamazlar. Arzu edilen durum, reklamda kullanılan ünlülerin hepsine karşı tüketicilerin olumlu tutumlarının olmasıdır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, reklamda iki ünlü kullanıldığında ve her iki ünlüye karşı olumlu tutuma sahip olunması durumunda, tüketicilerin reklamlara ve markaya karşı tutumları, ve satın alma eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Fakat, uygulamada firmalar reklamlarında tüketicilerde çelişik tutumlar uyandıran iki ünlü kullanmış olabilirler. Diğer bir deyişle, tüketiciler izledikleri reklamdaki ünlülerden birine karşı olumlu diğerine karşı olumsuz tutuma sahip olabilirler. Böylesine bir durumda, bu çalışma ile kadınların erkeklere kıyasla reklama karşı daha olumlu tutum sergilediği ve reklama maruz kaldıktan sonra daha fazla satın alma eğilimi gösterdiği belirlenmiştir. Markaya karşı tutumda ise cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Reklamcılar ve firmalar açısından en beklemeyen durum olan, tüketicilerin her iki ünlüye karşı olumsuz tutuma sahip olması halinde, reklama ve markaya karşı tutumlarda kadınlar erkeklere kıyasla daha olumsuz tutum göstermişlerdir. Diğer taraftan, satın alma eğilimi bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Markalar çoklu ünlü kullanımının avantajını yaşamak isterken tüketicilerin ünlülere karşı çelişik ya da olumsuz tutumlara sahip olmaları durumlarıyla karşılaştıklarında, farklı cinsiyetlerde nasıl bir algı oluştuğunun bilinmesi sonraki pazarlama iletişimi faaliyetlerine yön verecek ve hatta düzeltici pazarlama stratejilerine ışık tutacaktır.

Diğer taraftan, her iki ünlüye karşı olumsuz tutuma sahip olan tüketicilerin markaya ve reklama karşı tutumları cinsiyete göre farklılaştığı halde satın alma eğilimlerinin neden farklılaşmadığının ileriki çalışmalarda detaylı olarak incelenmesi önerilmektedir. Benzer şekilde, çelişik tutumlarda satın alma eğilimde ve reklama karşı tutumda cinsiyete göre farklılaşma varken markaya karşı tutumların cinsiyet bazında farklılaşmamasının nedenleri de gelecek çalışmalara konu olabilir. Katılımcıların bu marka ile olan geçmiş deneyimlerinin etkisinin araştırılmamış olması bu çalışmanın kısıtlarından biri olarak ifade edilebilir ve gelecek çalışmalarda araştırma yapılması için yol gösterici olabilir.

Ayrıca, çalışmanın kolayda örnekleme yöntemine dayanarak sadece üniversite öğrencileri ile yapılması ve örneklem sayısı dikkate alındığında elde edilen sonuçlar tüm tüketicilere genellenemez, bu da çalışmanın bir diğer kısıtı olarak belirtilebilir.

Bu çalışma bir perakende markası baz alınarak yapılmıştır. Gelecek çalışmalarda, farklı ürün gruplarında veya farklı sektörlerde çoklu ünlü

kullanımının cinsiyetlere göre araştırılması bu çalışmanın sonuçlarını genişletecektir. Bunlara ek olarak, hedef kitlesi önceden belirlenmiş olan reklamlarda çoklu ünlü kullanımın tüketiciler üzerindeki etkileri gelecek çalışmalar için önemli bir araştırma alanı olabilir. Sonuç olarak, çoklu ünlü kullanımı literatürde sınırlı sayıda çalışma tarafından incelendiği için bu konuda yapılacak farklı kapsamlardaki araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

- Agrawal, J. ve W. A. Kamakura (1995). The Economic Worth of Celebrity Endorsers: An Event Study Analysis. *The Journal of Marketing*, 59 (3), 56-62.
- Armstrong, G. ve P. Kotler (2005). *Marketing: An introduction*, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Atkin, C. ve M. Block (1983). An Experiment Revealed the Effectiveness of Celebrity Endorsers. *Journal of Advertising Research*, 23 (1), 57-61.
- Biswas, S., M. Hussain, ve K. O'Donnell (2009). Celebrity Endorsements in Advertisements and Consumer Perceptions: A Cross-Cultural Study. *Journal of Global Marketing*, 22, 121-137.
- Dayer, W.K. ve R.E. Smith (1995). Gender Differences in Information Processing Strategies: An Empirical Test of the Selectivity Model in Advertising Response. *Journal of Advertising*, 24, (1), 42-56.
- Dursun, İ. ve E.T. Kabadayı (2012). Tüketicilerin İkna Çabalarına Karşın Gösterdikleri Direnç: Tutum Gücü, Tutum Yönü ve Mesaj Gücünün Etkileri Üzerine Deneysel Bir Araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8 (6), 76-97.
- Erdoğan, B.Z. (1999). Celebrity Endorsement: A Literature Review. *Journal of Marketing*, 15 (4), 291-314.
- Erdogan, B. ve M. Baker (1999). Celebrity Endorsement: Advertising Agency Managers' Perspective. *Cyber-Journal of Sport Marketing [On-line serial]*, 3 (3).<http://www.ausport.gov.au/fulltext/1999/cjism>.
- Fischer, E. ve S.J. Arnold (1994). Sex, Gender Identity, Gender Role Attitudes and Consumer Behavior. *Psychology & Marketing*, 11 (2), 163-182.
- Friedman, H. H. ve L. Friedman (1979). Endorser Effectiveness by Product Type. *Journal of Advertising Research*, 19 (5), 63-71.
- Friedman, H., S., Termini ve R. Washington (1977). The Effectiveness of Advertisements Utilizing Four Types of Endorsers. *Journal of Advertising*, 6, 22-24.
- Hakimi, B.Y., A. Abedniya ve M.N. Zaeim (2011). Investigate the Impact of Celebrity Endorsement on Brand Image. *European Journal of Scientific Research*, 58 (1), 116-132.
- Hogg, M.K. ve J. Garrow (2003). Gender, Identity and the Consumption of Advertising. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 6 (3), 160-174.

- Hovland, C. I., I. L. Janis, ve H. H. Kelley (1953). *Communication and Persuasion*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Hsu, C. ve D. McDonald (2002). An Examination on Multiple Celebrity Endorsers in Advertising. *Journal of Product & Brand Management*, 11 (1), 19-29.
- Kamins, M.A. (1990). An Investigation into the Match-Up Hypothesis in Celebrity Advertising: When Beauty May Be Only Skin Deep. *Journal of Advertising*, 19 (1), 4-13.
- Keller, K.L. (2001). Mastering the Marketing Communications Mix: Micro and Macro Perspectives Integrated Marketing Communication Programs. *Journal of Marketing Management*, 17, 819-847.
- Kolyesnikova, N., T.H. Dodd ve J.B. Wilcox (2009). Gender as a Moderator of Reciprocal Consumer Behavior. *Journal of Consumer Marketing*, 26 (3), 200-213.
- McCracken, G. (1989). Who is the Celebrity Endorser? Cultural Foundations of the Endorsement Process. *Journal of Consumer Research*, 16 (3), 310-321.
- Mowen, J. C. ve S. W. Brown (1981). On Explaining and Predicting the Effectiveness of Celebrity Endorsers. Ed. K. B. Monroe *Handbook of Advances in Consumer Research* (8, 437-441). Ann Arbor, MI: Association for Consumer Research.
- Palan, K.M. (2001). Gender Identity in Consumer Behavior Research: A Literature Review and Research Agenda. *Academy of Marketing Science*, 10, 1-24.
- Palmer, A. ve D. Bejou (1995). The Effects of Gender on the Development of Relationship Between Clients and Financial Advisers. *International Journal of Bank Marketing*, 13 (3), 18-27.
- Saleem, F. (2007). Effect of Single and Multiple Celebrity Endorsement on Low Involvement and High Involvement Product Advertisement. *European Journal of Social Sciences*, 5 (3), 125-132.
- Seno, D. ve B. A. Lukas (2007). The Equity Effect of Product Endorsement by Celebrities: A Conceptual Framework from a Co-Branding Perspective. *European Journal of Marketing*, 41 (1/2), 121-134.
- Silvera, D. H. ve B. Austad (2004). Factors Predicting the Effectiveness of Celebrity Endorsement Advertisements. *European Journal of Marketing*, 38 (11/12), 1509-1526.
- Singer, B. D. (1983). The Case for Using "Real People" in Advertising. *Business Quarterly*, 48, Winter, 32-37.
- Tosun, N.B. (2003). Negatif Politik Reklamların Etkisinin Değerlendirilmesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3-4, 322-337.
- Yağcı, M.İ. ve N. İlarıslan (2010). Reklamların ve Cinsiyet Kimliği Rolünün Tüketicilerin Satın Alma Davranışları Üzerindeki Etkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(1), 138-155.

Türkiye’de Savunma Harcamaları, Büyüme ve Gelir Eşitsizliği, 1970-2008: Ekonometrik Bir İnceleme

Defense Spending, Growth And Inequality, 1970-2008: An Econometric Analysis

Seyhan TAŞ[□]

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

İbrahim ÖRNEK**

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Gül AKSOĞAN***

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Özet

Bu çalışma 1970-2008 dönemi için Türkiye’de savunma harcamaları, gelir eşitsizliği, büyüme arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışmada gelir dağılımına ilişkin zaman serisi eksikliği sorunu; imalat sanayindeki ücret eşitsizliğini Theil İndeksi ile hesaplayarak giderilmeye çalışılmıştır. Türkiye’de savunma harcamalarının farklı yönlerini inceleyen birçok çalışma olmasına rağmen, gelir dağılımı üzerindeki etkisini inceleyen çok daha az sayıda çalışma bulunmaktadır. Literatürdeki bu eksiklik göz önünde bulundurularak; bu çalışma eş bütünleşme ve VAR modeli yöntemlerini kullanarak literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Savunma Harcamaları, Gelir Eşitsizliği, Eşbütünleşme, VAR modeli.

Abstract

This paper examines the relationship between defense expenditures, income inequality and growth in Turkey for the period of 1970-2008. In the study, the problem of lack of time series data has been overcome by using manufacturing pay inequality index constructed by Theil T Statistic. Although there are numerous studies that examine the different aspects of military spending in Turkey, there are few studies that analyse the impact of military spending on income distribution in Turkey. Considering this lack in the literature, the study, utilizing basic cointegration and VAR model, aims to contribute to the literature.

Key Words: Defense Expenditures, Income Inequality, Cointegration, VAR model.

[□]Doç.Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İktisat Bölümü, e-mail: seyhantas1@hotmail.com

**Doç.Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İktisat Bölümü, e-mail: ornek@ksu.edu.tr

***Arş.Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İktisat Bölümü, e-mail: gulaksogan@ksu.edu.tr

Giriş

Soğuk savaş sona ermesine rağmen, dünyada savunma hizmetleri hala önemini korumakta ve birçok ülkede bu alanda önemli harcamalar yapılmaya devam etmektedir. İkili kutuplaşmanın yerini çoklu kutuplaşmaya bıraktığı 1980’lerden 1998’e kadar olan dönemde, başta Ortadoğu daha sonra Güney Asya ve Kuzey Afrika’da olmak üzere birçok gelişmekte olan ülkede savunma harcamalarında önemli azalmalar gözlenirken, özellikle Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Çin, Avrupa Birliği ülkeleri, Hindistan, Pakistan, İsrail, Suriye, İran ve Irak gibi bazı ülkelerde de savunma harcamalarının önemli boyutlarda olduğu görülmektedir.

Savunma harcamalarında 1998 yılına kadar gözlenen azalma eğilimi, bu yıldan itibaren tekrar artış eğilimi göstermeye başlamıştır. Bu artış eğilimi, öncelikle Ortadoğu ve Doğu Avrupa ülkeleri, Kuzey Amerika ve Doğu Asya’daki ekonomik, politik ve teknolojik trend değişiminin yanı sıra, küresel terör olayları ve ABD’nin Afganistan ve Irak’a müdahalesinin doğal bir sonucudur.

Hem ulusal ve bölgesel, hem de küresel olarak çok önemli etkilere sahip olan savunma harcamalarının ekonomik, politik ve teknolojik etkileri üzerinde önemle durulmaktadır. İktisatçıların üzerinde özellikle üzerinde durdukları husus ise, savunma harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkidir.

Savunma harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi teorik olarak iki yaklaşım ile açıklanmaktadır. Bunlardan birincisi, bu iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu savunan Keynesci yaklaşımdır. Diğerisi ise, savunma harcamalarının ekonomik büyümeyi olumsuz etkilediğini savunan Neo-Klasik yaklaşımdır. Bu iki görüş dışında, savunma harcamaları ile ekonomik büyüme arasında ilişkiyi ekonometrik olarak test edip, herhangi bir ilişkinin bulunmadığını ifade eden çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda savunma harcamalarının ekonomik değişkenler üzerinde etkili olup olmadığı, etkili ise etkilerinin boyutları üzerine yapılmış zengin bir literatürün mevcut olduğu söylenebilir. Bu çalışmaların ağırlıklı olarak odak noktasını savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki olumlu veya olumsuz etkileri oluşturmaktadır.

Literatürde savunma harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda çalışma bulunmasına karşın savunma harcamaları ve gelir dağılımı eşitsizliği ilişkisini inceleyen çok daha az çalışma bulunmaktadır. Bunun temel sebebi, gelir eşitsizliğine ilişkin uzun dönemli zaman serisi eksikliğidir.

Literatürdeki savunma harcamaları ve gelir eşitsizliği konusundaki boşluk göz önünde bulundurularak, bu çalışmanın amacının Türkiye’de savunma harcamaları, ekonomik büyüme ve gelir dağılımı eşitsizliği arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak olduğu söylenebilir. Çalışmada gelir dağılımı eşitsizliğine dair zaman serisi eksikliği sorunu Theil T istatistiği ile hesaplanan imalat sanayindeki ücret eşitsizliği indeksinin kullanılması ile aşılmıştır.

Savunma Harcamalarının Tanımı ve Sınıflandırılması

Savunma harcamaları ile ilgili yapılan çalışmalarda karşılaşılan en temel sorun bu harcamalara ait standart bir tanımın olmamasıdır. Bunun temel sebebi; devletlerin savunma harcamalarını belirlemede serbest olması, dolayısıyla savunma harcamaları kalemlerinin ülkeden ülkeye farklılık göstermesidir. Bir ülkede savunma harcamaları kalemleri içinde görünen bir husus, başka bir ülkede farklı bütçe kalemleri içinde yer alabilmektedir. Örneğin bir ülkede savunma bakanlığı bütçesi içerisinde yer alan bir kalem, başka bir ülkede iç işleri bakanlığı bütçesinde yer alabilmektedir (Karakuş, 2006, s.4).

Savunma harcamaları en genel tanımıyla, bir ülkenin iç ve dış güvenliğini sağlamak amacıyla milli gelirinden savunmasına ayırdığı paydır (Tüğen, 1989, s.12).

Dar anlamıyla savunma harcamaları ise; savunma hizmetine tahsis edilmiş askeri ve sivil personel ile ilgili harcamalardan, bu sektör ile ilgili araç ve gereçlerin (silah, ekipman vs.) üretimi ve satın alınması, bunların bakım ve onarım giderlerinden, bina vb. inşaa faaliyetlerinden, araştırma-geliştirme harcamalarından oluşmaktadır (Uçar, 2003, s.3).

Koban(1998: 41) savunma harcamalarını "Ülkelerin refahları pahasına milli gelirlerinden, ülke bütünlüğüne yönelik tehdidin artan bir fonksiyonu olarak ayırdıkları pay olup, egemenlik ve ulusal varlığın devamını sağlamak amacıyla yapılan harcamalar" şeklinde tanımlamaktadır.

Savunma hizmeti tam kamusal mal niteliğindedir. Çünkü bu hizmetten ülkedeki bütün bireyler birbirlerine rakip olmadan yararlanırlar. Savunma hizmetinin bu özelliği hizmetin sunulduğu alanda bölünmez faydalar sağlaması sonucunu doğurmaktadır. Savunmanın saldırıdan vazgeçirici özelliğinin sağladığı fayda, ülkenin her yerinde aynıdır. Dolayısıyla, ister bedel ödesin ister ödemesin herhangi bir kimsenin bu hizmetten dışlanması mümkün değildir (Bulutoğlu, 2003, s.240-241).

Savunma hizmeti iki yönlüdür. İlki, ülkeye karşı yapılacak bir saldırının caydırılması, ikincisi ise saldırının gerçekleşmesi durumunda buna karşı konulmasıdır. Hem caydırıcılık hem de saldırıya karşı konulması barış zamanında araç, gereç, teçhizat için birtakım harcama yapılmasını gerektirir. Savaş halinde savaşın türünü ve yoğunluğunu diğer faktörlerin yanısıra barış zamanında yapılan bu harcamaların boyutu belirleyecektir (Aslan, 1998, s.249).

Savunma harcaması kavramından neyin kastedildiği sorusunun cevabı, hem akademik analizlerde hem de uluslararası politikada tam olarak açık değildir. Bu durumun çeşitli nedenleri vardır. Örneğin, farklı ülkelerdeki silahlı güçler farklı kurumları yansıtabilirler ve rolleri farklı olarak tanımlanabilir. Bazı ülkelerde polis ve ordunun görevleri arasındaki ayrımın net olmaması bu duruma en iyi örnektir (Giray, 2004, s.184).

Her ülke kendi sosyo-ekonomik yapısına göre savunma harcamalarını planlamaktadır. Bu durum, bilimsel olarak uluslararası karşılaştırma yapmayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, söz konusu karşılaştırmalarda, BM (Birleşmiş Milletler), NATO (Kuzey Atlantik Paketi), IMF (Uluslararası Para Fonu) gibi

uluslararası kuruluşlar tarafından küçük detaylarla da olsa farklı şekillerde yapılan standart tanımlamalar kullanılmaktadır. Bu üç kuruluş içinde, BM’in yapmış olduğu tanım, en anlaşılır ve detaylı olanıdır. Çünkü bu tanım, özellikle uluslararası karşılaştırmalarda kullanılmak üzere geliştirilmiştir. NATO’nun belirlemiş olduğu tanım ise, öncelikle organizasyon içi hedeflere uygun olması amacıyla yapılmış, daha sonra diğer veri serilerine temel olabilmesi açısından SIPRI (Stockholm Uluslararası Barış Araştırmaları Entitüsü) gibi uluslararası kuruluşların verilerine uyumlu hale getirilmiştir (Brzoska, 1995, s. 46).

Brzoska’ya göre savunma harcamalarının uluslararası alanda ele alınışı ve muhtemel harcama kalemleri Tablo 1’de görülmektedir. Tabloya göre savunma konusunda muhtemel harcama kalemleri; silahlı kuvvetlere yapılan ödemeler, savunma ve stratejik amaçlı diğer harcamalar, önceki askeri güçlere ve faaliyetlere yapılan ödemeler, diğer güvenlik kuvvetlerine yapılan harcamalar, diğer sorumluluklar, çeşitli gelirler ve gelecek için zorunlu harcamalardan oluşmaktadır.

Tablo 1. Çeşitli Kuruluşlara Göre Savunma Harcamasına Dahil Olan Giderler (Brzoska, 1995: 48-49’dan aktaran Giray, 2004: 184-185).

Muhtemel Harcama Kalemleri	NATO	IMF	BM
Silahlı Kuvvetlere Yapılan Ödemeler			
Subaylara ve askerlere yapılan ödemeler	D	D	D
Silahlı Kuvvetler içinde veya bağlantılı çalışan teknisyenlere, bürokratlara vb. yapılan ödemeler	D	D	D
Yukarıdaki personele ve ailelerine yapılan sağlık, sosyal vb. ödemeler ile vergi indirimleri	D	D	D
Emeklilere yapılan ödemeler	D	-	D
Askeri okul ve hastaneleri	D	D	-
Silah üretimine ve ithaline yapılan harcamalar	D	D	D
Altyapı inşaatı, konut vb. harcamalar	D	D	D
İşletme ve bakım	D	D	D
Diğer alımlar	D	D	D
Askeri araştırma-geliştirme harcamaları	D	D	D
Savunma/Stratejik Amaçlı Diğer Harcamalar			
Stratejik malların stoklanması	D*	-	-
Silah, teçhizat vb. depolanması	D*	D	-
Silah üretimi/dönüşümü sübvansiyonları	D	-	-
Diğer ülkelere askeri yardım	D	D	D
Uluslararası organizasyonlara (BM, askeri ittifaklar vb.) yapılan katkılar	D	D	-
Sivil Savunma	-	D	D
Önceki Askeri Güçlere/Faaliyetlere Yapılan Harcamalar			
Gazilere vb. yapılan ödemeler	-	-	-
Savaş borçlarına ödemeler	-	-	-

Diğer Güvenlik Kuvvetlerine Ödemeler

Jandarma	D**	D**	D**
Sınır/sahil koruma	D**	D**	D**
Polis	D**	-	-

Diğer Sorumluluklar

Yardım/felaketten kurtarma	D		
BM Barış Gücü	D	D	-
Gelecek İçin Zorunlu Harcamalar			
Kredili Tedarik	D	D	-

D : Savunma Harcamalarına Dahil

D* :Savunma organizasyonu tarafından yönetiliyor ve finanse ediliyorsa savunma harcamalarına dahil

D** :Askeri faaliyetler için eğitilip, donatıldığı ve mevcut olduğu hükmü verildiği zaman savunma harcamalarına dahil

-: Savunma harcamaları kalemlerine dahil değil

Savunma Harcamalarının Ekonomik Etkileri Üzerine Kuramsal Çerçeve**Keynesci Yaklaşım**

Savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini pozitif dışsallıklara dayanarak açıklayan Keynesci yaklaşıma göre, daha fazla savunma harcaması önemli bir çarpan etkisine sahip olabilir. Savunma harcamalarının yarattığı talep, kapasite kullanımını artırarak çıktı düzeyini büyütür. Sonuç olarak, sermayenin kazanç oranı, yatırımlar ve büyüme artar (Looney, 1994, s.46-47).

Keynesci yaklaşımın öne sürdüğü pozitif etkiler şu şekilde özetlenebilir:

Savunma harcamaları pozitif dışsallıklara sahiptirler. Bu dışsallıklar sayesinde faktör verimliliği artabilir. Bu dışsallıklar; askeri personelin eğitimi, altyapı oluşturma ve askeri araştırma geliştirme yoluyla artan teknik yöntemler ve ordunun iç güvenlik hizmetlerine sağladığı destekler gibi sayısal olmayan faktörlerin tümünü içermektedir. Özellikle araştırma-geliştirme faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan teknik yenilikler kısa süre içinde tüm ülkeye fayda sağlayacaktır. Örneğin elektronik ve ulaştırma alanlarındaki icatların neredeyse tamamı ilk defa askeri nedenlerle gerçekleşmiştir (Nadaroğlu, 1985, s.184-185).

Değer (1986) çalışmasında savunma harcamalarının ikincil etkilerinden bahsetmiş, bu anlamda özellikle AR-GE yatırımlarını ön plana çıkarmıştır. Değer'e göre, AR-GE yatırımları ve ordunun diğer faaliyetleri sosyoekonomik alt yapıyı güçlendirirken başka yatırımcılar için de güvenli bir piyasa sağlamaktadır. Benzer şekilde Yıldırım vd. (2005) de ise savunma harcamalarının ekonomik büyümeye doğrudan etkilerinin yanında ikincil etkileri olduğunu ileri sürmüştür. Keynesci talep ile ekonomik büyüme olumlu etkilemekte, yatırımları uyarırken istihdamı artırmakta bunun yanında savunma harcamalarının neden olduğu dışsallıklar sivil ekonomi için önemli bir alt yapı oluşturmaktadır.

Silah üreticisi olan ülkelerde, gelişmiş silahların üretiminden kaynaklanan teknolojik geri beslemeler yoluyla, sanayiler arası bağlantılar ve iki amaçlı araştırma-geliştirme kullanımı söz konusu olabilir (Değer ve Sen, 1995, s.280-

296). Günümüzde kullanılan silah sistemleri birçok parçadan ve çeşitli alt sistemlerden meydana gelmiş komplike yapılardır. Bu bağlamda incelendiğinde savunma sanayi demir-çelik, makine, metal eşya, elektronik ve bilişim gibi sektörler ile yakından ilişkili olduğundan savunma sanayiine yapılacak olan stratejik yatırımlar, ülke ekonomisine olumlu katkıda bulunacaktır (Han ve Kaya, 2002, s.234).

Ayrıca yine sanayileşmiş ülkelerde barış dönemlerinde genellikle efektif talep azlığı nedeniyle üretimde daralmalar görülür. Bu gibi dönemlerde savunma harcamaları iktisadi faaliyetleri teşvik edip üretimde canlanmaya neden olabilir (Eshay, 1983,s.87).

Bir kamu bütçesi kalemi olan savunma harcamaları, büyük ölçüde kontrol altına alınarak ekonomik istikrar amacıyla kullanılabilir. Yani bu harcamalar, durgunluk dönemi boyunca arttırılabilir, enflasyonist baskıların söz konusu olduğu dönemlerde de azaltılabilirler (Looney, 1997, s.2).

Neoklasik Yaklaşım

Neoklasik yaklaşım savunma harcamalarının ekonomik büyümeyi negatif etkilediği şeklindeki görüşünü öne sürerken, bu görüşünü savunma harcamalarının da diğer kamu harcamaları gibi diğer yatırımlar üzerinde bir dışlama etkisi yarattığı olgusuna dayandırmaktadır. Kamu harcamaları içerisinde yer alan savunma harcamalarının artışı ile öncelikle çıktı ve gelir seviyesi artmaya başlayacaktır. Artan gelir, para talebini arttırarak, faiz oranlarının yükselmesine neden olacaktır. Yüksek faiz oranları, borçlanmanın maliyetini arttıracığı için yatırımların azalmasına yol açacaktır . Bu durum savunma harcamalarının özel sektör yatırımlarını bir miktar dışlamasına neden olabilmektedir. Özel tüketim ve yatırım, kamu altyapı yatırımları, sosyal güvenlik hizmetleri gibi ekonomik faaliyetlere ayrılabilir kaynakları bu alanlardan çekerek ekonomik büyümeyi engellemektedir (Gökbunar ve Yanıkkaya, 2004, s.161).

Savunma harcamalarının iktisadi büyüme üzerinde yaratacağı ileri sürülen diğer negatif etkiler ise şu şekilde özetlenebilir:

Savunma harcamaları kıt kaynakları doğrudan verimli yatırımlardan ve beşeri sermaye birikiminden uzaklaştırır. Bundan dolayı, savunma harcamaları, yüksek büyüme oranları içeren kalkınma projelerinde kullanılacak kaynakları başka alanlara kaydırmak suretiyle yüksek bir fırsat maliyetine neden olabilir.

Bir ülkedeki savunma harcamaları eğer ağır bir sınai temeli gerektiren silah üretimini içeriyorsa, ithal ikameci sanayileşme stratejisi iyice güçlenebilir, dolayısıyla ihracat potansiyeli zayıflayabilir ve bu durum da gelişmekte olan ülkelerdeki iktisadi büyümeyi olumsuz etkileyebilir (Deger ve Sen, 1995,s.280).

Yine gelişmekte olan ülkeler açısından değerlendirildiğinde yüksek teknoloji silahların ithali, kıt döviz kaynağına sahip olan bu ülkeler açısından olumsuz etkilere neden olabilir (Eshay, 1983,s.87).

Tam kamusal mal niteliği taşıyan savunma harcamalarının maliyetleri bulunmakla beraber bu hizmetler için belli bir piyasa fiyatı söz konusu değildir. Savunma hizmetinin yerine getirilebilmesi için sivil kesimin finansmanı gerekmektedir. Bu finansmanın sağlanması vergilerle olacak dolayısıyla sivil kesim üzerinde bir vergi yükü doğacaktır. Sivil kesimden sağlanan bu finansman

ekonominin vergi yapısını bozabilir, tüketim ve yatırım miktarını düşürebilir ve sonuç olarak ekonomik büyüme üzerinde negatif bir etkiye neden olabilir.

Savunma sanayi alanında genellikle uzmanlar, bilim adamları ve mühendisler gibi kalifiye işgücü istihdam edilmektedir. Bu ise, ekonominin diğer kesimleri için emek arzını azaltacaktır (Değer ve Sen, 1995,s.282-297). Ancak Türkiye gibi işsizlik oranı yüksek ülkelerde nitelikli istihdamın beşeri sermaye yapısını olumsuz yönde etkilediği görüşü pek de geçerli sayılamaz. Özellikle kriz dönemlerinde bakıldığında nitelikli işgücünün işsiz kaldığı göz önüne alınırsa savunma sanayinin bu anlamda nitelikli işgücü talebiyle bu soruna çözüm olabileceği düşünülebilir.

Dünyada Savunma Harcamaları

Dünya savunma harcamalarının, İkinci Dünya Savaşından sonra sürekli artış gösterdiği, Soğuk savaş döneminde özellikle en yüksek savunma harcamasının yapıldığı 1987 yılından itibaren ise düşüşe geçtiği görülmektedir. Harcamalardaki bu düşüşün nedeni olarak, Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte ortaya çıkan Soğuk savaşın sona erdiği izlenimleri ve az gelişmiş ülkelerin ekonomik problemleri dolayısıyla kamu harcama önceliklerinin yeniden belirlenmesi gerekliliği gösterilebilir (Uçar, 2003, s.4).

Ancak savunma harcamalarında görülen bu azalmanın tüm dünya ülkeleri için geçerli olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Bölgeler ve ülkeler arasında savunma harcamalarının dağılımı konusunda farklılıklar olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. 1998'e kadar olan dönemde Ortadoğu, Kuzey Afrika ve Rusya gibi bazı ülkelerin savunma harcamalarında önemli azalmalar görülürken, ABD, Çin, Avrupa Birliği ülkeleri, Hindistan, Irak, İran gibi ülkelerin savunma harcamalarında ise artış gözlenmiştir.

Savunma harcamalarındaki azalma eğilimi 1998'den sonra ortadan kalkmış ve harcamalar tekrar büyük boyutlara ulaşmıştır. Bu dönemde yaşanan savunma harcamalarındaki artışın en önemli nedeni, dünya savunma harcamalarının yaklaşık yarısını gerçekleştiren Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) doktrin ve stratejisinde yaşanan mevcut değişimlerdir. ABD'nin savunma harcamaları, 2002-2004 döneminde, özellikle 11 Eylül saldırıları sonrasında Afganistan ve Irak operasyonları nedeniyle hızlı ve büyük bir artış göstermiştir (SIPRI Yearbook, 2002, s.10). ABD'de bu dönemdeki savunma maliyetlerini karşılayabilmek için mevcut savunma bütçesinin dışında ilave bütçe tahsisine ihtiyaç duymuştur. Bu rakam, 2003-2005 döneminde, 238 milyar dolara ulaşarak Asya (Japonya hariç), Afrika, Latin Amerika ve Ortadoğu ülkelerinin 2004 yılı savunma harcamaları toplamını geride bırakmıştır.

Dünya savunma harcamalarının artışına ABD'nin katkısının büyük olduğu açıktır. Ancak yine aynı dönemde ABD'nin koalisyon ortağı olan İngiltere'nin de savunma harcamalarının arttığı görülmektedir. Fransa ise, 2003-2008 dönemini kapsayan ve önemli oranda savunma harcaması artışı öngören bir savunma planını yürürlüğe koymuştur. Ayrıca Japonya, Brezilya, Hindistan ve Çin'in düzenli olarak savunma harcamaları yükselmeye devam etmektedir.

Tablo 2'de seçilmiş bazı ülkelerin 1989-2011 yılları arasındaki savunma harcamalarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Seçilmiş Bazı Ülkelerin Savunma Harcamaları (1989-2011)(SIPRI, 20.05.2012, www.sipri.org)

	ABD	Çin	Rusya	İngiltere	Fransa	Hindistan
1989	534,906	16,600	307,019	54,522	66.066	17.842
1990	510,998	17,943	259,734	54,298	65.774	17.575
1991	448,806	18,860	-	54,926	66.202	16.410
1992	474,215	22,919	64,464	51,302	64.119	15.683
1993	449,281	21,233	56,948	48,961	63.409	17.713
1994	421,917	20,308	55,499	47,614	63.735	17.792
1995	399,043	20,875	32,867	44,658	60.580	18.326
1996	377,342	23,016	29,026	44,392	59.126	18.658
1997	375,375	23,842	32,205	42,994	59.330	20.654
1998	366,918	27,070	20,551	43,232	57.779	21.549
1999	367,822	31,191	21,289	43,176	58.287	25.043
2000	382,061	33,496	29,014	44,307	57.619	25.841
2001	385,142	41,176	32,204	46,099	57.426	26.741
2002	432,452	47,829	35,780	49,088	58.604	26.658
2003	492,200	51,955	38,064	52,619	60.385	27.253
2004	536,459	57,542	39,599	53,228	62.042	31.657
2005	562,459	64,726	43,190	53,676	60.734	33.690
2006	570,769	76,065	47,264	54,024	61.058	33.962
2007	585,749	87,730	51,275	55,730	61.264	34.374
2008	629,095	96,663	56,892	58,217	60.654	38.987
2009	679,574	111,666	59,565	59,350	64.747	45.903
2010	698,281	121,064	58,644	58,099	59.098	46.086
2011	689,591	129,272	64,123	57,875	58.244	44.282

Milyon \$ 2008 Sabit fiyatlarıyla

1989-2011 yılları arasındaki savunma harcamalarının seyri incelendiğinde ABD'nin savunma harcamalarının oldukça yüksek boyutlarda olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 3. 2011 Yılında En Fazla Savunma Harcaması Yapan 15 Ülke (SIPRI, 20.05.2012, www.sipri.org)

Ülke	Savunma Harcaması
ABD	689.591
Çin	129.272
Rusya	64.123
Fransa	58.244
İngiltere	57.875
Japonya	54.529
Suudi Arabistan	46.219
Hindistan	44.282
Almanya	43.478
İtalya	31.946
Brezilya	31.576
Güney Kore	28.280
Kanada	23.082
Avustralya	22.955
Türkiye	18.687

Milyon \$, 2010 Sabit Fiyatlarıyla.

ABD savunma harcamaları, tabloda yer alan 14 ülkenin savunma harcamaları toplamından fazladır. Toplam 1 trilyon 350 milyar dolarlık savunma harcamalarının yarısından fazlasını ABD'nin yaptığı görülmektedir.

Türkiye'de Savunma Harcamaları

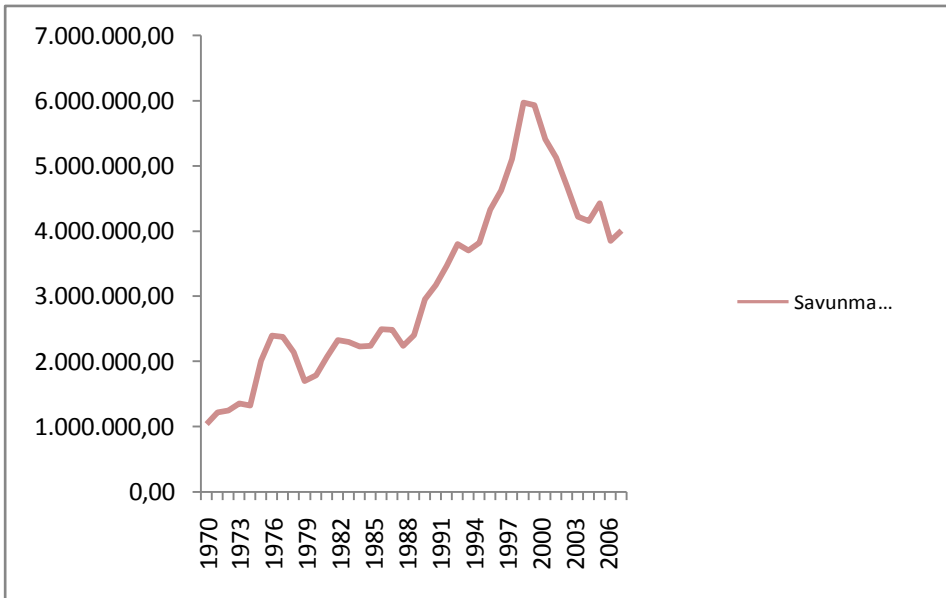
Türkiye siyasi, ekonomik ve bölgesel karışıklıkların yoğun olduğu bir bölgede bulunmaktadır. Bu jeopolitik konumu nedeniyle Türkiye için savunma harcamaları her daim önemini korumuştur. Dolayısıyla Soğuk savaşın sona erdiği yıllarda NATO ülkelerinin savunma harcamalarındaki azalma eğiliminin Türkiye'de gözlenmediğini söylemek yanlış olmayacaktır (Giray, 2004, s.192).

Türkiye'nin savunma harcamalarının seyrine bakıldığında 1960'lı yıllardaki silahlanma yarışından dünyanın pek çok ülkesi olduğu gibi Türkiye'nin de etkilendiği görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra gelişen silah teknolojileri ve üretimi, birçok dünya ülkesinin savunma harcamalarının artmasında önemli bir etken olmuştur. 1970'li yıllardan itibaren ise savunma harcamalarına oldukça yüksek miktarlarda kaynaklar ayırmaya başlayan Türkiye, özellikle 1971-1978 döneminde savunma harcamaları en çok artan NATO ülkesi olmuştur. Bu yıllardaki artışın arkasındaki neden olarak, 1974 yılındaki Kıbrıs Barış Harekatında ABD'nin Türkiye'ye uyguladığı silah ambargosu olduğunu ve bunun sonrasında ülke için milli bir savunma sanayinin gerekli olduğu düşüncesinin yaygınlaşmasının etkili olduğu söylenebilir.

1980'li yıllar da yine savunma harcamaları açısından son derece önemlidir. 1980'lerin başında Türk Silahlı Kuvvetleri'nin Modernizasyonu Programı yürürlüğe girmiştir. Bu programın temel amacı, silah donanımını

yenilemek ve bunu da ulusal silah sanayini kurarak gerçekleştirmektir. Bu program ile silahlanmaya 1985-1995 dönemi için yılda ortalama 1 milyar dolar, 1996-2025 dönemi için yılda ortalama 5 milyar dolar kaynak ayrılması öngörülmüş, iktisadi krizin derinleşmesi ile bu tutar 2000-2010 dönemi için yılda ortalama 2 milyar dolar olarak değiştirilmiştir. Modernizasyon Programı’nın finansmanının önemli bir kısmı ise bütçe dışından, Savunma Sanayii Destekleme Fonundan karşılanmaktadır (Şenesen-Günlük, 2002, s.13).

Soğuk savaşın sona erdiği 1990’lı yıllarda, genellikle NATO ülkelerinin savunma harcamalarında düşmeler gözlenirken, Türkiye’de aynı eğilim yine söz konusu olmamıştır. Yunanistan ile olan siyasi anlaşmazlıklar, Türk Silahlı Kuvvetleri’nin (TSK) modernizasyon programı ve iç güvenlik hareketleri artış eğiliminin en temel nedenleri olarak gösterilebilir.



Şekil 1.: Türkiye’nin 1970-2008 Yıllarına Ait Savunma Harcamalarının Seyri (Milyon TL) (SIPRI, 01.06.2012, www.sipri.org)

Türkiye’de savunma harcamalarının 2000 yılına kadar yükselen bir seyir izlediği görülmektedir. Bunun en önemli nedeni olarak Türk ordusunun modernizasyonu gösterilebilir. Ayrıca Ege ve Yunanistan sorunları ile ülkenin Doğu ve Güney Doğu bölgelerinde etnik ayrılıkçı terör örgütü ile etkin mücadele de artışa sebep olarak gösterilebilir. 2000 yılından itibaren savunma harcamalarının azalmasında ise 2000 ve 2001 yılında yaşanan ekonomik kriz ve ülkenin 2001 yılında -%9.4 büyümesi savunma harcamalarının GSMH içindeki payının artmasına rağmen büyüklük olarak düşmesine neden olmuştur. 2005 yılından sonra Kuzey Irak operasyonları ve yeniden şekillenen Irak’ta etkin yer edinmek istemesi nedeniyle bu dönemde savunma harcamalarında bir artış yaşandığı söylenebilir.

Savunma Harcamalarının Türkiye Ekonomisine Etkileri

Savunma Harcamalarının Ekonomik Büyüme Etkileri

Savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerine etkisinin ne olduğu akademik dünyada görüş birliği sağlanamamış olmasından dolayı oldukça tartışılan bir konudur. İktisatçılar, savunma harcamaları üzerine yaptıkları araştırmalarda, savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin yanı sıra etkisiz de olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Her ne kadar etkinin yönü konusunda görüş birliği bulunmasa da savunma harcamalarının ekonomi üzerinde önemli etkiler meydana getirdiği hususu iktisatçıların tarafından genelde kabul görmektedir. Savunma harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için ülkelerin politik, sosyal, ekonomik, stratejik ve demografik yapılarının dikkate alınması önem arz etmektedir.

Savunma Harcamalarının Gelir Dağılımına Etkileri

Bir ülkede gelir dağılımını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. İşgücü piyasası ve işgücünün dağılımı, eğitim düzeyi, sosyal kurallar ve düzenlemeler, dünya ekonomisindeki küreselleşme ve teknolojik değişimler, ülke ekonomisinde yaşanan krizler, yüksek enflasyon oranları, bütçe açıkları, özelleştirme gibi birçok faktör sayılabilir.

Günümüzde silahlanmaya ayrılan kaynakların giderek artış göstermesi, savunma harcamalarının bu anlamda bir gelir eşitsizliği yaratıp yaratmayacağı sorusunu da akla getirmektedir. Çünkü savunma harcamaları; eğitim ve sağlık harcamaları gibi sosyal transfer harcamaları ile aynı bütçeden yapılmaktadır. Dolayısıyla ülke ekonomileri, bu harcamaları yaparken tercih yapmak durumunda kalabilirler.

Dünyada ve ülkemizde gelir dağılımına ilişkin uzun dönemli zaman serisi veri sıkıntısı nedeniyle diğer değişkenlerle karşılaştırıldığında savunma harcamaları ile gelir eşitsizliği ilişkisini ele alan çok daha az sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların büyük bir kısmı, artan savunma harcamalarının gelir eşitsizliğini arttırdığını gösterirken (ABD için Abell, 1994 ve Seiglie, 1997; 100'ün üzerinde ülke için Ali, 2007, 2012; Hindistan, Pakistan, Sri Lanka ve Bangladeş için Vadlamannati, 2008) bazıları da bir ilişki tespit edememiştir (örneğin Hirnissa vd., 2009; Lin ve Ali, 2009).

Savunma harcamaları gelir eşitsizliği ilişkisini açıklayan temel anlamda dört farklı yaklaşım bulunmaktadır (Lin ve Ali, 2009, s.673). İlk olarak geleneksel Keynesci yaklaşıma göre savunma harcamaları savunma ile ilintili sektörlerde efektif talebi canlandırarak, toplam talebi ve istihdam olanaklarını artırır. Özellikle ekonominin gerileme dönemlerinde artan gelir eşitsizliği, gelişme dönemlerinde ise iyileşme göstermektedir. Savunma harcamalarının toplam talebi artırma suretiyle sağladığı ekonomik gelişmeden düşük gelir grupları görece olarak daha çok etkileneceği için bu anlamda gelir eşitsizliğini azaltıcı bir sonuç doğurduğu söylenebilir (Beach, 1977, s.56). İkinci olarak temel mikro ekonomik teori çerçevesinde savunma sektörü diğer sektörlerle göre daha yüksek

ücretli işçileri istihdam ettiği için bu alandaki bir genişleme genel olarak ekonomideki sektörler arası ücret eşitsizliğini arttırır (Ali, 2007, s.520). Üçüncü olarak, toplam savunma harcamaları, personel, ekipman, araştırma-geliştirme ve operasyonel harcamalarından oluşmaktadır. Bu kalemlerin herbirinin eşitsizlik üzerinde farklı etkileri vardır. Örneğin, savunma sanayinde askeri personel harcamaları daha az nitelikli işgücü grubuna yönelik iken, AR-GE faaliyetlerinde daha nitelikli işgücü istihdam edilmektedir. Dolayısıyla, askeri personel için yapılan harcamalar eşitsizliği azaltırken, daha yüksek AR-GE harcaması nitelikli-niteliksiz işgücü arasındaki ücret farkının daha da artmasına neden olacaktır (Lin ve Ali, 2009, s.674). Ancak, Türkiye’de henüz askerlik temel olarak zorunlu bir hizmet olduğu için bu durumun Türkiye için geçerli olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü, örneğin ABD’de olduğu gibi durgunluk dönemlerinde daha çok kişinin orduya katılması böylece askeri personel harcamalarının eşitsizliği azaltması gibi bir durum sözkonusu değildir. Diğer yandan, askeri AR-GE harcamaları da toplam savunma harcamalarının çok küçük bir oranını oluşturduğu için, savunma harcamalarının eşitsizliği bu mekanizma ile olumsuz yönde etkilemesinden de söz edilemez. Nitekim Türkiye’de AR-GE harcamaları 2008 yılında toplam savunma harcamalarının sadece % 9’unu oluşturmaktadır (TOBB, 2009, s.1).

Son olarak, refah devleti en temel amacı olan daha adil bir gelir dağılımını sağlamak için geliri yeniden dağıtır. Gelirin yeniden dağıtımındaki en temel araçlardan biri transfer harcamalarıdır. Bu bağlamda, yüksek savunma harcaması bütçeye bir yük oluşturarak bu transfer harcamalarının kısılmasına neden olabilir. Yani, bütçede farklı harcama kalemleri arasında bir trade-off ilişkisi mevcuttur. Savunmaya ayrılan büyük bir bütçe, gelir dağılımını düzeltici etkileri olan eğitim, sağlık ve sosyal transfer harcamalarına daha küçük bir bütçe ayrılmasına neden olabilir.

Türkiye’de savunma harcamaları ile gelir eşitsizliği arasındaki ilişkiyi ele alan üç çalışma bulunmaktadır. Özsoy (2008), 1965-2004 döneminde gelir eşitsizliği ve savunma harcamaları arasındaki ilişkiyi VAR yöntemiyle araştırmıştır, Gelir eşitsizliğinin göstergesi olarak transfer harcamalarını kullanmış ve savunma harcamalarının gelir dağılımını bozucu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Elveren (2012), 1963-2007 dönemi için savunma harcamaları ve gelir dağılımı arasındaki ilişkiyi Granger nedensellik yöntemiyle analiz etmiştir. Gelir eşitsizliğinin göstergesi olarak Theil indeksi ile oluşturulmuş imalat sanayi ücret eşitsizliğini kullanmıştır. Çalışmada savunma harcamalarından gelir eşitsizliğine doğru hem uzun hem de kısa dönemde bir nedensellik olduğunu bulmuştur.

Aksoğan ve Elveren (2012), 1970-2008 dönemi için savunma harcamaları ve gelir eşitsizliği arasındaki ilişkiyi Johansen yöntemi ile analiz etmişler ve sonuç olarak her iki değişken arasında uzun dönemde pozitif bir ilişki bulmuşlardır.

Data ve Metodoloji

Türkiye’de savunma harcamaları, ekonomik büyüme ve gelir eşitsizliği arasındaki ilişkiyi inceleyen ekonometrik model aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

LNTHEIL= f(LNDS, LNGNP)(1.denklem)

Modelde bağımlı değişken THEIL, gelir eşitsizliğini, bağımsız değişkenlerden DS savunma harcamalarını, GNP ekonomik büyümeyi ifade etmektedir.

Çalışmada kullanılan veriler yıllık olup 1970-2008 yıllarını kapsamaktadır. Çalışmanın bu yıllar ile sınırlanmasının temel sebebi, güvenilir verilerin 1970'e kadar götürülebilmesi ve 2008 yılı sonrası verilerin tahmini veriler olmasından kaynaklanmaktadır. Böylece çalışmada kullanılan orijinal serilerin her biri 38 gözleme sahip olmaktadır.

Savunma harcamaları (DS) verileri; SIPRI (Stockholm International PeaceResearchInstitute) ve NATO kaynaklı olup, milyon TL olarak gösterilmiştir. GSMH (GNP) verileri, TÜİK'ten alınmış ve yine milyon TL şeklinde ifade edilmiştir. Gelir dağılımını yansıtan uzun dönemli bir veri seti olmadığı için genel gelir dağılımının trendini yansıtan Theil T istatistiği ile hesaplanan imalat sanayindeki ücret eşitsizliği indeksi kullanılmıştır. Ücret toplumun önemli bir bölümü için temel "gelir" kaynağı olduğundan gelirin süreklilik arz eden önemli bir parçasıdır ve bu nedenle de gelir dağılımının genel eğilimine ilişkin önemli bir göstergesidir. Ayrıca, genel anlamda herhangi bir ülkede belirli bir zaman dilimi içinde eşitsizliğin dinamiği makroekonomik politikalar tarafından belirlenir. Bu politikalar çeşitli iş kollarında veya ülkenin farklı bölgelerinde çalışanların gelirlerini farklı etkileyeceği için belli bir endüstride veya bölgede çalışan insanların ortalama gelirlerinin seyri o ülkedeki genel gelir eşitsizliğinin de seyrini yansıtacaktır (Galbraith, 2009, s.189-206).

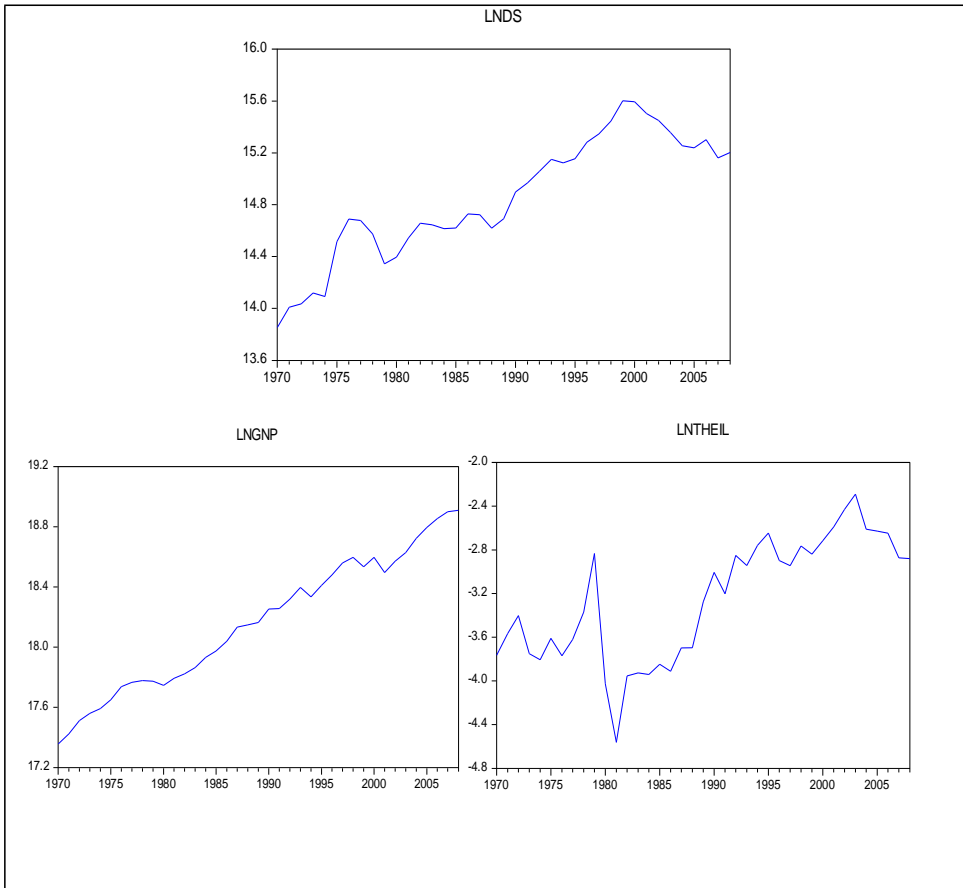
Elveren (2012) gelir dağılımına ilişkin uzun dönemli bir veri seti olmadığı için genel gelir dağılımının trendini yansıtan Theil T istatistiği ile hesapladığı imalat sanayindeki ücret eşitsizliği indeksini kullanmıştır. Ücret toplumun önemli bir bölümü için temel 'gelir' kaynağı olduğundan gelirin süreklilik arz eden önemli bir parçasıdır; ve bu nedenle gelir dağılımının genel eğilimine ilişkin önemli bir göstergedir. Ayrıca, genel anlamda herhangi bir ülkeden zaman içinde eşitsizliğin dinamiği makroekonomik politikalar tarafından belirlenir. Bu politikalar çeşitli iş kollarında veya ülkenin farklı bölgelerinde çalışanların gelirlerini farklı etkileyeceği için belli bir endüstride veya bölgede çalışan insanların ortalama gelirlerinin seyri o ülkedeki genel gelir eşitsizliğinin de seyrini yansıtacaktır (Galbraith, 2009, aktaran Elveren, 2012).

Theil indeksi özellikle toplam eşitsizliği gruplar arası ve grup içi eşitsizlik olarak ayırtırmaya olanak tanıdığı için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Grup içi eşitsizliğin hesaplanabildiği bireysel veri olmadığında gruplar arası eşitsizlik (T^B) aşağıdaki şekilde formüle edilir (Theil, 1972).

$$T^B = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \left[\frac{p_i}{P} \right] \left[\frac{y_i}{\bar{y}} \right] \ln \left[\frac{y_i}{\bar{y}} \right]$$

Formülde i her bir grubu, p_i i grubundaki kişi sayısını, P toplam nüfusu, y_i i grubundaki ortalama geliri ve μ ise toplam nüfusun ortalama gelirini ifade etmektedir. Theil indeksi temel eşitsizlik ölçüm kriterlerini sağlar, yani ölçekden bağımsızdır, simetriktir ve transfer prensibi geçerlidir. İndeks temel anlamda nitelikli ve nitelsiz işgücü arasındaki ücret farklılaşmasının trendini yansıttığı için hesaplanan nominal veya reel ücretlerle yapılması sonucu etkilememektedir. Daha büyük indeks değeri daha eşitsiz bir durumu yansıtır (bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkn. Elveren, 2012a; Elveren 2012b ve University of Texas Inequality Project <http://utip.gov.utexas.edu/>).

Seriler, 1987=100 GSMH deflatörüyle reel hale getirilmiş ve bundan sonraki aşamalarda serilerin reel değerleri kullanılmıştır. Reel hale getirilmiş serilerin her biri için değişen varyans probleminin olması ihtimali ve bunun ortadan kaldırılması veya azaltılması için serilerin logaritmaları alınmıştır. Analizde kullanılan her bir periyot 1 yıla karşılık gelmektedir. Serilerde yıllık veriler kullanıldığı için, ayrıca mevsimsel düzeltmeye gerek görülmemiştir. Çalışmada kullanılan değişkenlerin 1970-2008 yılları arasındaki seyri aşağıdaki şekillerde sunulmuştur.



Şekil 2. Makro Ekonomik Değişkenlerin 1970-2008 Yılları Arasındaki Seyri

Bu çerçevede modelde kullanılan değişkenler ve bu değişkenler için kullanılan semboller aşağıda kısaca özetlenmiştir;

- Savunma harcamaları (reel ve logaritmik)
LNDS
- Gayri safi milli hasıla(reel ve logaritmik)
LNGNP
- Gelir eşitsizliği (logaritmik)
LNTHEIL

Zaman serilerinin en önemli yönlerinden biri, durağan olup olmamalarıdır. Zaman serisi verisi kullanılarak iki değişken arasında katsayısı istatistiksel olarak anlamlı bir regresyon bulunabilir. Ancak her iki zaman serisinde de trend bulunuyorsa, bu ilişki yerine sahte bir ilişki olabilir. Bu durumda sahte regresyon problemi ortaya çıkmaktadır. Bulunan regresyonun gerçek bir ilişkiyi gösterip göstermediğini zaman serisi verilerinin durağan olup olmadığı ile yakından ilgilidir. Zaman serisi verilerinin durağan olup olmadığı ile yakından ilgilidir. Zaman serileri verilerine dayanarak elde edilen regresyon modelleri ile öngörüler yapılır. Zaman serilerinde veriler durağan değilse, yapılan öngörülerin geçerliliği de tartışmalıdır (Tarı, 2006, s.380).

Birim kök testleri, bir zaman serisinin durağanlığının belirlenmesinde kullanılır. Bir zaman serisinin birim kök içermesi o serinin durağan olmadığı anlamına gelir. Durağan olmayan bir seri, d kere fark aldıktan sonra durağan hale geliyorsa d. dereceden bütünleşik I(d) olarak tanımlanmaktadır (Gujarati, 1995, s.719).

Modelde kullanılan değişkenlerin durağan olup olmadıkları ve eğer durağanlarsa hangi seviyede durağan oldukları ADF testi ile analiz edilmiştir. Bu teste göre; hesaplanan ADF t istatistiği mutlak değer olarak %1, %5 ve %10 eşik değerlerinden küçük olduğunda sıfır hipotezi reddedilemez. Bu bulgu, ilgili serinin birim kök taşıdığı yani durağan olmadığı anlamına gelir (Gujarati, 1995, s.721).

Tablo 4. ADF Birim Kök Test Sonuçları

Değişkenler	ADF t istatistiği (Düzey)		ADF – t istatistiği (Birinci Fark)		
	Trendsiz	Trendli	Trendsiz	Trendli	
LNDS	-1.755(1)	-3.274(9)	-4.192(1)*	-4.439(1)*	
LNGNP	-0.722(0)	-3.557(3)	-6.572(0)*	-6.487(0)*	
LNTHEIL	-0.951(2)	-2.596(8)	-6.409(1)*	-6.320(1)*	
Anlamlılık	% 1	-3.621	-4.309	-3.626	-4.234
Düzeyi	% 5	-2.943	-3.574	-2.945	-3.540
	% 10	-2.610	-3.221	-2.611	-3.202

Not: Parantez içindeki değerler Modified Akaike Kriteri kullanılarak seçilen gecikme uzunluklarıdır. Maksimum gecikme uzunluğu 9 olarak alınmıştır. *, **

ve *** işaretleri sırasıyla % 1, %5 ve %10 düzeyinde anlamlılığı ifade etmektedir.

ADF testi sonuçlarını desteklemesi amacıyla yapılan PP testi sonuçları gecikme sayıları ve entegre dereceleriyle birlikte aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Yine aynı ADF testinde olduğu gibi PP testinde de LNDS, LNGNP ve LNTHEIL değişkenleri düzeyde durağan olmadıkları, birinci farkları alındığında durağan hale geldikleri için bütünleşme derecesi I(1)’dir. ADF testi sonuçlarını desteklemek amacıyla ayrıca Philips-Peron birim kök testine başvurulmuş ve sonuçları verilmiştir. PP testinden elde edilen sonuçlar da ADF testini destekler niteliktedir.

Tablo 5.Philips-Peron Birim Kök Test Sonuçları

Değişkenler		PP t istatistiği (Düzye)		PP – t istatistiği (Birinci Fark)	
		Trendsiz	Trendli	Trendsiz	Trendli
LNDS		-2.189(5)	-1.809(3)	-4.446(7)*	-4.538(10)*
LNGNP		-0.722(0)	-3.016(1)	-6.574(1)*	-6.488(1)*
LNTHEIL		-1.634(2)	-2.769(0)	-7.059(8)*	-6.927(8)*
Anlamlılık	% 1	-3.615	-4.219	-3.621	-4.226
Düzye	% 5	-2.941	-3.533	-2.943	-3.536
	% 10	-2.609	-3.198	-2.610	-3.200

Not: PP testinde optimal gecikme uzunluğu, BarlettKernel (Default) SpectralEstimation yöntemi ve Newey-West Bandwidth kriterlerinden yararlanılmıştır. Parantez içindeki rakamlar gecikme uzunluklarıdır. *, ** ve *** işaretleri sırasıyla % 1, %5 ve %10 düzeyinde anlamlılığı ifade etmektedir.

Sims’e göre bir değişken takımı arasında gerçekten eşanlılık varsa, hepsi eşit biçimde ele alınmalıdır. İçsel ve dışsal değişkenler arasında önsel bir ayırım yapılmamalıdır. Sims bu düşünceden hareketle VAR modelini geliştirmiştir (Gujurati, 746). Sims’in (1972) belirttiği gibi, VAR modeli Granger nedenselliği üzerine inşa edilmiş bir modeldir.

VAR modelleri, değişkenlerin geçiş döneme ait verilerini kullanarak değişkenlerin gelecekte alacakları değerleri tahmin etmeye çalışır. VAR modeli Sims’in 1980 yılında yayınlanan makalesinde, eşanlı denklemlerdeki teorik kısımlarının tartışılmasıyla ortaya çıkmıştır. VAR modelinde değişkenlerin tümü içsel kabul edilir ve gecikme değerinin modelde yer aldığı kabul edilebilir. Bu model, ekonometrik modelin şekillenmesi sırasında, modelin oluşumuna etki edecek katı iktisadi teorinin varlığının kabul edilmemesi sayesinde iktisadi teorinin öne sürdüğü varsayımların modeli geçersiz kılması gibi sorunları ortadan kaldırmıştır.

Modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünün ve gecikme yapısının belirlendiği teste Granger nedensellik testi denir. Amaç, modelde yer alan birden fazla değişken arasında iki yönlü veya tek yönlü bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir (Bozkurt, s.91-92).

Tablo 6.Granger Nedensellik Testi Sonuçları

Boş Hipotez	Gözlem Sayısı	F istatistiği	Olasılık Değerleri
dIngnpdlnDs'ninGranger nedeni değildir.	37	2.90470	0.0693
dlnsdlnIngnp'ninGranger nedeni değildir.		1.69859	0.1990
dlntheildlnDs'ninGranger nedeni değildir.	37	0.61719	0.5458
dlnsdlntheil'inGranger nedeni değildir.		4.97125	0.0132
dlntheildlnIngnp'ninGranger nedeni değildir.	37	0.06874	0.9337
dlnIngnpdlntheil'inGranger nedeni değildir.		3.20504	0.0539

Tablo 9'dakiGranger nedensellik testi sonuçlarına göre, %10 anlamlılık düzeyinde büyümeden savunma harcamalarına doğru tek yönlü bir nedensellik bulunmuştur. Aynı zamanda savunma harcamalarından da theil'e (gelir eşitsizliği) doğru tek yönlü bir nedensellik tespit edilmiştir. Beklenenin aksine, savunma harcamalarından büyümeye doğru bir nedensellik ilişkisi bulunamamıştır. Bu durumda değişkenlerin sıralaması, büyüme, savunma harcamaları ve gelir eşitsizliği şeklinde olacaktır.

Ekonomik değişkenler arasında uzun dönem ilişkisinin varlığı eşbütünleşme olarak ifade edilmektedir. Seriler arasında uzun dönemde bir denge ilişkisinin bulunup bulunmadığını tespit etmek için eşbütünleşme analizine başvurmak gerekmektedir. Bu amaçla çalışmada Johansen (1998) ve Johansen ve Juselius (1990) tarafından geliştirilen eşbütünleşme testi uygulanmıştır.

Tablo 7.Johansen-JuseliusEşbütünleşme Testi Sonuçları

Değişkenler:LNTHEIL,LNGNP, LNDS					
Gecikme Sayısı:1					
Sıfır Hipotez (H_0)	Özdeğer	İz istatistiği	%5 Kritik Değer	Maksimum Özdeğer	%5 Kritik Değer
r=0	0.460311	37.78458*	35.19275	22.82021*	22.29962
r≤1	0.257712	14.96438	20.26184	11.02664	15.89210
r≤2	0.100958	3.937737	9.164546	3.937737	9.164546

*Optimal gecikme uzunluğuAkaike Bilgi Kriteri ve Schwarz Bilgi Kriterine göre 1 olarak belirlenmiştir.

Tablo 10'da JJ test sonuçlarına göre, 3 değişken arasında eşbütünleşme olmadığını (r=0) ifade eden boş hipotezi yüzde 5 anlamlılık düzeyinde reddedilmektedir. Nitekim hesaplanan hem İz (Trace) değerinin hem de Öz (Maximum Eigenvalue) değerinin hesaplanan değerleri kritik değerlerinden

büyüktür. Diğer yandan $r \leq 1$, $r \leq 2$ hipotezleri yüzde 5 anlamlılık düzeyinde reddedilememiştir. Karar kuralına göre hem L_{trace} hem de L_{max} istatistiğinde test istatistiği tablo değerinden büyük olursa sıfır hipotezi red edilir.

Bu bakımdan modelde bir eşbütünleşme vektörünün bulunduğu anlaşılmaktadır. Yukarıdaki JJ yöntemiyle elde edilen normalize edilmiş eşbütünleşme vektörü sonuçları aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 8. Normalize Edilmiş Eşbütünleşme Vektörü

LNTHEIL	LNGNP	LNDS	C
1.000000	2.999183	4.283471	13.80894
	<u>(0.57179)</u>	<u>(0.41789)</u>	<u>(11.2380)</u>

Normalize edilmiş denklemler incelendiğinde, savunma harcamaları ve theil (gelir eşitsizliği) arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Eşbütünleşme analizi seriler arasındaki uzun dönem ilişkisini ortaya koymaktadır. Hata düzeltme modeli ise kısa dönem dinamiklerini analiz etmektedir. Eğer seriler eşbütünleşik iseler, bu serilerin hata düzeltme modeli ile gösterilmeleri mümkün olabilmektedir. Ancak her bütünleşik olan serinin hata düzeltme modeli çalışmayabilir (Tarı, 2006, s.417).

Kısa dönem dinamiklerini gösteren, hata düzeltme modeli ile bulunulmuştur. Her değişken için optimal gecikme uzunluğu Akaike Bilgi Kriteri ile elde edilmiştir. Denklemden ifade edilen RESID01 kısa dönem dengesizliğinin ayarlanma hızını göstermektedir. Hata teriminin negatif ve istatistiksel olarak anlamlı olması hata düzeltme modelinin çalıştığını göstermektedir. Hata düzeltme modelinden elde edilen sonuç, Johansen eşbütünleşme analizi ile ulaşılan uzun dönem dengesini destekler niteliktedir. Hata düzeltme katsayısına göre, kısa dönemde gelir eşitsizliğindeki dengesizliklerin %15'i bir dönem sonra kapanacak ve uzun dönem denge değerine doğru yönelecektir.

Tablo 9. Hata Düzeltme Modeli

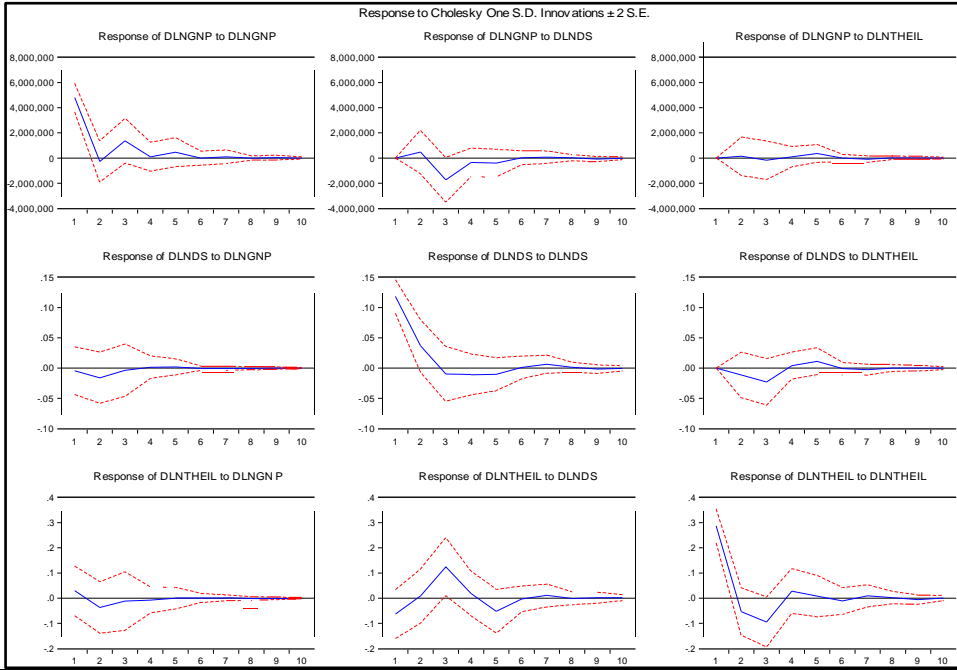
Değişken	Katsayı	St.Hata	t Değeri	Olasılık
DLNTHEIL(-1)	-0.053278	0.161360	-0.330183	0.7434
DLNGNP(-1)	8.15E-10	1.10E-08	0.073916	0.9415
DLNDS(-1)	0.057362	0.459858	0.124739	0.9015
RESID01(-1)	-0.154924	0.069867	-2.217422	0.0338
C	0.223542	0.108940	2.051970	0.0484

D.W.=2.10 AIC=0.57

VAR modeli parametrelerinin doğrudan yorumu pek anlamlı olmamaktadır. Bu yüzden, etki-tepki ve varyans ayrıştırması analizleri yapılarak bir takım sonuçlar çıkarılmaya çalışılmaktadır. Sistemdeki değişkenlerin kendi veya başka değişkenlerin şoklarına karşı gösterdiği tepkiler önemli olmaktadır. Etki-tepki fonksiyonları şokların değişkenler üzerindeki etkilerini ve hangi zamanda etkisinin ne olduğunu grafik ya da tablo gösterimleriyle ortaya

koymaktadır. Bu işlem ile şokların hangi değişkende meydana geldiği ve bu şoklara değişkenlerin ne tepki verdiği araştırılmaktadır. Şekil, savunma harcamaları serisindeki bir standart hatalık şok karşısında, büyüme ve theil indeksi serilerinde meydana gelen değişimleri göstermektedir. Buna göre, savunma harcamaları serisindeki bir standart hata kadar şokun, büyüme üzerinde ilk dönemde artış yönünde, sonraki dönemde negatif yönde tepki verip, artış eğilimine geçtiğini ve uzun dönemde de etkinin kaybolduğu görülmektedir.

Benzer şekilde savunma harcamaları serisindeki bir standart hatalık şok karşısında, theil indeksinin (gelir eşitsizliği) pozitif yönde tepki verdiği ve uzun dönemde etkinin kaybolduğu görülmektedir.



Şekil 3. Makro Değişkenlerin Etki Tepki Sonuçları

Varyans ayrıştırması, içsel değişkenlerden birisindeki değişimi, tüm içsel değişkenleri etkileyen ayrı ayrı şoklar olarak ayırır. Bu anlamda varyans ayrıştırması, sistemin dinamik yapısı hakkında bilgi verir. Varyans ayrıştırmasının amacı, her bir rassal şokun, gelecek dönemler için öngörünün hata varyansına olan etkisini ortaya çıkarmaktır.

Öngörünün hata varyansı, h uzunluktaki bir dönem için, her bir değişkenin hata varyansına katkısı olarak ifade edilebilir. Daha sonra bu şekilde elde edilen her bir varyans, toplam varyansa oranlanarak, yüzde olarak nispi ağırlığı bulunur.

Tablo10.dLNGNP’ninVaryans Ayrıştırması (%)

Dönem	dLNGNP	dLNDS	dLNTHEIL
1	100.0000	0.000000	0.000000
2	98.99075	0.924836	0.084413
3	88.51280	11.30010	0.187099
4	88.12420	11.64868	0.227118
5	87.28901	12.01386	0.697124
6	87.28770	12.01490	0.697398
7	87.25753	12.02114	0.721329
8	87.25586	12.02209	0.722047
9	87.23589	12.04152	0.722597
10	87.23506	12.04231	0.722631

İlk dönemde büyüme değişkeninin varyansındaki değişimin tamamı kendisinden kaynaklanmaktadır, bu durum büyüme değişkeninin en dışsal olduğunun göstergesidir. Bu oran, 5. dönemin sonunda % 87,28, 10. dönemin sonunda ise %87,23 seviyelerinde olmaktadır. 10. dönemin sonunda büyüme değişkeninin varyansındaki değişimlerin % 12.04’sini savunma harcamaları değişkeni açıklamaktadır.

Tablo 11.dLNDS’ninVaryansAyrıştırması(%)

Dönem	dLNGNP	dLNDS	dLNTHEIL
1	0.138037	99.86196	0.000000
2	1.761327	97.41089	0.827781
3	1.778237	94.20171	4.020051
4	1.776313	94.14516	4.078531
5	1.775867	93.44339	4.780739
6	1.776646	93.43775	4.785607
7	1.773272	93.41412	4.812604
8	1.774367	93.41343	4.812199
9	1.774069	93.41420	4.811726
10	1.774129	93.41421	4.811657

Savunma harcamaları değişkeninde de hata varyansı büyük ölçüde kendisinden kaynaklanmaktadır. Savunma harcamaları 1. dönemde hata varyansının % 99.86’si kendisi tarafından açıklanırken, bu oran 5. dönemde % 93.44 ve 10. dönemde % 93.41 seviyelerinde olmuştur. Savunma harcamaları değişkeninin hata varyansının 1. dönemde % 0.13’ü, 5. dönemde % 1.77’si büyüme değişkeni ile açıklanabilmektedir.

Tablo 12.dLNTHEIL'in Varyans Ayrıştırması(%)

Dönem	dLNGNP	dLNDS	dLNTHEIL
1	0.971049	4.556426	94.47252
2	2.443139	4.419892	93.13697
3	2.039510	16.88089	81.07960
4	2.068936	16.99684	80.93422
5	2.020268	18.90203	79.07770
6	2.018693	18.88964	79.09167
7	2.016629	18.95350	79.02987
8	2.018526	18.95264	79.02884
9	2.018289	18.94876	79.03295
10	2.018247	18.95041	79.03135

Gelir eşitsizliğinin göstergesi olan theil indeksinin, 1. dönemde % 94,47 ile hata varyansının tamamına yakın bir kısmı yine değişkenin kendisi tarafından açıklanmaktadır. 5. dönemde % 79.07'sinin, 10. Dönemde ise % 79.03'ünün indeksin kendisi tarafından açıklandığı görülmektedir. 3.dönemden itibaren ise gelir eşitsizliği değişkeni %16.88 ile savunma harcamaları ile açıklanabilmektedir. Bu oranın artarak, 10. Dönemde % 18.95 dolaylarında olduğu görülmektedir.

Sonuç

Savunma harcamalarının etkileri, iktisatçıların üzerinde anlaşılmadıkları bir konudur. Genel görüş; savunma harcamalarının etkilerinin, harcamaların bileşimine bağlı olduğu doğrultusundadır. Altyapı harcamaları özellikle gelişmekte olan ülkelerde ülkenin kalkınmasına yardımcı olabilmektedir. Çünkü askeri amaçla yapılan çoğu altyapı hizmetleri, sivil amaçlarla da kullanılabilir. Savunma harcamalarının ekonomiyi olumsuz yönde etkilediği iddiaları asıl olarak ekipman harcamalarını ve diğer operasyonel harcamaları hedef almaktadır.

Savunma harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyle ilgili olarak literatürde iki teorik yaklaşım hakimdir. Bunlar, savunma harcamalarının canlandırma ve dışsallık etkisiyle büyümeye pozitif etkisinin olduğunu ileri süren arz yanlı yaklaşım ile ülkelerin sahip olduğu sermaye ve mal varlıklarının yatırıma alternatif olarak savunmaya aktarılması nedeniyle, savunma harcamalarının büyümeye negatif etkisinin olduğunu savunan talep yanlı yaklaşımdır. Ayrıca bazı çalışmalarda da, savunma harcamalarının büyümeye etkisinin anlamlı olmadığı yani iki değişken arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı da ileri sürülmüştür. Ele alınan dönemlerin farklılığı, baz alınan kriterler, ilişkinin tespiti amacıyla kullanılan modellerin farklılığı, çalışmaların farklı sonuçlara ulaşmasının temel nedenlerindedir.

Savunma harcamalarının gelir eşitsizliği üzerine etkisini elen alan çalışmalar çok daha az sayıdadır. Gelir dağılımına ilişkin veri eksikliği bu durumun en temel nedenidir. Bu çalışmada, veri sıkıntısı Theil indeksi ile oluşturulmuş veri setiyle giderilmeye çalışılmıştır. Bir ekonomide gelir eşitsizliğini belirleyen çok

sayıda faktör vardır. Günümüzde silahlanmaya ayrılan kaynakların giderek artış göstermesi, savunma harcamalarının bu anlamda bir gelir eşitsizliği yaratıp yaratmayacağı sorusunu da akla getirmektedir. Çünkü savunma harcamaları; eğitim ve sağlık harcamaları gibi sosyal transfer harcamaları ile aynı bütçeden yapılmaktadır. Dolayısıyla ülke ekonomileri, bu harcamaları yaparken tercih yapmak durumunda kalabilirler. Savunmaya ayrılan büyük bir bütçe, gelir dağılımını düzeltici etkileri olan eğitim, sağlık ve sosyal transfer harcamalarına daha küçük bir bütçe ayrılmasına neden olabilir.

Savunma harcamaları, gelir eşitsizliği ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi ortaya koymak maksadıyla oluşturulan ve Johansen eşbütünleşme, Granger nedensellik ve VAR analizinin kullanıldığı ekonometrik modelden elde edilen sonuçlara göre, savunma harcamalarından gelir eşitsizliğine doğru tek yönlü bir nedensellik tespit edilmiştir. Ayrıca VAR modeli çerçevesinde elde edilen etki tepki ve varyans ayrıştırılmaları sonuçları da savunma harcamalarının gelir eşitsizliğini açıklamada oldukça güçlü olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Abell, J. D.(1994). Military Spending and Income Inequality. *Journal of Peace Research*. 31(1), 35-43.
- Aksoğan G. ve Elveren A.Y. (2012). Türkiye’de Savunma, Sağlık ve Eğitim Harcamaları ve Gelir Eşitsizliği (1970-2008): Ekonometrik Bir İnceleme. *Sosyoekonomi*. 263-280.
- Aslan, M. H.(1998). Hizmet Ekonomisi, İstanbul, Alfa Yayınevi.
- Bozkurt, H. (2007). Zaman Serileri Analizi, Bursa, Ekin Kitabevi.
- Brzoska, M. (1995). World Military Expenditures, *Handbook of Defense Economics I*, (Ed: K.Hartley and T.Sandler), Amsterdam: Elsevier Science B.V., 45-67’den aktaran:
- Giray, F., 2004. "Savunma Harcamaları ve Ekonomik Büyüme", Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 5(1), 181-199.
- Bulutoğlu, K.(2003). Kamu Ekonomisine Giriş Demokraside Devletin Ekonomik Kuramı, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları:1816, 492s.
- Değer, S.(1986). Economic Development and Defense Expenditure, *Economic Development and Cultural Change*. 35, 179-196.
- Değer, S. ve Sen, S.(1995). Military Expenditures and Developing Countries. *Handbook of Defense Economics I*, (Ed: Keith Hartley and Todd Sandler), Amsterdam, Elsevier Science B.V., 275-307.
- Dickey, A. D. ve Fuller A. W.(1979). Distribution of the estimators for autoregressive time series with a unit root. *Journal of American Statistical Association*. 74, 427-431.
- Dickey, D.A., Fuller A. W. (1981). Likelihood Ratio Statistics for Autoregressive Time Series with a Unit Root. *Econometrica*. 49(4), 1057-1072.
- Elveren, A. Y.(2012). Military Spending and Income Inequality: Evidence on Cointegration and Causality for Turkey, 1963-2007, *Defence and Peace Economics*. 1-13.

- Eshay, E.(1983). FiscalandMonetaryPoliciesandProblems in DevelopingCountries. Cambridge, Cambridge UniversityPress, 201s.
- Galbraith, J. K. (2009). Inequality, UnemploymentandGrowth: New MeasuresforOldControversies.Journal of EconomicInequality. 7(2),189-206.
- Giray, F.(2004).Savunma Harcamaları ve Ekonomik Büyüme, Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.5(1), 181-199.
- Granger, W. J.(1969). InvestigatingCausalRelationsbyEconometricModelsand Cross SpectralMethods. Econometrica. 37, 424-38.
- Gökbunar, R.,Yanıkaya, H.(2004). Savunma Harcamalarını Belirleyen Faktörler ve Ekonomik Büyümeye Etkileri Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi. 59(1), 159-179.
- Gujurati, N. D.(1999). Basic Econometrics. İstanbul: Literatur Yayıncılık 1027s.
- Han E. ve Kaya A.(2002).Kalkınma Ekonomisi, Eskişehir: Etam Yayıncılık 310s.
- Hirmissa, M.T.,Habibullah M.Z. ve Baharom A.H. (2009). DefenceSpendingandIncomeInequality: EvidenceFromSelectedAsianCountries, Modern AppliedScience, 3(5), 96-111.
- Johansen, S. (1988). Statistical analysis of cointegrationvectors.Journal of Economic Dynamics and Control. 12, 231–254.
- Johansen, S. ve Juselius K.(1990). Maximum likelihoodestimationandinference on cointegrationwithapplicationstothe demandforMoney.Oxford Bulletin of EconomicsandStatistics. 52,169–210.
- Karakuş, A. (2006). Türk Savunma Sanayiinin Gelişimi, Türkiye'nin Savunma Harcamalarının Boyutları ve Bazı Nato Ülkeleri ile Karşılaştırmalı Ekonometrik Analizi. T.C. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü Harekat Araştırması Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Koban, E., (1998). Savunma Harcamaları, Ekonomik Etkileri ve Türkiye'deki Gelişimi. Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı, Sayı: 355, Ocak, Ankara, 40-54.
- Lin, E. S. ve Ali H.(2009). MilitarySpendingandInequality: Panel GrangerCausality Test, Journal of PeaceResearch. 46(5), 671-685.
- Looney, R. (1994). TheEconomics of Third World DefenseExpenditures, London, Jai Pres., 46-7.
- Looney, R. E. (1997). ExcessiveDefenseExpendituresandEconomicStabilization: The Case of Pakistan.Journal of PolicyModeling. 19(4), 2.
- Milli Savunma Bakanlığı(1998). Beyaz Kitap Savunma. Ankara, 120s.
- Nadaroğlu, H.(1985). Kamu Maliyesi Teorisi. İstanbul, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., 278s.
- Özsoy, O. (2008). Government Budget Deficits, DefenceExpenditureandIncome Distribution: The Case of Turkey, DefenceandPeaceEconomics. 19(1), 61-75.
- Phillips, C. B. P. ve PerronP.,(1988).Testingfor a unitroot in time seriesregression, Biometrika, 75(2), 336-346.
- Seiglie, C.(1997). Deficits, Defence, andIncome Distribution, CATO Journal. 17(1), 11-18.

- Sezgin, S.(1996). Country Survey X: DefenseSpending in Turkey. *DefenseandPeaceEconomics*. 8(4),381-409.
- SIPRI (The Stockholm International PeaceResearchInstitute), 25.03.2012 tarihinde <http://www.sipri.org>adresinden erişildi.
- Şenesen, G. G. (2002). Türkiye’de Savunma Harcamaları ve Ekonomik Etkileri 1980-2001. İstanbul: TESEV Yayınları 160s.
- Tarı, R.(2006). Ekonometri. Kocaeli Üniversitesi Yayın No: 172, 481s.
- TOBB (Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği)(2008). Türk Savunma Sektör Raporu 2007, TOBB Yayını Sıra No: 2008/69, Afşaroğlu Matbaası, Ankara, 88s.
- Tüğen, K.(1989). Dünyada ve Türkiye’de Savunma Harcamalarındaki Gelişmeler ve Ekonomik Etkileri.Banka ve Ekonomik Yorumlar. 26(12), 48-75.
- Uçar, İ. (2003).Savunma Harcamalarının Ekonomiye Etkileri ve Savunma Harcamaları Büyüme İlişkisinin Ekonometrik Modellenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu SavunmaBilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vadlamannati, K., C. (2008). ExploringtheRelationshipbetweenMilitarySpending&IncomeInequality in South Asia.William DavidsonInstituteWorkingPaper No. 918, TheUniversity of Michigan.
- Yıldırım J., Sezgin S. ve Öcal N.(2005).MilitaryExpenditureandEconomic Growthin MiddleEasternCountries: A Dynamic Panel Data Analysis.*DefenceandPeace Economics*. 16(4), 283-295.

İmal Edilmiş Belirsizlikler Çağının Sosyolojik Yönelimi: Ulrich Beck ve Anthony Giddens Kaynaklı "Risk Toplumu" Tartışmaları

Sociological Orientation of the Era of Manufactured Uncertainties: Discussions of "Risk Society" Rooted in Ulrich Beck And Anthony Giddens

Ali ESGİN*

İnönü Üniversitesi

Özet

Modernliğin bilimi olan sosyoloji, modern toplumun dinamiklerini ve aldığı yeni görünüşleri açıklama, anlama ve hatta anlamlandırma çabasıyla çeşitli teorik tartışma zeminleri oluşturmakta, özellikle içinde yaşadığımız çağın insanlar ve toplumlar için nasıl ve hangi türden dönüşümlere sahne olacağı sorularına cevap(lar) bulmaya çalışmaktadır. İşte böyle bir çabanın ürünü olan risk toplumu teorisi, modernliğin ve onun kurumlarının başlangıçta olduğunda çok daha ileri bir aşamaya geçtiği, modernliğin radikalleştiği, dolayısıyla gelinen bu aşamanın insanlığı gelecekteki olası sonuçların kestirilemediği bir belirsizlikler çağına taşıdığı tezinden hareket etmektedir. Üstelik söz konusu belirsizlikler, bizatihi modernliğin ya da doğaya hâkim olma çabasındaki modern insanın imal ettiği belirsizliklerdir. Kaynağı doğal olmayan insan tarafından imal edilmiş belirsizlikler, Çernobil faciası, küresel ısınma ve çölleşme gibi örneklerle tanımlanan ve sonuçları kestirilemeyen olası büyük riskleri doğurmuştur. İmal edilmiş belirsizlikler çağının toplumu, risk toplumdur. Risk toplumu teorisini, teorinin mimarları olan Ulrich Beck ve Anthony Giddens'in "düşünsel modernlik" ve "radikalleşen modernlik" kavramlaştırmaları üzerinden analiz etmeyi amaçlayan bu makale, söz konusu teorinin sosyolojik dayanaklarıyla birlikte, ne türden sonuçlara ulaştığı konusuna da açıklık getirme çabasıdır.

Anahtar Kavramlar: Risk toplumu, Düşünsel Modernlik, Radikalleşen Modernlik, Ulrich Beck Anthony Giddens.

Abstract

Sociology, which is the science of the modernity, forms various theoretical grounds and attempts to find answers to the questions of what kinds of transformations and how the

* Yrd.Doç.Dr., İnönü Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü,
e-mail: aliesginonu.edu.tr

age we find ourselves in is about to witness with regard to individuals and societies, together with its endeavor to explain, to understand and even to figure out the dynamics of modern society and its new appearances. As the consequence of such an effort the theory of risk society starts from the thesis that the modernity and its institutions are shifted to a more progressive stage than it originally was, that the modernity is radicalized, and that in its present stage it is busy with dragging humanity towards an era of uncertainties the results of which cannot be predicted. What's more the uncertainties in question are the productions of the modernity itself or modern men who have strived to dominate the nature. The unnatural uncertainties manufactured by men have created enormous risks represented by examples such as Chernobyl tragedy, global warming and deforestation the consequences of which could not be predicted. The society of the era of produced uncertainties is the risk society. This paper aims to analyze the theory of risk society with an appeal to the terms "reflexive modernization" and "radicalized modernity" devised by Ulrich Beck and Anthony Giddens both of whom are the architects of the theory, and then clarifies what kinds of results the theory has presently reached together with an explication of the sociological grounds of the theory.

Key Words: Risk society, Reflexive modernization, Radicalized modernity, Ulrich Beck, Anthony Giddens.

"Bunun ne anlama geldiğini hâlâ tam olarak anlayamasak bile, en azından yaşamlarımızın tüm yönlerini derinden etkileyen yeni bir çağa girdiğimiz gerçeğini tartışmasız kabul ediyoruz. Ancak, bu analizi doğrudan kabul etmeden önce, onun merkezindeki teorik ve ampirik önermeleri dikkatli bir biçimde test etmeliyiz" (Dingwall, 1999: 474).

Giriş: Modernliğin Teorileştirilmesi Çabaları

Günümüz sosyolojisinin odağındaki önemli tartışmalardan biri, modernliğin yol açtığı hızlı dönüşümlerin insanlar ve toplumlar üzerindeki etkilerinin nasıl kavramlaştırılacağıdır. Yaşadığımız dünya yeni bir dünyadır. Dolayısıyla hem bu yeni dünyanın hem de onu şekillendiren dönüşümlerin teorileştirilmesi gerekir. "Marx, Weber ve Durkheim tarafından çözümlenen, yani batılıların büyük çoğunluğunun geçtiğimiz yüzyıl boyunca içinde yaşadıkları toplum, bundan böyle yoktur" (Kumar, 1999: 15). O halde, yeni olanın ifşa edilmesi gerekir. Tanık olunan değişimleri tanımlama amacıyla ileri sürülen postmodernizm, küreselleşme, ağ toplumu, yüksek modernlik ve risk toplumu gibi kavramlaştırmaları bu türden çabaların bir ürünü olarak görmek gerekir.

Batılı sosyologların gündemini belirleyen ortak vurgu, yaşadığımız dönüşümlerin teorileştirilmesinin zorunluluğu üzerine olsa da, ortaya konulan teoriler

bağlam ve içerikleri açısından farklılıklar göstermektedirler. Söz konusu farklılıkların en belirgin nedeni, değişimlerin merkezine yerleştirilen modernleşme olgusunun açıklanma biçimiyle ilgilidir. Düşünürlerin hiç de azımsanmayacak bir bölümü modernliğin bittiği, modernlik sonrası farklı bir aşamaya geçildiği tezine yaslanırken, bazı düşünürler ise, modernliğin sonuna gelindiği iddialarını reddederek, içinde yaşadığımız dönemin modernliğin tam da kendisi, hatta yüksek ya da geç modernlik olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar. Birinci görüşü savunanlar, modernliğin ve onun ilkelerinin eleştirisine odaklananlardır. Bu eğilim daha çok post yapısalcılarda ve postmodernistlerde kendini göstermektedir. İkinci görüşü savunanlar ise, modernliğin kendisi üzerine yoğunlaşırlar, yani, modernliğin devam ettiğini ancak, yine modernliğin sonucu olarak değişimlerin hızının bizi farklı yaşam tarzlarına götürdüğünü ileri sürerler (Medrano, 2003: 16-23).

İşte bu yazıda ele alacağımız "Risk Toplumu" teorisi, modernliğe ilişkin ikinci görüşü benimseyen, dolayısıyla postmodern söylemlere temkinli yaklaşan Ulrich Beck ve Anthony Giddens kaynaklıdır. Söz konusu teori yeni modernlik tanımlamaları ile bunların sonuçlarının kapsamlı bir değerlendirmesini içermektedir. Risk toplumu teorisinin zeminindeki risk kavramı ise, modernlik üzerine yapılan bütün bu tartışmalarda dönüştürücü bir anahtar kavram (Yılmaz: 2010: 41) olma niteliğini üstlenmiştir. Bunun başlıca nedeni, risk kavramının, Beck'in de ısrarla üzerinde durduğu gibi, modernliğe özgü açıklayıcı bir kavram (Beck, 2002: 2) olmasıdır. Dolayısıyla, Beck açısından modernliği bağımsızlaşmış bir yenilenme süreci olarak kavrayan herkes, modernliğin geldiği yeni aşamanın, onun öteki yüzünün, yani risklerle örülmüş yaşam dünyasının gelişiminin farkında olmalıdır. Çünkü bu kavram, modern toplumun yenilenme dinamiğinin yaratmış olduğu toplumsal, ekolojik ve bireysel risklerin gitgide erken modernlik dönemi şeklinde betimlenen sanayi toplumunun denetim ve emniyet kurumlarının etki alanından çıktığı bir gelişme aşamasını imlemektedir (Bayhan, 2002: 192). Erken modernliğin ya da sanayi toplumunun eskime sürecinin öteki yüzünü, risk toplumunun meydana gelme süreci oluşturmaktadır (Beck, 1999: 33). O halde, bu süreçte yaşananlar ya da gelecekte karşılaşılabilecek olası tehlikeler karşısında ne türden tercihler yapılacağı ve süreç hakkındaki bilinç düzeyinin nasıl geliştirileceği sorusu, hem sosyolojik hem de politik bakımlardan göz ardı edilemeyecek bir konudur. Risk toplumu teorisinin bu vurgusu, onun yalnızca betimleyici bir teori olmakla kalmayıp, aynı zamanda, modern insana içinde bulunduğu olumsuz koşullara dair nasıl bir tutum geliştirmesi gerektiği konusunda biçimlendirici olma amacı taşıdığı da bir göstergesidir. Bir başka açıdan bakıldığında ise, risk toplumu teorisinin, kapitalizmin aldığı yeni görünümün benimsetilmesinin ve onun yarattığı açmazların bireysel-psikolojik düzlemde üstesinden gelinmesinin yanı sıra yaratılmış büyük ölçekli negatif etkileri meşruiyet zeminine çekmenin önemli bir teorik aracı olduğu söylenebilir.

Ulrich Beck: Risk Toplumu ve Modernliğin Düşünümselliği

Risk toplumu teorisi, Giddens tarafından popüler hale getirilmekle birlikte, onun asıl kaynağı Ulrich Beck'tir. Beck'in 1986 yılında kaleme aldığı Almanca

İmal Edilmiş Belirsizlikler Çağının Sosyolojik Yönelimi: Ulrich Beck ve Anthony Giddens Kaynaklı "Risk Toplumu" Tartışmaları

metin 1992 yılında Risk Society: Towards a New Modernity adıyla İngilizce'ye çevrilmiş, çok okunan bir eser halini almıştır. Metnin popüler olmasında dünyadaki hızlı sosyal değişimler ve bu değişimler karşısında ortaya atılan postmodernizm, geç modernlik, yüksek modernlik ve post-kapitalizm gibi yeni kavramların ortaya atılması hayli etkili olmuştur (Dingwall, 1999: 474). Beck, gelecekteki olası tehlikelere göndermede bulunan risk kavramından hareketle, içinde yaşadığımız dünyada ne gibi tehdit ve risklerle sarmalandığımızı sosyolojinin modernlikle ilişkisi çerçevesinde inşa ettiği risk toplumu teorisiyle analiz etmiştir.

Beck'in risk toplumu yaklaşımı, modernliğin kat ettiği aşamalara ilişkin tartışmalar içerisinden yol olarak anlaşılabılır. Risk toplumu kavramlaştırmasının ana eksenini modernliğin yeniden yorumlanması oluşturmaktadır. Bu bağlamda, Beck'in risk toplumu analizi, "sanayi toplumundan risk toplumuna geçişin makro sosyolojik açıklamasıdır" (Yılmaz: 2010: 41). Nitekim Beck'in tanımlamasında modernlik, sürekliliği varsayan bir değişim dayanağıdır. Ancak bu süreklilik, kendi içindeki karşıtlıklarla anlam kazanır. Tıpkı modernleşmenin 19. yüzyılda feodal toplum yapısını çözerek, sanayi toplumunu üretmesinde olduğu gibi, bugünkü modernleşme de sanayi toplumunu çözerek başka bir modernliğin doğmasına olanak sağlamaktadır. Modernleşmenin yerine, düşünümsel modernleşmeye geçilmektedir. Diğer bir deyişle, sanayi toplumunu tanımlayan eski modernleşmenin yerine, sanayi toplumunun ilkelerinin modernleştirilmesiyle şekillenen düşünümsel modernleşme geçmektedir. Bizlerin tanık olduğu, modernliğin sonu değil, başlangıcı, yani klasik sanayi tasarımının ötesine geçen modernliktir. Dolayısıyla düşünümsel modernleşme, daha az değil, daha fazla modernliktir. Klasik sanayi toplumu karşısında radikalleşen modernliktir (Kumar, 1999: 170-171). Radikalleşen modernlik, düşünümsel modernleşmeyle eşitlenmiş bir modernliktir.

Beck'in düşünümsel modernleşme tasviri, onun sosyal değişmeyi üç aşamalı bir dönemselleştirmeye açıklama çabasının bir ürünüdür. Söz konusu aşamalar, modern öncesi, basit modernleşme ve düşünümsel modernleşme aşamalarıdır. Dönemselleştirme içinde, sanayi toplumu basit modernleşmeye karşılık gelirken, düşünümsel modernleşme risk toplumunu karakterize etmektedir. Sanayi toplumu ve risk toplumu, toplumsal formasyonları açısından farklıdır. Sözgelimi, sanayi toplumunun ana eksenini, malların dağıtımını iken, risk toplumu, kötülük ve tehlikelerin dağıtımına odaklanmıştır. Sanayi toplumu sosyal sınıflara yönelirken, risk toplumu, bireysellik vurgusunu öne çıkarmaktadır (Lash ve Wynne, 1992: 3). Beck için analiz edilmesi gereken konu, sanayi toplumundan risk toplumuna geçiş sürecinde yaşanan değişimlerin, nasıl olup ta bizi bir belirsizlik durumuna ve risklerle tanımlanan bir aşamaya taşıdığı sorunudur. Ona göre, içinde yaşadığımız çağın ya da düşünümsel modernlik aşamasının analizi, bu sorunun cevabını verecektir.

Düşünümsel modernleşme olgusu risk toplumunun teorik örgüsünde başat temadır. Düşünümsel modernleşme anlayışıyla Beck, bizim düşünümselliğin temel bir rol oynadığı, yeni modernliğin erken aşamalarında olduğumuzu iddia etmektedir. Düşünümsel modernleşme, modernliğin kendisi ve kurumları üzerine bilgi sahibi olunmasını içermektedir. Bu anlamda, kurumsal düşünümsellik, sosyal

yaşamın koşulları hakkındaki bilginin kullanımını nitelemektedir. Sosyal ilişkiler, eyleyenlerin eylemlerini biçimlendiren sosyal yaşama ait bilgilerle düşünömsel olarak sürekli yeniden düzenlenmektedir (Giddens, 1991-16-20). Düşünömsellik, bilimsel ve teknolojik üretimin temelini oluşturan mantık ve varsayımlara eleştirel bir biçimde değer biçen modernliğin karakteristiğiyle, yani akılcılaşıma süreciyle ilgilidir. Bu eleştirelilik ya da akılcılaşıma süreci, hem yeni sosyal hareketlerde hem de bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin sorgulanmasında kendini gösterir (Medrano, 2003: 16-23). Düşünömsel modernlikle, risk toplumu sürecinin örtüşmesi, risk toplumu aşamasında hem farkında olma durumu hem de bir belirsizlik çağını gündeme getirmesi açısından dikkat çekicidir. Böyle bir sonuca ulaşılmasının nedeni, modernliğin farklı dönemlerinde risk kavramına yüklenen anlamlardaki değişkenliktir. Modern öncesi toplumlarda riskler insan ürünü olmayıp, dışsal nitelikte iken, modern toplumlarda riskler ve tehlikeler artık Tanrı ya da yazgı konusu olmaktan uzaklaşmıştır. Modern toplumun özelliği riskleri kontrol altına almayı amaçlamasıdır. Fakat risk toplumuna ulaşıldığında, riskler, hesaplanamaz, açıklanamaz ve sınırsız olma niteliklerini kazanmışlardır. Bu yönüyle, risk toplumu aşaması, aynı zamanda belirsizliklerle tanımlanan bir aşama halini almıştır. Çünkü gelecekteki olası tehlikelere karşılık gelen riskler, endüstri ve bilimle insanoğlu tarafından üretilmiş ve çözümleri açık olmayan birçok problem yaratan risklere dönüşmüştür (Beck, 1992). Akşam haberlerini izlediğimizde, post-endüstriyel toplumumuzun kurumlarını anlayacağımız ve bu kurumların yarattığı negatif etkileri görebileceğimiz birçok olaya tanık olmamız bunun açık bir örneğidir. İnsan sağlığı ile ilgili gelişmeler, sosyo-ekonomik yapıdaki değişimler ve çevrenin değişen yüzü örnek alanını genişletmektedir. İlerleme olarak algılanmasına karşın birçok teknik ve bilimsel yenilik önceden görülemeyen ve sıklıkla kontrol edilemeyen riskler içerir. Bütün bunlar risk toplumunun arkasında yatan gelişmelerdir (Beck, 1994).

Beck'in tanımladığı şekliyle risk toplumu kavramı, küreselleşmiş nitelik taşıyan, politik, ekonomik, kültürel ve çevresel olabilen risklerle örölü bir dünyayı betimlemektedir. Beck'e göre, "modern toplumda riskler, sistematik bir biçimde ve sıklıkla tersinemez zararlara neden olurlar. Riskler, genellikle belirsiz kalırlar, nedensel yorumlara dayanırlar ve bu yüzden başlangıçta sadece onlar hakkındaki (bilimsel ya da bilimsel olmayan) bilgi anlamında var olurlar. Böylece, riskler bilginin dışına çıkmayacak şekilde değiştirilebilir, büyütülebilir, dramatize edilebilir ya da en aza indirgenebilirler" (Beck, 1992: 22-23). Risk, tahmin edilebilir ya da kontrol edilebilir kararları tahmin edilemeyen sonuçlar haline getiren karar ve girişimleri gerektirir. Bir örnekle ifade edecek olursak, bir sigara tiryakisinin kanser olma riski X miktarda yüksektir ve nükleer enerji santralının felaket riski Y miktardadır. Bu durumda kaza ve hastalık olasılığı açısından tahmin edilebilir görünen negatif sonuçlardan kaçınılabılır ancak, doğal felaketlerden kaçınılamaz. Dünya risk toplumu kavramlaştırmasının yeniliği tehlikelere ve problemlerin başlamasına (modernleşme süreciyle) bizim sebep olmamızda yatar (Beck, 2002: 1). Çernobil faciası, küresel ısınma ve nükleer silahlanma bizim neden olduğumuz tehlikelerdir.

İmal Edilmiş Belirsizlikler Çağının Sosyolojik Yönelimi: Ulrich Beck ve Anthony Giddens Kaynaklı "Risk Toplumu" Tartışmaları

Risk toplumu, yaşamsal alanların ve bireysel beklentilerin anlamlarını değiştirmiştir. Beck'e göre, günlük yaşamın anlamını belirleyen söylem kalıpları bile risk toplumunun gelişini anlamamıza olanak vermektedir (Beck, 1992: 49). Örneğin, sınıf toplumundaki itici güç, "Açım!" söylemiyle belirlenirken, risk toplumuna işaret eden eylemin başlangıcı, "Korkuyorum!" ifadesiyle açıklanmaktadır. Sınıflı toplumun ihtiyaç hâlindeki vatandaşlarının yerini, risk toplumunda kaygı hâlindeki vatandaşlar almıştır. Bu anlamdaki risk toplumu biçimi, kaygıya bağımlı dayanışmadan oluşan ve politik bir güç hâline gelen tarihsel bir döneme işaret etmektedir. Burada, aynı zamanda risk toplumunun bir diğer özelliği olan bireyselleşmeye de vurgu yapılmaktadır. "Korkuyorum!" söylemine konu olan sanayi toplumunun kolektif yapısı ya da sınıf bilinci değil, aksine doğrudan bireyin kendisidir. "Bugün insanlar, feodal zümrelerin dinsel aşkınlığının verdiği güvencelerden kopartılıp, sanayi toplumu dünyasına 'intikal' ettirilmiyorlar; şimdi sanayi toplumundan kopartılıp, dünya risk toplumunun kasırgasına fırlatılıyorlar. İnsanlardan, birbirinden çok farklı, birbiriyle çelişen küresel ve kişisel risklere katlanmaları bekleniyor" (Beck, 1999: 33). Bu yönüyle bireysellik düzlemi her ne kadar edilebilirliği akla getirirse de, Beck'in risk toplumu teorisinde bireysellik, düşünümSELLİKLE birlikte ele alındığında risk toplumunun açmazlarıyla baş etmenin yolu olarak da görülmektedir. Risk toplumunun açmazlarıyla baş etmenin yolu, düşünümsel modernlik bağlamını hayata geçirmektir. Düşünümsel modernleşme risklere karşı bilinçlenmeyi, çok sesliliği ve çatışmayı öngörmektedir (Beck, 2002: 1-18). Düşünümsel modernleşmeyle şekillenmiş sosyal hareketlerin doğası bunu gerektirmektedir.

Beck'in risk toplumu tezi, kültürler arasında ya da belirli bir kültür içinde ortaya çıkan risklerin anlamlarındaki değişim ve kırılmaları ele alan sosyolojik incelemelerden çok daha fazla anlamlarla yüklüdür (Carter, 1992). Yaşadığımız dünyada tanımlamakta güçlük çektiğimiz belirsizlikleri ve bunların yarattığı olası tehditleri risk toplumu teorisine betimlemeye çalışan Beck, aynı zamanda küreselleşme ya da radikalleşen modernliğin olumsuzluklarını kavrama açısından belirli bir bilince ulaşmaya olanak sağlamaktadır. Ancak onun bu çabasında tanımladığı modernlik algısının ya da "düşünümsel modernlik" çağrısının, pek çok Batılı düşünürde olduğu gibi, ulaşılan noktaya uyumlu birey formu yaratma amacıyla örtüşmesi dikkat çekicidir.

Anthony Giddens: Radikalleşen Modernlik ve Riskler

Beck'te olduğu gibi Giddens için de risk toplumu modernliğin aldığı yeni görünümün temellendirilmesinde ve sonuçlarının irdelenmesinde başvurabileceğimiz bir teorik çerçeve olarak karşımıza çıkar. Giddens'in Beck'ten farkı, risk toplumu kavramını modernliğin geldiği son aşama şeklinde betimlemeyip, onu, modernliğin ve modernliğin kurumsal boyutlarının yayılması olarak tanımladığı küreselleşmenin sonuçlarından yalnızca bir bölümü olarak görmesidir. Ayrıca Giddens Beck'ten farklı olarak, risk kavramına tek başına bir olumsuzluk yüklemekten de kaçınmıştır.

Giddens'in risk toplumu analizi, Beck'in teorisinden hareketle, Modernliğin Sonuçları ve Modernite ve Bireysel-Kimlik adlı metinlerinde işlediği temel tezlerle biçimlenmiştir. Bu durum, elbette rastlantısal değildir. Zira, onun risk toplumu yaklaşımı, modernliğin kurumsal boyutları şeklinde tanımladığı kapitalizm, endüstriyalizm, askeri iktidar ve gözetleme konularıyla olduğu kadar, modernliğin kurumsal boyutlarının yayılmasının bireysel kimlikler üzerindeki etkileriyle de ilgilidir. Giddens'a göre risk toplumu, modernliğin geldiği aşamada karşı karşıya olduğumuz kaçınılmaz sonuçlardan biridir. Ona göre, "biz, modernliğin radikalleşmesi ve genelleşmesiyle açıklanan bir 'risk kültüründe' yaşıyoruz" (Giddens ve Pierson, 2001). Geleneksel toplumla modern toplum arasında basit bir karşılaştırma yapılması bile bizi aynı sonuca ulaştıracaktır. Nitekim geleneksel kültürlerde bir risk kavramının olduğu söylenemez, çünkü onların böyle bir şeye ihtiyaçları yoktur. Risk, gelecekteki olasılıklar düşünülerek etkin bir biçimde değerlendirilen tehlikeleri anlatmaktadır. Bu yüzden, ancak geleceğe yönelmiş bir toplumda geniş bir kabul görecektir. Risk, modern sanayi uygarlığının gerçekten temel karakteristik özelliği olarak geçmişten kopmak için fiili uğraş veren bir toplumu varsaymaktadır (Giddens, 2000: 37). Dolayısıyla, risk toplumu kavramlaştırmasının modernleşmeyle ya da radikalleşen modernlik tanımlamasıyla birlikte düşünülmesi gerekmektedir.

Giddens'in modernlik analizinin, radikalleşen modernliğin yeni yaşam koşullarını, imal edilmiş belirsizlik durumlarını ve riskleri nasıl biçimlendirdiğine dair açıklamalar sunmayı amaçladığını söyleyebiliriz. Radikalleşen modernlik, modernliğin kurumsal boyutlarının daha gelişmiş bir düzeyde ortaya çıkarak kendini yenilemesinin, modernliğin düşünümsel bir karakter kazanmasının sonucudur. Radikalleşen modernlik, ayrıca pek çok düşünürün, özellikle de postmodernistlerin yaptığı modernliğin yok olduğu ve postmodern bir döneme girildiği iddialarına da bir karşı çıkıştır. Modernliğin ötesine geçilmiş değildir, sadece bilgiye temel olan geleniğin ve güvenin niteliklerinin değiştiği radikal bir modernlik dönemine girilmiştir. Radikal modernlik, geleniğin yeniden tanımlandığı güven ve risk ortamlarının farklı biçimler aldığı yeni devinimler alanıdır. Bu anlamda, postmodernliğin, kesinliğin kaybolduğu şeklindeki varsayımları, parçalama düşüncesini savunması, hiçlik üzerinde durması, geleceği yeniden yaşama geçirme çabası ve modernliğin değerler sistemini yok sayması, Giddens için kabul edilebilir şeyler değildir. Ona göre, postmodernlik, hem temelsiz teorik anlayışlara dayanmakta hem de problemleri yaşam alanlarına sıkışmış bireylere çıkış olanağı sunacak çözümlere engel koymaktadır (Esgin, 2008: 454-456). Oysa modernlik, aydınlanma döneminden başlayarak gelişimini sürdüren ve dayandığı zeminler değişmediği için her dönemde yeni biçimler kazanarak, temeldeki genişlemeci karakteriyle varlığını sürdüren bir yapıya sahiptir. Giddens bu şekilde bir modernlik tasarımı ortaya koyarak, bir yandan, modernliğin günümüzde geldiği noktayı, küreselleşme ve radikalleşen modernlik tanımlamalarıyla eşitlemekte, diğer yandan da, yeni sosyolojik koşulların betimlenmesi ile bu koşullar karşısında bireylerin durumunun resmedilmesi konusuna açıklık getirmektedir. Giddens açısından bunun öncelikli yolu, postmodernliğin aksine, temel sayılan aydınlanma düşüncesinin öne çıkarttığı akıl, bilgi ve düşünme konularının modernlikle birleştirilmesidir. Giddens'a göre, böylesi bir birleşim bizi doğrudan modernliğin düşünümsel karakterine götürür-

İmal Edilmiş Belirsizlikler Çağının Sosyolojik Yönelimi: Ulrich Beck ve Anthony Giddens Kaynaklı "Risk Toplumu" Tartışmaları

cektir. Zira, modernliğin düşünümelliği, bireylere sosyal yaşamda nasıl yürüyüp gidileceğinin bilgisini vermektedir. Sosyal yaşamın sürdürülmesi konusunda yapılabacakları bilmek, bireylerin eylemlerinde kullandıkları ve yeniden üretilen uzlaşım-larla ilişkilidir. Uzlaşım-lar, sosyal uygulamalara dair yeni bilgiler çerçevesinde sü-rekli yeni anlamlar kazanmaktadır. Ancak, bireysel yaşam alanını belirleyen uzlaş-ımların yenilenmesinde maddi dünyanın ve teknolojik bilginin kapsayıcı etkisi yalnızca modernliğe özgüdür. Çünkü "modernlik bütünüyle, düşünümsel olarak uygulanmış bilgidir" (Giddens, 1994: 41). Akıl, bilgi ve düşünme konula-rının modernlikle birleştirilmesinin ürünü olan düşünümsel modernlik, modernli-ğin içinde yaşayan bireylerin sosyal pratikleri üretip yeniden üretirken bağlamın-dan koparılmış geleneğe ya da bilgiye başvurarak kendi üzerine düşünmesi an-lamına gelmektedir. Bu, bizi, içinde yaşadığımız toplumun bireysel eylemlerin bir sonucu olduğu yargısına götürmektedir. Modernlik, bizzat bizim kendi eylemleri-mizin sonuçlarıdır. Dolayısıyla, karşımıza çıkan risklere ve yine bizzat bizler tara-fından yaratılan belirsizliklere meydan okumak yine bireysel eylemlerin sonucu olmalıdır. Giddens, böylece düşünümsel modernlik aracılığıyla, fail ya da birey problemine odaklanmakta ve modernliğin dönüştürdüğü yaşam biçimleri içinde karşılaştığımız risklere ve imal edilmiş belirsizliklere ilişkin çözümü yine bireysel yeniden üretimlerde aramaktadır (Esgin, 2008: 459). Düşünümelliğin ve radikal-leşen modernliğin, dolayısıyla risk toplumu tezinin ana karakteri ne yaptığının farkında olan bireydir. Böylece öz-kimlik projesi, modern dönemde düşünümsel bir proje hâline gelmektedir.

Öz-kimlik ya da bireysel-kimlik analiziyle risk toplumu arasındaki bağ, bi-reylerin radikalleşen modernlik aşamasında karşı karşıya oldukları güven ve risk durumlarıyla inşa edilmektedir. Giddens'a göre, yaşamımızı belirleyen şey artık, güven ve risk ortamlarıdır. Güven ve risk ortamları modern-öncesi ve modern kültür açısından farklılık göstermektedir. Dolayısıyla, risklerin ve imal edilmiş be-lirsizliklerin sosyal yaşamdaki olumsuzlukları da farklı bağlamlarda değerlendiril-melidir. Bunun öncelikli yolu, ontolojik kaygı karşısında ontolojik güvenlik kavra-mını yeniden tanımlayan bir öz-kimlik projesi geliştirmekten geçmektedir. Öz-kimlik projesinin niteleyicisi olan ontolojik güvenlik kavramı, bireylerin öz-kimliklerinin devamlılığına ve çevredeki sosyal ve nesnel eylem ortamlarının sa-bitliğine duydukları güvene işaret etmektedir. Ontolojik güvenlik, sosyal pratikle-rin yinelenmesi anlamında, bireylerin rutin eylemlerinin devamlılığını sağlayacak koşulların varlığını zorunlu kılmaktadır. Bireylerin, sosyal alandaki etkinlikleri, sa-hip oldukları ontolojik güvenlik duygusuyla doğrudan bağlantılıdır. Ontolojik gü-venlik duygusu çocukluktan başlayan bir süreçte geliştiğinden modernliğin düşünümelliğini koşullayan öz-kimlik projesiyle örtüşmektedir. Bu anlamda, on-tolojik güvenliğin karşıtı, güvensizlik değil, ontolojik kaygıdır. Radikalleşen mo-dernleşme, risk ortamlarını genişlettiğinden ontolojik güvenliğin yerini, ontolojik kaygılar almıştır. Bunun sosyal yaşama etkisi, sosyal ilişkilerin bağlamlarından kopmasıyla açıklanabilir. Modernliğin küresel yüzü, öz-kimliği dönüştürmüştür (Esgin, 2008: 465-466).

Giddens'a göre, radikalleşen modernlik bir yandan belirli alanlarda ve hayat tarzlarında karşılaşılan genel riskleri azaltırken, diğer yandan önceki çağ-

larda büyük ölçekli ve belirsizlikle tanımlanan yeni risk durumları yaratmaktadır. Bu risk durumları modern çağın sosyal sistemlerinin küreselleşmiş karakterinden kaynaklanan yüksek etkili riskler içermektedir. Geç modern çağ dehşet verici olaylarla doludur. Ancak bunun nedeni, geç modernliğin kaçınılmaz olarak felaketler içermesi değil, önceki dönemlerde karşılaşılmayan yeni risklere yol açmasıdır. Sözelimi, silahlanma konusunda uluslararası antlaşmalara ve silahlanmanın kontrolünde verilen öneme rağmen, nükleer silahlar ve hatta onları üreten bilgi var olduğu, bilim ve teknoloji yeni silahların üretilmesiyle ilgilendiği sürece, kitlesel ölçekte yıkıcı savaş riski varlığını sürdürecektir. İnsanların egemen olma çabaları nedeniyle doğada yaptıkları tahribat, ekolojik felaketlerle ilgili riskleri gündelik hayatımızın kaçınılmaz bir parçası haline dönüştürmüştür. Küresel ekonomik sistemlerin krizi veya totoliter süper devletlerin ortaya çıkması gibi diğer yüksek-etkili riskler de risk toplumu tezinin aynı ölçüde kaçınılmaz bir parçasını oluşturmaktadır (Giddens, 2010: 14-15). Bu anlamda yüksek-etkili riskler diğerlerinden ayırt edilebilen bir niteliğe sahiptir. Bu risklerin getireceği olası tehlikeler, bizim gerçek deneyimlerimizde sahip olamadığımız sonuçlara yol açabilecek felaketler içermektedir. Eğer neyin yanlış gittiği konusunda bilgi sahibi olmazsak, bir gün çok geç kalmış olabiliriz. Küresel ısınma ve buna bağlı olağandışı iklim olayları da diğer örneklerde olduğu gibi, modernliğin ortaya çıkardığı yüksek-etkili riskler grubuna dâhildir (Giddens, 2000: 35). Yaratılmış çevresel koşulların odağındaki, kirlilik, nükleer atıklar ve çölleşme problemi ise çok sayıdaki örnekten yalnızca birkaçıdır. Bunlara büyük ölçekli savaş, hızlı nüfus artışı ve teknolojik gelişmelere dayalı yeni hastalık türlerini de ekleyebiliriz. Söz konusu riskler yüksek-etkili olmasının yanında, modernlik aracılığıyla imal edilmiştir. Risklerin doğal olmaktan çok, imal edilmiş olması modernliğin radikalleşmesinin ya da yüksek modernliğin bir sonucudur. İmal edilmiş riskler, imal edilmiş belirsizlikler yaratmıştır. "Terörizm, plutonyumun savaş için kullanılması, gelecek nesillerin yaşamlarını etkileyebilecek henüz bilinmeyen riskler bir yana, kaza sonucu oluşacak hasar riski bile tam olarak hesaplanamamaktadır" (Giddens, 2002: 83). Radikalleşen modernlik, neredeyse bir risk toplumu hâlini almış durumdadır.

Kısacası, Giddens'in risk toplumu analizi, onun modernliğin sonuçları şeklinde betimlediği küreselleşme, geç modernlik, radikalleşen modernlik, post-geleneksel toplum ve mahremiyetin dönüşümü gibi kavramlaştırmalarıyla koşuluk göstermektedir. Risk toplumu modernliğin geldiği aşamayı tanımlayan bir sonuçtur. Düşünümsel modernlik, modernliği ve modernliğin kurumsal boyutlarının yaygınlaşmasının ürünü olan radikalleşen modernliğin anlaşılmasının dayandığı zemindir. Düşünümsel modernlik, aynı zamanda risklerle çevrelenmiş yaşam alanında bireysel-kimliklerin kendilerini gerçekleştirmek için başvuracağı karakteristik bir araçtır. Olup biten her şeyin önüne geçmek mümkün olmadığına göre, belirsizliklerin yaratacağı riskleri en aza indirmenin ya da bunlarla birlikte yaşamının koşullarını belirlemenin de anahtarıdır.

Giddens, düşünümsellik aracılığıyla, modern yaşamdaki bireylerin ve kurumların sosyal pratikleri yeniden üretirken dayandıkları bilgi kaynakları bağlamında kendileri üzerine düşünme yeteneklerine vurgu yaparak, aslında modernliğin ve sonuçlarının bizim eylemlerimizin bir sonucu olduğu yargısına varmakta-

İmal Edilmiş Belirsizlikler Çağının Sosyolojik Yönelimi: Ulrich Beck ve Anthony Giddens Kaynaklı "Risk Toplumu" Tartışmaları

dir. Giddens, böylelikle, hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek ve imal edilmiş belirsizlikler ile riskler karşısında etkili olacak yaşam tarzlarının yine bireyler tarafından üretilebileceğine vurgu yapmaktadır. Burada Giddens'in deyimiyile fail problemine tekrar bir dönüş söz konusudur. Ancak Giddens failliğin ya da birey olmanın, bireylerden bağımsız olarak gelişmiş yüksek-etkili risklerin üretimindeki yerini belirleme konusunu açıkta bırakmaktadır. Risklerin oluşumunu bireylerden bağımsız bir sürece dayandırırken, onlara yalnızca risklerin sonuçlarını karşılama noktasında görev yüklemektedir. Giddens düşünümüllüğü, radikalleşen modernlik döneminde yaratmaya çalıştığı öz-kimlik projesiyile bütünleştirmektedir. Giddens, geleneklerin gelenekdışlaştığı, post-geleneksel toplumda inşa edilen öz-kimlik projesinin güvene dayalı kaynaklarını modernliğin düşünümüllüğü kavramlaştırmayıyla tekrar inşa etme çabasına girmektedir. Ancak burada inşa ettiğı bireysel-kimlik projesi, tıpkı Beck'te olduğı gibi, kapitalizmin aldığı yeni görünümleyle ya da küreselleşmeyle uyumlu birey formundan başka bir şey değildir.

Sonuç: Küresel Risk Toplumunda Yaşamak

Bugün, geçmişle kıyaslandığında çok daha kapsamlı ve yıkıcı olabilen ve her birimizin karşılaşma olasılığı son derece yüksek risklerle örülü bir dünyada yaşıyoruz. Söz konusu risklerin önemli bir bölümü, insanoğlunun modernleşme çabasının ya da kapitalist döngü içinde daha çok kar elde etme isteğinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Modern yaşam kalıplarının vazgeçilmez tüketim nesnelere doğanın kirletilmesine her geçen gün daha fazla katkı yapmaktadır. Ozon tabakasının delinmesi ve doğal çevrenin kirletilmesinin sonucu olan küresel ısınmanın bizi hangi tehlikelerle yüz yüze bırakacağı konusunda belirgin bir tahminimizin olmadığını söyleyebiliriz. İklim değışikliklerinin, sel felaketlerinin büyük ölçekli yıkımlarının sonuçlarına dair çıkarımlara da sahip değiliz. Doğaya yaptığımız müdahalelerin ürünü olan kırım-kongo virüsü, kuş gribi gibi yeni hastalıklar ile kitlesel kanser vakalarındaki artışı ve daha başkalarını açıklamakta hala güçlük çekiyoruz. Kitle imha silahlarının, nükleer tehlikelerin ve giderek artan yoksullukla gelecekte nasıl yüzleşeceğimiz konusunda fikir birliğine varmış değiliz. Ancak burada önemli olan soru, bütün bu olumsuzlukları nasıl kavramamız gerektiğı ve bunlara karşı alacağımız tutumun ne türden bir bilince dayanması gerektiğidir.

Robert Dingwall (1999: 474) bu bağlamda, "acaba biz sadece yeni bir entelektüel bir tartışma alanı mı arıyoruz, yoksa gerçekten sosyal teorinin iddia ettiğı gibi farklı bir dünyada mı yaşıyoruz?" sorusu üzerinde durmaktadır. Dingwall'ın sorusu bir bakıma, risk toplumu tezlerindeki temel dayanakların, yani Beck ve Giddens'in risk toplumuyla ilgili olarak ortaya koyduğu tespitlerin geçerliliğini tartışmaya açmaktadır. Dingwall bunu Beck'in risk toplumu teorisinin sosyolojik çelişkilerini ortaya koyarak yapmaktadır. Nitekim ona göre Beck tarafından yapılan tarihsel ve çağdaş değerlendirmelerin çoğı tartışmalı bir nitelik göstermektedir. Çünkü Beck, teori ile ampirik veriler arasındaki ilişkiyi yeterli ölçüde inşa edememiştir. Bunun en önemli örneğı, Beck'in risk toplumu teorisinde Almanya'ya ilişkin verdiğı örneklerin, İngiltere modeliyle uyuşmamasıdır. Dingwall, risk

toplumunun argümanlarını İngiltere'den çeşitli raporlar ve sonuçlar açısından test etmekte ve çelişkileri ortaya koyarak eleştirmektedir. Bir teorik analizin bu türden bir eksikliği onun aslında entelektüel bir tartışma alanı olmaktan öteye geçemediğinin kanıtıdır. Zira bir analizi doğrudan kabul etmeden önce, onun merkezindeki teorik ve ampirik önermeleri dikkatli bir biçimde test etmemiz gerekmektedir. Benzeri bir durum, risk toplumu teorisini sahip olduğu argümanlar ve teorik temellendirmeler bağlamında eleştiren bir başka isim olan Elliot için de geçerlidir. Elliot'un (2002) da bu bağlamda vurgusu, teorisinin zafiyetleri ve sınırlılıkları üzerinedir. Elliot'a göre, Beck'in teorisi çeşitli sosyolojik zaafırlara sahiptir. Bu zaafırlardan en önemlisi, risk toplumu teorisinin sosyal ilişkilerdeki belirsizlik ve risklerin açıklanmasında eleştirel düşünümSELLİK ile kurumsal dinamizm arasındaki ilişkiyi yeterli bir biçimde tanımlama konusunda başarısız olan objektivist ve araçsal modellere sığınmasıdır. Söz konusu bakış açısı, teorisinin düşünümSELLİK başta olmak üzere, yaslandığı ana figürlerin zayıf kalmasına, dolayısıyla da modernliğin geldiği noktanın çok yönlü açılımının yapılmasına set çekmektedir. Oysa özellikle Bourdieu'nun gösterdiği gibi (Bourdieu, 2003), sosyolojinin asıl görevi, temel gerçekleri kavrayabilmek için, araçsallığın ya da objektivizmin sınırlarına hapsolmeden, bu sınırları düşünümSELLİK olarak aşmayı gerektirmektedir.

Beck'e yöneltilen en önemli eleştirilerden bir diğeri ise, onun risk toplumu analizinde sosyolojik bir analiz birimi olarak "sınıf" kavramını geri plana atmasıdır. Sözelimi, risk toplumu sürecinde toplumların iki taraflı bir açmaza girdiğini belirten Beck, toplumların bir taraftan sanayi toplumunun yapılarına ve kalıplarına göre kararlar alıp uygularken, diğeri taraftan da toplumsal kurumlar ve sistemlerin risk toplumundan kaynaklanan sorunlarla yüzleşmek durumunda kaldıklarını ifade etmektedir (Çuhacı, 2007). Bu süreç artık sınıfsal analizle açıklanabilecek bir süreç değildir. Çünkü, risk toplumunun çıktıları, yaşanan ya da yaşanması muhtemel sorunların muhataplarını sınıfsal düzlemde söküp atmıştır. Beck açısından (1992) modernleşmenin riskleri bir şekilde onları üreten ya da onlardan kâr sağlayanları da etkilemekte, sınıf modelini etkisizleştiren bir bumerang etkisi yaratmaktadır. Bu anlamda zenginliğe sahip olunabilir ama riskler karşısında zenginliğin bir anlamı yoktur; ancak mağdur olunabilir. Dolayısıyla sınıf konumlarında varlık bilinci belirlerken, risk konumlarında bilinç varlığı belirleyecektir. O halde, sınıf analizinin sosyolojik açıdan çok fazla değeri kalmamıştır. Burada sorulması gereken soru, risk toplumu analizinde böylelikle dışarda bırakılan "sınıf" kavramının söz konusu süreci anlamlandırması bağlamında, Beck'in iddia ettiği gibi, değersiz bir analiz birimi haline gelip gelmediğidir. Beck'in "sınıf" reddine ilişkin sınıfın hala önemli bir sosyolojik analiz birimi olduğunu gösteren zekice verilmiş cevaplar vardır. Örneğin Curran (2013), Beck'in iddia ettiğinin aksine, çağdaş risklerin gelişiminin sınıf hatlarının daha da belirginleşmesini sağladığını dile getirmektedir. Curran'a göre, risk toplumu teorisi ifade edilenin aksine, bireylerin yaşam olasılıklarını fiilen artıran servet farklılıklarının risk toplumunda nasıl etkisi olduğunu ve bunun sınıf ilişkileriyle bağlantılarını daha açık bir biçimde anlamamıza olanak vermektedir. Risklerin üretiminin ve dağılımının artmasıyla sınıfsal eşitsizlikler daha çok önem kazanacaktır. Zira risk toplumunda şiddetlenen riskler, üst sınıfın çıkarlarını hem diğeri lerine empoze etme hem de riske maruz kalma durumlarını en aza indirmeye avantajlarını açığa çıkaracaktır.

Beck ve Giddens söz konusu risk toplumu kavramı, geleneğin kırıldığı ve yaşamımıza doğadan çok bilimsel ilerlemelerin hâkim olduğu modern toplumu tanımlamak için kullanmıştır. Risk, radikalleşen modernliğin en belirgin unsurlarındandır. İmal edilmiş belirsizlik, modern öncesi toplumlarla kıyaslandığında risklerin yoğunluğu ve sonuçlarının belirsizliğiyle ilgilidir. Her iki sosyolog için de bu tarz bir bakış açısı, içinde yaşadığımız imal edilmiş belirsizlik dünyasını ve risk toplumunu geleneksel toplumdan kopartmaktadır. Risk toplumu tezi bu yönüyle, içinde yaşadığımız dünyanın yeni bir dünya olduğu vurgusundan hareketle, gelenekselliği aşan yeni modern toplumun açmazlarına dönük teorik bir bakıştır. Söz konusu açmazların ya da geleceğimizi ipotek altına alan belirsizliklerin ve risklerin olası sonuçları, bireyin, toplumun ve politikanın yeniden kurgulanmasıyla olumlu bir süreç taşınacaktır. Bu bağlamda önceki dönemlerin tümünün aksine, risk toplumu, önemli bir değişimin sonuçlarıyla karakterize edilir: Olası tehdit ve tehlikelerin kaynağı çağımızda dış kaynaklı değil, kendi eylemlerimizin yarattığı belirsizliklerle ilgilidir (Leiss, 1994: 545). Diğer bir deyişle, risk toplumunu tanımlayan riskler aldığımız kararlara bağlıdır, onlar daha çok endüstriyel olarak üretilir ve bu anlamda politik açıdan düşünürseldirler. Düşünürsellik ise, risk toplumunu öz-eleştirel bir topluma dönüştürmektedir (Bayhan, 2002: 192). Fakat düşünürselliğin kapsamı ve sonuçları değerlendirilmelidir. Burada akla, düşünürselliğin, risk toplumunu yaratan süreçlerin olumsuz sonuçlarının giderilmesine ne derece katkı yapabileceği sorusu gelmektedir. Söz konusu soru Bourdieu'nun (2003) düşünürselliğe yüklediği anlamlar çerçevesinde değerlendirilince esasen Beck'in düşünürselliğinin sınırlılıkları da ortaya çıkmaktadır. Bourdieu düşünürselliği, toplumsal alanda neden ve sonuç unsurlarının karşılıklı dairesel ilişkisi olarak görmektedir. Düşünürsellik aynı zamanda fail ve yapı arasındaki diyalektik kaşıklıklılığı da gündeme getirmektedir. Ancak Bourdieu'nun kavramlaştırmasıyla bakıldığında Beck'in düşünürselliği, modernliğin bireyine yüklediği görev bağlamında, failin düşünürselliğini koşullayan yapı ile diyalektik karşılıklık durumunu pek fazla hesaba katmamaktadır. Diğer bir deyişle Beck, düşünürsel modernleşme sürecinde bireyi akılcı, öz-eleştiri gücüne sahip aktif failer olarak niteleyip, risk toplumunun belirsizliklerine karşı tavır alıcı özneler olarak tanımlarken, onların düşünürselliğinin sınırlarını oluşturan yapısal unsurları ise bir yönüyle göz ardı etmektedir. Haliyle bu durum risk toplumu tanımlamasını bir kavramlaştırmadan öteye taşımamaktadır. Akay'ın (2000) ifade ettiği gibi, bu anlamda, sanayi toplumunun sorunlarının bu kavramsallaştırma sayesinde bastan atılacağı, düşünülebilir mi?

Yine de Beck ve Giddens bağlamında düşünürsellik çözümü, değişen modernlik durumlarının anlaşılması ve gelecekteki olası koşulların yeniden biçimlendirilmesi açılarından anlamlıdır. Zira, toplumun yeniden inşası, modernliği aşan ya da modernlik sonrası yeni bir aşamayı tanımlayan süreçlerin varlığını kabul etmeyi değil, modernliğin aldığı yeni görünüşleri tanımlamayı gerektirmektedir. Asıl önemlisi, söz konusu tanımlamanın, düşünürsellik aracılığıyla biçimlendirilen ve inşa edilen yeni topluma uyumlu hale getirilen birey formunu zorunlu kılmasıdır. "Düşünürsel modernlik" ya da "radikalleşen modernlik" kavramlaştırmaları tam da bu noktada devreye girerek, Horkheimer'in (1990) "Akıl Tutulması" şeklinde betimlediği durumu tersine çevirip, akıl tutulmasının önüne geç-

meye yönelmiştir (Akay, 2000). Amaç, Giddens'in (2000, 2002) sıklıkla ifade ettiği gibi, modernliğin aldığı yeni görünümlere uyumlu birey modelini oluşturmaktır. Giddens'in ve Beck'in modernliğin yeni görünümü olarak tanımladığı durum ise küreselleşmedir (Dixon, 2000). Dolayısıyla, modernliğin aldığı yeni görünümlere uyumlu birey, küreselleşmeye uyumlu bireydir. Bu biçimiyle radikalleşen ya da düşünsel modernlik durumlarında aktif failer olarak bireyler, hem risk toplumu tanımlayan ve küresel düzeyde yayılan belirsizliklere karşı tavır alma hem de modernliğin küreselleştiği ölçüde yeni düzene uyum sağlama durumundadırlar.

Kaynakça

- Akay, A. (2000). "Risk Toplumunun Belirsizlikleri", Cumhuriyet Kitap Eki, Sayı: 518, s. 8-9.
- Bayhan, V. (2002). "Risk Toplumu", Doğu-Batı Dergisi, 5(19).
- Beck, U. (1994). "The Reinvention of Politics: Towards a Theory of Reflexive Modernization", (iç.) U. Beck, A. Giddens and S. Lash (ed.), Reflexive Modernization, Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1999). Siyasallığın İcadı, Çeviren: N. Ünler, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Beck, U. (2002) "World Risk Society", Logos (iç), Volume 1, Issue 4.
- Beck, U. (1992). Risk Society: Towards a New Modernity, London: Sage.
- Bourdieu, P ve Wacquant, L. (2003). Düşünsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar, Çeviren: N. Ökten, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Calhoun, C. (2007). "Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları, Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdie Derlemesi, Derleyenler: G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Carter, S. (1992). "Risk and the New Modernity", Postmodern Culture, Vol.3, No: 3.
- Curran, D. (2013). Risk Society and the Distribution of Bads: Theorizing Class in the Risk Society, The British Journal of Sociology, Volume 64, Issue 1, s. 44-62.
- Çuhacı, A. (2007). Ulrich Beck'in Risk Toplumu Kuramı, Sosyoloji Dergisi, Cilt 3, Sayı 14, s. 129-157.
- Dingwall, R. (1999). "Risk Society: The Cult of Theory and the Millennium?", Social Policy & Administration, Vol. 33, No. 4.
- Dixon, K. (2000). "Küreselleşmeye Uyumlu Üçüncü Yol", Birikim (iç.), Çeviren: A. İnsel, Sayı 139,
- Elliott, A. (2002). "Beck's Sociology of Risk: A Critical Assessment", Sociology, 36; 293-315.
- Esgin, A. (2008). Anthony Giddens Sosyolojisi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Giddens A. ve Pierson C. (2001). Modernliği Anlamlandırmak/ Anthony Giddens'la Söyleşiler, Çeviren: S. Uyurkulak ve M. Sağlam, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Giddens A. (2000). Elimizden Kaçıp Giden Dünya, Çeviren: O. Akınhay, Alfa Yayınları, İstanbul, 2000.

İmal Edilmiş Belirsizlikler Çağının Sosyolojik Yönelimi: Ulrich Beck ve Anthony Giddens Kaynaklı "Risk Toplumu" Tartışmaları

- Giddens A. (2010). *Modernite ve Bireysel-Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum*, Çeviren: Ü. Tatlıcan, Say Yayınları, İstanbul.
- Giddens A. (1994). *Modernliğin Sonuçları*, Çeviren: E. Kuşdil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Giddens A. (1991). *Modernity and Self-Identity*, Polity Press, Cambridge.
- Giddens A. (2002). *Sağ ve Solun Ötesinde: Radikal Politikaların Geleceği*, Çeviren: M. Sözen ve S. Yücesoy, Metis Yayınları, İstanbul.
- Horkheimer, M. (1990). *Akıl Tutulması*, Çeviren: Ç.Koçak, Metis Yayınları, İstanbul.
- Kumar, K. (1999). *Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma: Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları*, Çeviren: M. Küçük, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Lash, S. Wynne, B. (1992). "Introduction", *Risk Society: Towards a New Modernity* (İç.), BECK, Ulrich, Sage, London.
- Leiss, W. (1994). "Ulrich Beck, Risk Society, Towards a New Modernity", *Canadian Journal of Sociology*, Volume 19, Number 2.
- Medrano, J. D. (2003). "Questioning Modernity: A Test of Giddens's, Beck's, and Inglehart's Theories", *CCSA-Past Papers*.
- Yılmaz, C. (2010). *Risk Kapıyı Kırınca*, Libra Yayıncılık, İstanbul.

1849 Rus Kafkas Yılığına Göre Kafkasya'da Çarlık Rusya İdaresindeki Yerleşim Yerleri

Tsarist Russian Settlements in The Caucasus According to 1849 Russian Caucasus Yearbook

Şahin DOĞAN*
Akdeniz Üniversitesi

Özet

Rusya'nın Kafkasya'ya yerleşmesi belli bir süreçte tamamlanmıştır. Kafkaslarda oluşturulan mülkî idare taksimatı düzenlemeleri de zamanla askerî, iktisadî, etnik vb. birçok nedene bağlı olarak uzun bir arayıştan sonra oluşturulabilmiştir. Bu makalede XIX. yy'ın ilk yarısında Rusya'nın Kafkaslarda mülki idare oluşturma süreci kısaca açıklanarak, 1849 Rus Kafkas yılığına (salname) göre Kafkas araştırmacıları için büyük bir önem arz eden Kafkasya'daki Rus idaresindeki yerleşim yerleri ve bunların bağılı oldukları guberniya, uyezd ve okruglar listesi verilmiştir.

Anahtar Kelimeler:Kafkasya, Rusya, Rus Kafkas Yılığı, Mülkî Taksimat, XIX. yy

Abstract

The settlement of Russia in the Caucasus was completed in a certain period. Arrangements of Civil administrative divisions had been created in the Caucasus after a long search, could be formed due to military, economic, ethnic, and many other reasons. In this article briefly has explained the process of creating the civil administration in the first half of XIX century by Russia in the Caucasus; and are listed settlements and their gubernia, uyezd and okrugs according to 1849 Russian Caucasus yearbook which are great importance for researchers of the Caucasus.

Keywords:Caucasus, Russia, Russian Caucasus Yearbook, Civil Administrative Divisions, XIX centur

Giriş

Rusya'nın Kafkasya'yı kolonileştirmesi oldukça uzun bir süreç almıştır. Bölgenin etno-sosyolojik yapısının çok çeşitli olması, İmparatorluğa farklı şekillerde ve dönemlerde bağlanması nedeniyle de burada oluşturulan mülkî idare taksimatı düzenlemeleri de zamanla askerî, iktisadî, etnik vb. birçok iç ve dış gelişmelere bağılı olarak uzun bir arayıştan sonra belli bir süreç içerisinde oluşturulabilmiştir.

Rusya'nın Kafkasya'yı kolonize etme sürecinin ilk dönemi, 1774 Küçük Kaynarca antlaşması ile Türkmençay (1828) ve Edirne (1829) antlaşmalarına

* Okt.Dr., Akdeniz Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi bölümü, e-mail: sahindogan@akdeniz.edu.tr

kadar geçen süreyi kapsar. Zira, Rusya Türkmençay ve Edirne antlaşmaları ile bölgede ele geçirdiği oldukça önemli toprakları uluslararası platformda da kendine ait olduğunu kabul ettirdi. Böylece 1830 yılına doğru artık Güney Kafkasya tamamen askerî ve politik olarak Rusya'nın eline geçmiş oldu. Bu dönemde Kuzey Kafkasya'da ise Rusya'ya karşı Kuzey Kafkasya halklarının kısa bir süre sonra İmam Şamil'in önderliğini yapacağı savaşları başlayacaktır (Tsutsiyev2007: 14).

1777 yılında Azak–Mozdok Hattı'nın kurulması ve daha sonra 1783 yılında İmparatorluğun sınırının Kuban'a gelmesi ile Hazar Denizinden Azak Denizi'ne kadar olan bütün Predkavkaze Rusya İmparatorluğu sınırlarına dâhil edildi ve bu topraklarda –Kazak Birliğine bırakılan Batı bölümü hariç– Kafkas Oblasti kuruldu. 1801 yılında Kartli–Kaheti Devleti'nin Gürcü Guberniyası olarak Rusya'ya bağlanmasından sonra ise Kuzey-Batı İran'da bulunan Türk Hanlıkları (1804–1813), Batı Gürcistan Prensiği ve Abhazya da (1804–1810) Rusya'ya bağlandı (Tsutsiyev2007: 14).

Bu gelişmelerin ardından hızlı bir şekilde Bakü, Karabağ ve Şeki hanlıkları Ruslar tarafından işgal edildi. Bakü hanı Hüseyin Gulu Han da Sisanov'un teslim olmak yönündeki teklifini kabul etmek zorunda kaldı. 13 Ekim 1813 tarihinde Karabağ'ın Gülistan şehrinde bir barış antlaşması imzalandı. Bu antlaşmaya göre Revan ve Nahçıvan hanlıkları dışındaki, Aras nehrinin kuzeyinde olan Azerbaycan topraklarındaki bütün hanlıklar Gence, Karabağ, Nuha, Lenkeran, Şamahı, Kuba, Derbend Rus idaresine dâhil oldu (İsmayılov1993: 204, Çakmak 2002: 15–21, Demir vd. 1992).

Bu şekilde 1813 yılında Rusya Güney Kafkasya'nın büyük bir bölümünü ele geçirmiş oldu. Ancak İmparatorluğun bu iki toprağı arasında yani Predkavkaze ile Güney Kafkasya toprakları arasındaki bağ çok zayıf kalmıştı. Zira İmparatorluğun Kafkaslardaki topraklarını Kuzey-Güney doğrultuda bağı sağlayan yol Rusya tarafından tam kontrol altına alınamamış olan ve dağlı halkların yaşadığı bölgeden geçen Mozdok–Vladikavkaz–Tiflis güzergâhındaki Askerî Gürcü Yolu idi (Tsutsiyev2007: 14).

1792–1803 yılları arasında oluşan Taman'dan Kızlar'a kadar kesintisiz kordon Hattı, İmparatorluğun sınırlarını –Rusya'ya bağlılıkları farlılıklar arz eden– dağlı halkların topraklarından ayırıyordu. Bu hat boyunca Rus askeri birimleri ile Dağlı halklar arasında oldukça zor ve karmaşık ilişkiler yaşanmıştır (Tsutsiyev2007: 14-17).

General Aleksey Petroviç Yermolov'un 1816 yılında göreve atanması ve Eylül ayında Kafkaslara gelmesiyle (AKAK 1874, AKAK 1875) askerî sınırda yıllarca yaşanan anlaşmazlıklar 1817–1818 yıllarında yeni bir döneme girdi. Rus yönetimi, Yermolov'un Kafkaslarda uygulamak istediği taktikleri kabul ederek uyguladı. Yermolov bölgede askerî hatlar oluşturarak Kafkasların planlı bir şekilde ele geçirilebileceğini düşünmekteydi (Tsutsiyev2007: 17). Bununla birlikte Yermolov bölgede oldukça sert tedbirler alınması taraftarı olan bir kişiydi ve bu düşüncesini "Ben istiyorum ki, adımın sebep olacağı korku, sınırlarımızı kalelerimizden daha iyi korusun. Benim bir sözüm Dağlılar için ölümden daha kaçınılmaz bir ferman olmalıdır..." şeklinde dile getiriyordu (Baddeley 1995: 115).

1817–1818 yılında Yermolov askerî sınırı Terek'ten Sunja'ya getirdi. Terek–Sunja nehirleri arasında yaşayan Çeçenler buradan göç ettirildi. Sunja'da Grozny kalesi inşa edildi. Vladikafkaz'dan Grozny'e giden yeni hat daha ileriye doğuya doğru (Vnezap kalesi) Hazar Denizi'ne kadar (Burna Kalesi) uzatıldı (Tsutsiyev2007: 17). Çar IV. İvan'ın da lakabı olan ve inşa edilen bu kaleye verilen grozny ismi Rusça korkunç, tehditkâr anlamlarına geliyor ki bu da Yermolov'un bölgede izlediği tarz-ı siyaseti gözler önüne seren önemli bir sembol olmuştur.

1818–1820 yıllarında Kabardinler Pytigor'dan sürgün edildiler ve burada yeni kaleler ve Kazak köyleri inşa edildi. Dağlık alan Kuban Ardı ve Çeçen-Tavlin olmak üzere iki bölgeye ayrıldı. 1822 yılında Bolşoy ve Malıy Kabardin kaleleri üzerinden Pyetigor'u Vladikavkaz kalesi ile birleştiren yeni bir hat oluşturuldu. Bütün bu gelişmeler bölgenin merkezi reyollarında Rusya'nın askerî ve kolonial yerleşmesini sağladığı gibi İmparatorluğun Güney Kafkasya toprakları ile olan bağlantısını da güçlendirdi (Tsutsiyev2007: 17).

Rusya'nın Kafkasya'yı kolonileştirmesinin bu ilk etabında, bölgenin çok yapıllı olması ve İmparatorluğa farklı şekillerde ve dönemlerde bağlanması nedeniyle burada oluşturulan mülkî idare taksimatı düzenlemeleri de çeşitlilik arz etmiştir. İmparatorluğun ilk mülkî taksimatı bölgenin bağlanmadan önceki sınırlarına denk düşmektedir. Hanlıklar ya provintsiya ya da okruglara, prenslikler (knejstvo) oblostlara, sultanlıklar ise distantsiyalara dönüştürülmüştür. Bazı feodal birimler ise İmparatorluğa bağlandığından onlarca yıl sonra dahi olduğu gibi kalmıştır: Abhaz ve Megreli prensliği gibi (Tsutsiyev2007: 17).

1828–1829 yıllarında İran ve Osmanlı Devleti ile yapılan savaşlar (Potto 2006, Potto, 2007, Baddeley, 1995) neticesinde Rusya sınırlarını Ağrı Dağı vadisine ve Osmanlı Gürcistanı'na (Ahıska) doğru genişletti. Ayrıca İmparatorluk sınırlarına Revan ve Nahçivan hanlıkları dâhil edilerek burada Ermeni Oblasti kuruldu. Meshet Cavahetiya ise Gürcü Guberniyası'na bağlandı (Tsutsiyev2007: 18).

1828–1829 Osmanlı–Rus savaşından sonra Karadeniz'in Doğu kıyıları Anap kalesi ile birlikte Rusya'ya bağlandı. Bu bölgede yaşayan halkın Osmanlı ile ticari ilişkilerinden vazgeçmek istememeleri, Trabzon'daki İngiliz ticaret firmasının bu ticareti desteklemesi vb. nedenlerden dolayı Rusya'ya bağlanmak istemeyen bölgenin Osmanlı ile olan ilişkilerine son vermek ve Rus gemilerinin buraya rahatça yanaşabilmeleri için Rus yönetimi, burada tedbirler almaya karar vererek kısa bir sürede birçok kale ve liman inşa edildi. Böylece Çernomorskiy Beregovoy Hattı'nın (Karadeniz Sahil Hattı) temelleri atılmış oldu Daha sonra Abhazya, Mingreli, ve Guri'nin bütün kıyı bölgeleri Çernomorskiy Beregovoy Hattına bağlandı. Hattın yönetim merkezi Kerçi idi (Voyenniy Ensiklopediçeskiy Leksikon 1858: 26–27).

1832 yılında Rus yönetimi bölgedeki Kazak birliklerini yeniden yapılandırdı. 3 kanattan oluşan yeni ve tek bir Kafkas Hattı oluşturuldu. Hattın Sağ Kanat'ı Çerkezistan'ı, Sol Kanat ve Lezgin Hattı ise İmamât'ı kontrol altında tutmaktaydı (Tsutsiyev2007: 18). Çernomorskiy kordon hattı komutanlığı, Praviy Flang (Sağ Cenah), Merkez, Sol Cenah ve Viladikavkaz komutanlıkları Kafkas Hattı komutanlığına bağlandı (Voyenniy Ensiklopediçeskiy Leksikon 1854: 591).

Kuzey Kafkasya'da 1830 yılında askerî hareketler uygulamaya konulurken Kuzey'e göre nispeten daha istikrarlı olan Güney Kafkasya'da ilk sistematik mülkî reformlar olgunlaşmaya başladı (AKAK 1884, AKAK 1885). Paskeviç, 24 Nisan 1830 yılında sunduğu raporda bölgedeki sorunların Güney Kafkasya vilâyetlerinin tümünde idarelerin geçici idare niteliğinde olması; Rus idare sistemi ile Gürcü ve Müslüman idare sisteminin iç içe geçmiş olması; idare sisteminin de olduğu gibi yasalarda ve finans alanında da bir birliğin olmamasından kaynaklandığını ifade ederek bu sorunların çözüme kavuşturulması için bütün Güney Kafkasya vilâyetlerinde Rus kanunlarının ve idare sisteminin hayata geçirilmesinin en iyi yol olduğu vurguladı. Paskeviç'e göre bütün vilâyetler bölgedeki şartlar göz önünde tutulduğunda iki guberniyaya ve bir oblasta bölünmeliydi. Paskeviç'in bu projesine göre: 1. Guberniya: Gürcü Guberniyası: Bu guberniya 10 uyezdden oluşacaktı: 2. Guberniya: –Paskeviç projesinde bu guberniyanın adını Çarın vermesini istemiştir– Bu Guberniya 8 Müslüman uyezdten oluşacaktı: Yelizavetopol (Gence), Şamşadil, Karabağ, Talış, Şekin, Şirvan, Bakü, Kubin, Derbend. (Kubin ve Derbend uyezdlerine komşu dağlılar da bağlanacak). Bu proje içerisinde tek oblast olarak ise Ermeni Oblast'ı kalıyordu. Doğal olarak Gürcistan sınırlarından kopuk olan Bambak ve Şoragel distansiyaları Ermeni Oblastına bağlanacak ve burada 4 uyezd oluşturulacaktı. Bu uyezdler şunlardı: Şoragel'le birlikte Bambak, Erivan, Kulpin ve Nahçivan. Ermeni Oblastının oblast şehri Erivan, uyezd uyezdleri ise, Gümrü veya Malıy Karaklis, Kulpin ve Nahçivan olacaktı (AKAK 1878: No 47).

Bölgenin bu şekilde idari taksimatının yapılması önerisi ise coğrafik ve dini özellikler göz önünde bulundurularak yapılmıştı. Bu öneride Ermeni Eyaleti'nin korunmuş olması ise politik amaçlar içeriyordu. Nitekim buradaki amaç Rusya dışında yaşayan Ermenilerin sempatisini kazanmak idi (Tunyan 1989: 30-31).

Paskeviç'e göre eğer bu değişimler sağlanabilirse Güney Kafkasya vilâyetlerinde yaşayan nüfus daha fazla Rusya ile yakınlaşacak ve aynı yasalara bağlı, eşit avantajlardan yararlanan halk Rusya'ya yabancılaşmayacaktı. Zira eski gelenekler ve eski idare sistemi buradaki halka kendisinin Ruslardan farklı olduğunu hatırlatmaktaydı (AKAK 1878: No 47).

1835 yılına gelindiğinde İmparatorluğa bağlı Güney Kafkasya'nın idari taksimatı şöyle şekillenmişti: 1) Gürcistan 2) İmeretti 3) Guriya 4) Mingrel Knezliği (Svan toprakları ile birlikte) 5) Abhazya Knezliği 6) Ahasikhe Vilâyeti 7) Ermeni Eyaleti 8) Müslüman Vilâyetleri: Şeki, Karabağ, Şirvan 9) Talış Vilâyeti 10) Çaro-Belokan Eyaleti(Oblast) 11) Elisuy Sultanlığı 12) Bolgadar toprakları (Zemli Bolgodar) 13) Avar Hanlığı 14) Dağıstan: Bakü, Kuban, Derbend vilâyetleri. Bu idari birimlerden Gürcistan, İmeretti, Guriya, Ahasikhe Vilâyeti, Ermeni Eyaleti, Talış Vilâyeti, Müslüman Vilâyetleri, Çaro-Belokan Eyaleti, ve Güney Dağıstan doğrudan Rusya'ya bağlı idiler. Bunların dışında kalan mülki birimler ise kendi yöneticileri tarafından yönetilmekte ve sadece dolaylı olarak Rusya'ya bağlıydılar (Yevetskiy, 1835: 24, 25-26).

1840 yılında Kafkasya'da yapılacak olan İdari reformları Bakanlar Kurulu gündemine almaya karar verdi (Kuleşov 1997: 87). Sonuçta, Gan ve Golovin'in hazırlamış oldukları proje Petersburg'da çok beğenilmiş olmasa da Devlet

Meclisi'nin görüşmelerinde kabul edildi ve Çar tarafından 10 Nisan 1840 tarihinde onandı (Esadze 1907: 73).

Yapılan bu düzenlemeye göre, bütün Güney Kafkasya Bölgesinde (Kray), Gürcistan-İmereti Guberniyası ve Kaspi (Hazar) Oblastı olmak üzere iki ana idari taksimat yapıldı. Kaspi Eyaleti'nde özel askerî bir idare kurulacaktı. Diğer taraftan bu proje ile, bölgede yeni bir idari taksimat sistemi getirilmiş oldu. Zira bölge bir Guberniya ve bir Oblasta, bunlar uyezdlere, uyezdlere de Uçastoklara bölünmüştü. Gürcü-İmeretti Guberniyası, Tiflis, Gori, Telav, Belokan, Kutay, Yelizavetpol, Aleksandrapol, Erivan, Nahçıvan, Ahıska ve Guri olmak üzere 11 uyezden oluşmaktaydı. Kaspi Oblast'ı ise Şirvan, Karabağ, Şekin, Talış, Bakü ve askerî okrug içerisinde bulunan Derbend ve Kubin uyezdlere bölünmüştü. Bu 18 uyezd ise 72 uçastkaya bölündü. Ermeni Oblastı kaldırıldı. (PSZRİ 1841: No 13368).

Bu düzenleme ile Güney Kafkasya'da Rusya İmparatorluğu için karakteristik bir özellik olan bürokratik merkezîyetçi idare gerçekleştirilmiş oldu (Tunyan 1989: 44-45).

Nitekim, XIX. yy başlarında Rusya'nın Güney Kafkasya politikasının temel amacını askerî stratejik amaçlar oluşturmaktaydı. Ancak Rusya'nın bu bölgede egemenliğini tam olarak sağlamasından sonra Rusya Asya'da güçlü bir hale geldiği gibi Güney Kafkasya bölgesinde iki komşu devleti olan İran ve Osmanlı Devleti üzerinde siyasi üstünlüğü ele geçirmiş oldu. Ayrıca Rusya'nın Güney Kafkasya'yı ele geçirmesi Rusya'nın rakipleri İngiltere ve Fransa karşısında Önasya'da güçlü hale getirirken Avrupa siyasetinde de Rusya'nın etkisini güçlendirmiş oldu (Adonts 1957: 107).

1840 reformlarından sonra yeniden önemli bir düzenlemeye gidildi ve Kafkasya Valiliği kuruldu. 1846 yılında Güney Kafkasya için yeni bir mülkî idare taksimatı yapıldı. 14 Aralık 1846 tarihli Güney Kafkasya Krayı mülkî taksimatı hakkında nizamname Çar tarafından onandı. Aynı gün Kutais Guberniyası hakkında nizamname ve Derbent Guberniyası hakkında nizamname kabul edildi ve yürürlüğe sokuldu. Bu düzenlemeye göre Güney Kafkasya 4 guberniyaya ayrıldı: Tiflis, Kutais, Şemahi ve Derbend. (PSZRİ 1847: No 20701, PSZRİ 1847: No 20702, PSZRİ 1847: No 20703).

1849 yılında yapılan yeni bir düzenleme ile de Erivan guberniyası kuruldu. Kaspi (Hazar) Oblastı ise Şemahi ve Derbend guberniyalarına dönüştürüldü (Tsutsiyev2007: 19).

Kafkaslardaki mülki idare taksimatı daha sonraki yıllarda da devam etti. Özellikle 1859 yılında İmam Şamil'in esir edilmesinden sonra 1860 yılında Kuzey Kafkasya'da yeni düzenlemeler yapıldı. Bu düzenlemeler daha sonraki yıllarda da devam etmiştir. Örneğin Erivan Guberniyasının son mülki düzenlemesi ise 1872 yılında yapılarak guberniya Aleksandrapol, Eçmiyadzın, Erivan, Novo Bayazıd, Suralin, Şarur-Daralagöz, Nahçıvan olmak üzere 7 uyezd'e ayrılmıştır (Badalyan 1953: 50).

Görüldüğü gibi Kafkas toprakları Rusya'ya zaman içerisinde aşamalarla bağlanmış ve Rusya'ya bağlanmasından sonra da askerî, siyasî, etnik, uluslararası ve birçok diğer nedenlere bağlı olarak çeşitli idarî düzenlemeler uygulanmıştır. Bu düzenlemelerin en önemli dayanağı bölgenin Rusya'ya

sorunsuz bir şekilde bağlanmasını sağlamak ve bu bölgeden beklenen ekonomik ve stratejik menfaatlerin biran evvel İmparatorluğa kazandırılmasıdır.

Aşağıdaki tabloda 1849 yılı Rus Kafkas yıllığına (Salname) göre Kafkas araştırmacıları için büyük bir önem arz ettiğini düşündüğümüz Kafkasya'da Rus idaresindeki yerleşim yerleri ve bunların bağlı oldukları guberniya, uyezd ve okruglar verilmiştir (Kavkazkiy Kalendar 1849: 7–13). Birçok yer adının farklı versiyonları (Şemahi: Şemahi: Şemah vb.) ve farklı adları (Aleksandropol:Gümrü vb.) olmakla beraber listede yer adları Rus idaresinde olduğu gibi Kafkas Yılığına sadık kalınarak verilmiştir.

Listeyi değerlendirdiğimizde Erivan, Kutais, Şemahi, Çernomori, Derbent, Stavropolsk, Kafkas Hattı, Mingreli, Severniy Dağıstan (Kuzey Dağıstan), Yujniy Dağıstan (Güney Dağıstan), Abhazya ve Çernomorskiy Bereg Hattı (Karadeniz Kıyı Hattı) olmak üzere 12 guberniya ve bunlara bağlı 311 yerleşim yeri olduğu görülmektedir.

Tablo1:1849 yılı Rus Kafkas yıllığına (Salname) göre Kafkasya'da Rus idaresindeki yerleşim yerleri

Yer adı	Guberniya	Uyezd veya Okrug
Abas Abad	Erivan	Nahçıvan
Abas Tuman	Kutais	Ahıska
Abdulyan	Şemahi	Şemahi
Abin	Çernomori	Çern Kerd.
Acı Bayram	Erivan	Erivan
Azan Sharo	Tiflis	Signah
Akuipa	Derbent	Dargin
Alaverdı	Tiflis	Telav
Aleksandersdorf	//	Tiflis
Aleksandropol	Erivan	Aleksandropol
Aleksandrovsk	Stavropolsk	Pyatigorsk
Aleksandrovsk stn	Kafkas	//
Alekseevsk	Çernomori	Çern. Kord.
Amglebi	Kutais	Kutais
Amir – Aci – Yurt	Kafkas Hattı	Sol cenah (Leviy f.)
Anakliya	Mingreli	//
Ananur	Tiflis	Tiflis
Anapa	Çernom. Bereg Hat.	1-go otdeleniya

Apşeron	Şemahi	Bakü
Aralih	Erivan	Erivan
Argaca	//	//
Argvoti	Kutais	Şaropan
Ardonsk	Kafkas Hattı	Vladikafkas
Arkevan	Şemahi	Lenkoran
Aslanduz	//	Şuşi
Astarin	//	Lenkoran
Ateni	Tiflis	Goriy
Ahilkelek	Erivan	Aleksandropol
Ahıska	Kutais	Ahıska
Ahmetov	Kafkas	Pravıy flang
Ahtinsk	Derbent	Samur
Ah – Oglan	Şemahi	Şuşi
Açhoyev	Kafkas	Vladikavkas
Baksansk	//	Sentr
Bakü	Şemahi	Bakü
Barsukov	Kafkas Hattı	Sağ cenah (Pravıy f.)
Batalpaşin	Kafkas Hattı	//
Bahvi	Kutais	Guriy
Bejanyan	Tiflis	Telav
Berguşet	Şemahi	Şemahi
Beçenag	Erivan	Nahçıvan
Biruçya – Kosa	Stavropolsk	Kızlar
Blagodarnoye	//	Pyatigorsk
Bojiy – Promisel	Şemahi	Şemahi
Bombori	Çernom. Bereg Hat.	3-go otdeleniya
Bargustan	Kafkas Hattı	Sentr
Borjomi	Tiflis	Goriy
Borç	Derbent	Samur
Boyanı	Tiflis	Elizavetpol
Bryanskiy – Promisel	Stavropol	Kızlar
Bugazskiy karantin	Çernom. Bereg Hat.	1-go otdeleniya
Bugeudi	Kutais	Rapin
Bum	Şemahi	Nuhin
Belokanı	Tiflis	Belokan
Belomecetskaya	Kafkas Hattı	Sağ cenah
Beliy Klyuç	Tiflis	Tiflis
Vank	Şemahi	Şuşi
Varenikovsk	Çernomori	Çorn.kord. hatı

Velyaminovsk	Çernom. Bereg Hat.	2-go otdeleniya
Vityazev	Çernom. Bereg Hat.	1-go otdeleniya
Vladikafkas	Kafkas Hattı	Vladikavkas okr.
Vladimirov	Stavropol kray	Pyatigorsk ok.
Vozdvijensk	Stavropol kray	//
Vorontsovka	Stavropol kray	Pyatigorsk ok.
Gagrı	Çernom. Bereg Hat.	3-go otdeleniya
Gambori	Tiflis	Telav
Gastagayev	Çernom. Bereg Hat.	1-go otdeleniya
Gek-topı	Şemahi	Lenkoran
Gelincik	Çernom. Bereg Hat.	2-go otdeleniya
Georgiye Afinsk	Çernomori	Çernoie Kord. Hattı
Georgiyefsk Zaştat	Stavropol	Pyatigorsk
Gergebil	Severnıy Dağistan	Han. Mehgul
Gergeri	Erivan	Aleksandrapol
Gerzel – Aul	Kafkas Hattı	Sol cenah (Leviy f.)
Gertvis	Tiflis	Ahıska
Gilları	Yujnıy Dağ.	Kürinsk Han.
Girüsü	Şemahi	Şuşı
Golovinskoye	Çernom. Bereg Hat.	2-go otdeleniya
Gori	Tiflis	Gori
Goryaçivodsk	Kafkas hattı	Sol cenah (Leviy f.)
Grigoripolisskaya	//	Sağ cenah (Leviy f.)
Groznaya	Kavkas Hattı	Sol cenah (Leviy f.)
Guriant	Kutais	Guri
Derbent (gub.)	Derbent	Derbent
Deştagor	Severn Dagıstan	VI.Şam.Tar.
Cabrayilskaya	Şemahi	Şuşı
Cavı	Tiflis	Osetinsk
Çagismanskaya	Kutais	Ahıska
Can – Yatag.	Şemahi	Şuşı
Cevatsk	//	Şemahi
Celal – Oğlu	Erivan	Aleksandrapol
Cimiti	Tiflis	Signask
Culfinskaya perepr.	Erivan	Naçıvan
Donskoye	Stavropol	Stavropol
Drandı	Abhazya	Çernomor. Bereg'de
Sv. Duha	Çern. Ber. Hattı	3-go otdeleniya
Duşet (zaitat)	Tiflis	Tiflis
Dimi	Kutais	Şaropansk

Evgeniyevskoye	Severn. Dagistan	VI. Şam. Tam.
Egordık	Stavropol	Stavropol
Ekaterinenfeld	Tiflis	Tiflis
Ekaterinogradskaya	Kafkas	Sentr
Ekaterinodar	Çernomorii	Ekaterin. Okr.
Elirfeld	Tiflis	Tiflis
Elisavetpol	//	Elisavetpolsk.
Elisavettal	//	Tiflis
Esentukskaya	Kafkas hattı	Sentr
Eysk	Çernomorii	Eyskago okr.
Jelesnovodsk (mineral. vodi)	Stavropolsk	Pyatigorskaya okr.
Zakan – Yurt	Kafkas hattı	Sol cenah (Leviy f.)
Zakatalı	Tiflis	Belokansk
Zakh	Erivan	Erivan
Zassovskoye	Kafkas hattı	Sağ cenah (Praviy f.)
Zugdidi	Kutais	Mingreli
Zurnabad	Tiflis	Elizavetpolsk
İğdir	Erivan	Erivan
İzvestniy – Brod	Kafkas hattı	Sentr
İdori	//	Samurzak. Okr.
İşkartı	Severn Dagistan	VI. Şam. Tar.
Kabardinskoye	Çernom. Bereg Hat.	2-go otdeleniya
Kavkasskaya	Kavkas Hattı	Sağ cenah (Praviy f.)
Kazak-Kıçu	//	Vladikavkaz. Okr
Kazapışçe	Sev. Dagistan	VI. Şam. Tar.
Kaziort	//	//
Kadakoyını	Şemahi	Lenkoran
Kambulatskiy	Kavkas Hattı	Sol cenah (Leviy f.)
Pos. U Kamennogo mosta na Malke	//	Sentr
Ukr. U Kamennogo mosta na Kub.	//	Sağ cenah (Praviy f.)
Ukr. U Kam. M. Na Bolşoy Zelenç.	//	//
Kana	Stavropolsk	Kızlar.
Karaga – Ağaç	Tiflis	Signa
Karadıglı	Şemahi	Şuşı
Karadıglı – Padar	//	Nuha
Karakaytahskiya	Derbent	Derbent
Karaçay	//	Kuba
Kargalinskaya	Kafkas Hattı	Sol cenah (Leviy f.)
Karras (Şotlandskaya)	Stavropolsk	Pyatigorsk. Okr.
Kartuban	Tiflis	Belokanskaya okr.

Karçag	Yjnıy Dagıstan	Tabasarani
Kasayeve – Yama	Stavropolsk	Kızlar. Okr.
Kahskoye	Tiflis	Belokanskaya okr.
Kvareli	//	Telav
Kvigiri	Kutais	Kutais
Kvişeti	Tiflis	Tiflis
Kelarusı	Çernom. Bereg Hat.	Abhazya
Keşiş – Kent	Erivan	Nahçıvan
Kizlyar	Stavropolsk	Kızlar. Okr.
Kislovodsk (min. Vodi)	Kafkas hattı	Sentr
Kodorskoye	Tiflis	Telav
Kosonat	Şemahi	Şuşı
Kosteki	Kafkas Hattı	Sol cenah (Leviy f.)
Koçkayevskiy	Kutais	Ahıska
Krasny most	Tiflis	Tiflis
Kruglolesskaya	Stavropolsk	Pyatigorsk. Okr.
Krıız	Derbent	Kuba
Kuba	//	//
Kudaci	Kutais	Kutais
Kulpı	Erivan	Erivan
Kumskaya	Kafkas Hattı	Kızlar. Okr.
Kumuhskeye	Derbent	Kazikum. Han.
Kuragskoye	//	Kürinsk. Han.
Kurgannoye	Kafkas hattı	Sağ cenah (Praviy f.)
Kurinskoye	//	Sol cenah (Leviy f.)
Kusarı (Novaya Kuba)	Derbent	Kuba
KUTAİS gub.g.	Kutais	Kutais
Kutkaşın	Şemahi	Nuha
Kuşövskeya	Çernomorii	Eyskago okr.
Kuşşu	Tiflis	Elizavetpol
Kilde	Kutais	Ahıska
Labinskaya	Kafkas Hattı	Sağ cenah (Praviy f.)
Lagiç	Şemahi	Şemahi
Lagodehi	Tiflis	Belokansk. Okr.
Ladojskaya	Kafkas hattı	Sağ cenah (Praviy f.)
Lazarev (fort)	Çernom. Bereg Hat.	2-go otdeleniya
Lañçuti	Kutais	Ozurgetskago
Lars	Kafkas hattı	Vladikafkask. Okr.
Lasşürinskiy	//	Sol cenah (Leviy f.)
Lejanka	Kafkas hattı	Stavrop. Okr.

Lenkoran	Şemahi	Lenkoran
Lentehi	Kutais	Mingreli
Lyamberan	Şemahi	Şuşi
Manglis	Tiflis	Tiflis
Maramba	Çernom. Bereg Hat.	3-go otdeleniya
Maranskiy	Kutais	Kutais
Mariendfeld	Tiflis	Tiflis
Mastava	Şemahi	Bakü
Medvedskoye	Stavropolsk	Pyatigorsk. Okr.
Mecurashevi	Tiflis	Goris
Mengiçaurskaya	//	Elizavetpol
Mihaylovskaya st. na Sunje	//	Stavropolsk. Okr.
Mihaylovskaya st. na Çalmıke	//	Sağ cenah (Pravıy f.)
Mozdok (zaştat)	Stavropolsk	Sentr
Moskovskoye	//	Stavropolsk.okr.
Mohe	Kutais	Ahıska
Muhakrua	//	Kutais
Muhah	Tiflis	Belokansk. Okr.
Muhrovan	//	Tiflis
Mtsheta	//	//
Navaginskoye	Çernom. Bereg Hat.	3-go otdeleniya
Nadejinskoye	Kafkas hattı	Sağ cenah (Pravıy f.)
Nadejinskaya (stan. Stavropol)	//	//
Nazranovskoye	//	Vladikafkask. Okr.
Nalçık	//	Sentr
Natlis – Msemeli	Tiflis	Telavskogo
Naurskaya	Kafkas hattı	Sol cenah (Levıy f.)
Nahçıvan	Erivan	Nahçıvan.
Nevinnomısskaya	Kafkas hattı	Sağ cenah (Pravıy f.)
Nekrasovskaya	//	//
Nesterovskoye	//	Vladikafkask. Okr.
Nizovaya – Pristan	Derbent	Kuba
Sv. Nikolaya post	Kutais	Ozurgetskago
Nikolayevskaya st. i per. Na Ter.	Kafkas hattı	Sol cenah (Levıy f.)
Nikolayevskaya st. na Kubani	//	Sağ cenah (Pravıy f.)
Nikolayevskaya st.	Çernom. Bereg Hat.	1-go otdeleniya
Novo – Aleksandrovskaya st.	Kafkas hattı	Stavropol. Okr.
Novo – Egorlıtskoye	Stavropolsk	//
Novorossiysk	Çernom. Bereg Hat.	1-go otdeleniya
Novotroitskoye	//	2 -go otdeleniya

Noviy – Beyazet	Erivan	Novo - Beyazetsk.
Nuha	Şemahi	Nuhinskago
Obilnoye	Stavropolsk	Pytigorsk. Okr.
Ozurgeti	Kutais	Ozurgets-kago
Okum	Çernom. Bereg Hat.	3-go otdeleniya
Olginskoye	Çernomorii	Çern. Kord. Hattı
Oni	Kutais	Raçin
Ordubad	Erivan	Ordubad
Oçemçiri	Çernom. Bereg Hat.	3-go otdeleniya (Abh)
Palagiada	Stavropolsk	Stavropol. Okr.
Pari	Tsvanetti	//
Parnaul	Erivan	Erivan
Parenbel	Şemahi	Denkoran
Petersdorf	Tiflis	Tiflis
Petrovskoye	Stavropolsk	Stavropol. Okr.
Piryazı	Şemahi	Nuha
Pisunda	Çernom. Bereg Hat.	3-go otdeleniya
Poti	Mingreli	//
Praskovei	Stavropolsk	Pyatigorsk.okr.
Proçnyy – Okop	Kafkas hattı	Sağ cenah (Pravıy f.)
Pyatigorsk	Stavropolsk	Pyatigorsk. Okr.
Rayevskiy – Fort	Çernom. Bereg Hat.	1-go otdeleniya
Redut – Kale	Mingreli	Na çern. Ber.
Sakari	Kutais	Şaropanskago
Salyanı	Şemahi	Şemahi
Sara	//	Lenkoran
Sardar – Aoad	Erivan	Erivan
Sveri	Kutais	Şaropan
Sengilevskaya	Stavropolsk	Sağ cenah (Pravıy f.)
Serebryakovskaya pristan	Kafkas hattı	Kızlar
Signag	Tiflis	Signag
Soldatsko-Aleksandrovs-koye	Stavropolsk	Pyatigorsk. Okr.
Sredne-Egorlıkskoye	//	Stavropolsk
Stavropol gub.	//	//
Starodidkovskaya	Kafkas hattı	Sol cenah (Levıy f.)
Staro-Maryevskaya	//	Sağ cenah (Pravıy f.)
Suvorovskaya	//	Sentr
Suvorovskaya	Çernom. Bereg Hat.	1-go otdeleniya
Sunjanskaya	Kafkas hattı	Vladikafkas. Okr.
Suram	Tiflis	Goriyskago

Suhum - Kale	Çernom. Bereg Hat.	3-go otdeleniya
Severo – vostoçn. - bank	Şemahi	Lenkoran
Sery – Zamok	Tiflis	Tiflis
Taman	Çernomorii	Tamansk. Okr.
Tiş - Kiçu	Kafkas hattı	Sol cenah (Leviy f.)
Telav	Tiflis	Telav
Telan – Koyun	Şemahi	Şemahi
Temirgoyevskoye	Kafkas hattı	Sağ cenah (Praviy f.)
Temir – Han – Şura	Severn. Dagıstan	VI. Şam. Tark.
Temnolesk	Kafkas hattı	Sağ cenah (Praviy f.)
Tenginskaya	//	//
Tenginskoye ukr.	Çernom. Ber. Hat.	2-go otdeleniya
Tibi	Kutais	Raçın
Tiflis	Tiflis	Tiflis
Tionetı	//	Tuş. – Pş. – H. Ok.
Uluhanlu	//	Erivan
Umahan - Yurt	Kafkas hattı	Sol cenah (Leviy f.)
Uravelskiya min vodi	Kutais	Ahıska
Ust – Cugutinskoye	Kafkas hattı	Sağ cenah (Praviy f.)
Ust – Labinskoye	//	//
Useri	Kutais	Raçın
Fanagoriya	Çernomorii	Taman
Hazrı	Derbent	Kuba
Han-Kendı	Şemahi	Şuşı
Hasav – Yurtovskoye	Kafkas hattı	Sol cenah (Leviy f.)
Hidistavi	Tiflis	Goris
Hocalı	Şemahi	Şuşı
Hozyapinskaya	Erivan	Aleksandropol
Honi	Kutais	Kutais
Horegouli	//	Şaropan
Hotevi	//	Raçın
Hram	Tiflis	Tiflis
Hudoferin. Per.	Şemahi	Şuşı
Humarinskoye	Kafkas hattı	Sağ cenah (Praviy f.)
Tsarskiye – Kolodsi	Tiflis	Signa
Tsudahar	Derbent	Darinsk. Okr
Çeoret – çay	Erivan	Aleksandropol
Çervlennaya	Kafkas hattı	Sol cenah (Leviy f.)
Çerkeskoye	//	Sentr
Çernıy - Rınok	Stavropolsk	Kızlar. Okr.

Çırahskoye	Derbent	Kazımkum. Han.
Çir-Yurtovskoye	Sev. Dağıstan	VI.Şam.Tark.
Çhari	Kutais	Kutais
Şandrukovskaya	Stavropolsk	Kızlar. Okr.
Şaropan	Kutais	Şaropan
Şarurskaya	Erivan	Nahçıvan
Şahauz	Şemahi	Şuşi
Şemahi	//	Şemahi
Şıldı	Tiflis	Telav
Şotlandskaya	Stavropolsk	Pytigorsk. Okr.
Şuşa	Şemahi	Şuşi
Erivan	Erivan	Erivan
Eçmiadzin	//	//

Kaynakça

AKAK:Akti Sobraniye Kavkazskoyu Arheograficeskoyu Kommissiyeyu:

——— (1874).T.VI, Ç.I, Tiflis.

——— (1875). T.VI, Ç.II, Tiflis.

——— (1878). T.VII, Tiflis.

——— (1884). T. IX, Tiflis.

——— (1885). T. X, Tiflis.

PSZRİ: Polnoye Sobraniye Zakonov Rossiyskoy İmperii:

——— (1847). Sobraniye Vtoroye, T. XXI, Sanktpeterburg.

——— (1841). Sobraniye Vtoroye, T. XV(Otdeleniye pervoye), Sanktpeterburg.

Badalyan A. (1953). Naseleniye Armenii so Vremeni prisoyedineniya ee K Rossii i Do Naşih Dney. Yerivan: İzvestiya Akademii Nauk Armyanskoy SSR.

Baddeley,John F., (1995). Rusların Kafkasya'yı İstilas ve Şeyh Şamil. (Çev. Sedat Özden), İstanbul: Kayıhan Yay.

Çakmak, Mehmet Ali (2002). Azerbaycan'da Müstakil Hanlıklar Devrine Umumî Bir Bakış. Türkler, C. 7, (Ed. Hasan Celâl Güzel vd.), Ankara: Yeni Türkiye Yay.

Demir İsmet vd. (1992). Osmanlı Devleti ile Azerbaycan Türk Hanlıkları Arasındaki Münasebetlere dair Arşiv Belgeleri (1578–1914). Ankara: Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı yayın Nu: 4.

- Esadze, S. (1907). İstoriçeskaya Zapiska ob Upravlenii Kavkazom. Tom I, Tiflis: Tipografiya Gutenberg.
- İsmayılov, M. Ə. (1993). Azərbaycan XIX–XX Yüzdilliyin Evvellerinde. Azərbaycan Tarihi En Gedim Dövrlerden XX Esrin Evvellerine Geder, Edt.: İğrar Əliyevin, Bakı: Elm.
- Kavkazskiy Kalendar na 1850 god. (1849). Tiflis: İzd: Tipografiya Kantselerii Namestnika Kavkazskogo.
- Kuleşov S. V., Amanjolova D.A, Volobyev O.V. (1997). Natsionalnaya Politika Rossii: İstoriya i Sovremennost. Moskva: Nauçnıy Senter Russika.
- Potto, Vasiliy (2006). Kavkazskaya Voyna. T.3: Persidskaya Voyna 1826–1828 gg. Moskva: İzd.: Tsntropoligraf, Moskva.
- , (2007) Kavkazskaya Voyna: Turetskaya Voyna 1828–1829. T. 4, Moskva: İzd.: Tsntropoligraf, Moskva.
- Tavkul, Ufuk (1989). Kafkasya Gerçeği, 2. Baskı, , İstanbul: Selenge Yay.
- Tsutsiyev, Artur (2007). Atlas Etnopolitiçeskoy İstorii Kavkaza (1774–2004). Moskva: İzd.: Yevropa.
- Tunyan, V. G. (1989). Vostoçnaya Armeniya v Sostave Rossii. Yerevan: İzd.: Ayastan.
- Voyenniy Ensiklopediçeskiy Leksikon T.XIV (1858). Çernomorskaya Beregovaya Liniya. Sanktpeterburg: Obşestvo Voyennih i Literatorov.
- Voyenniy Ensiklopediçeskiy Leksikon T.VI (1854). Kavkaz. Sanktpeterburg: Obşestvo Voyennih i Literatorov.
- Yevetskiy, Orest (1835). Statistiçeskoye Opisaniye Zakavkazskogo Kraya. Sanktpeterburg: Tipografiya Ştaba Otdelnago Korpusa Vnutrenniy Straji.

The Sense of Belonging in Kipling's Kim

Kipling'in Kim Romanında Aidiyet Duygusu

Firat YILDIZ*

Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Abstract

The Great Britain has the major role in the colonization of India. The colonisation has led to an interaction between two countries for centuries. Due to the profound differences in cultures, traditions and life styles of English and Indian nations, the social and cultural interaction between the two cultures has been a good source for writers. Rudyard Kipling has experienced the colonial process as a child and as an adult. The story of Kim has been written as a result of these experiences. This study focuses on the main character's sense of belonging. The themes of Kim are serious subjects, such as colonialism, identity problem and sense of belonging. However; the story is actually structured around Kim's conflict in sense of belonging.

Key Words: Rudyard Kipling, Sense of Belonging, Colonization, Kim, Britain, India.

Özet

Hindistan'ın sömürülmesindeki ana rolü üstlenen ülke Büyük Britanya'dır. Bu sömürgecilik süreci her iki ülke arasında yüzyıllar süren karşılıklı bir iletişim sağlar. Fakat her iki ülke arasında kültürel, geleneksel ve yaşam tarzı olarak büyük farklılıklar bulunmaktadır. İki toplum arasındaki sosyal ve kültürel etkileşim sonucu ortaya çıkan veriler, yazarlar için önemli bir kaynak olagelmıştır. Rudyard Kipling sömürgecilik sürecini hem çocukluğunda hem de olgunluk çağında yaşamış bir yazardır. Kipling, Kim adlı yapıtını bu deneyimlerin sonucu olarak kaleme alır. Bu çalışma, yapıtın ana karakteri olan Kim'in aidiyet duygusunu ele almaktadır. Kim'in kişilik sorunu ile ilgili çok çalışma yapılmasına karşın onun en büyük sorunu aidiyet duygusu çıkmazdır. Aslında bu yapıt Kim'in aidiyet duygusu sorunu etrafında yapılandırılmıştır. Küçük yaşta ebeveynlerini kaybetmesi, aile otoritesinden uzak köksüz bir birey olarak büyümesine neden olur. Bu nedenle aidiyet duygusu zayıf bir karakter ortaya çıkar.

Anahtar Kelimeler: Rudyard Kipling, Aidiyet Duygusu, Sömürge, Kim, Britanya, Hindistan.

Introduction

India had been exploited by the western world for centuries before it gained its ultimate independence in the twentieth century. The Great Britain has the major role in the colonization of India. The British Empire has treasured India as an important colony. There are profound differences in cultures, traditions

* Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu

and life styles of English and Indian nations. This massive diversity can be observed in all levels of life. The colonisation has led to an interaction between two countries for centuries. The social and cultural interaction has generated plentiful data for writers not only during colonization but also after colonization. Rudyard Kipling has experienced the colonial process both as a child and an adult. The story of Kim has been written as a result of these experiences. This study focuses on the main character Kim's sense of belonging. Nowadays, the problem of sense of belonging becomes an important issue as the world becomes globalized.

Discussion

Kipling's main character in Kim is a young boy, however; Kim is not a juvenile novel. On the contrary the themes which are handled are serious subjects, such as colonialism, identity problem and sense of belonging. Kim is a thirteen-year old boy whose ethnic origin roots in Ireland. There has been much debate on the identity problem of the main character, however; the most important theme of the story is the sense of belonging. The story actually centres on Kim's confusion in his sense of belonging. Kim's parents are from the western world but he is culturally an Indian boy. His mother dies of cholera; he is left with his father at the age of three. Shortly after his mother's death, his father dies as poor whites die in India. An Indian woman in charge of an opium house takes care of the boy until he is thirteen. Kim grows up without familial authority. Without real parents he grows up rootless. That's why the sense of belonging has not grown up completely in his personality.

Kim's physical appearance is in harmony with his environment. Since he has been burned black as any native boy and speaks the vernacular by preference, it is not possible to distinguish him from other natives. He has become so Indian physically that later when Reverend Bennett quests him, he hardly believes that Kim is an Irish boy. Yet, unlike his skin, his soul has not become Indian thoroughly. At the very beginning of the novel he kicks one of the boys and he attributes this action as a right because he is well aware of the fact that "English held the Punjab and Kim was English" (Kipling, 2008; 1). This indicates Kim's mercurial character. He has the ability to access any cultural group. Shortly after they met, lama sees the multi faces of Kim, indicating that he bears two faces and two garbs (Kipling, 2008; 33). His acts depend on his self-interest. He is aware of his real identity and he uses it as a source of power when necessary. Actually Kim's Indian identity is the dominant one, however; English identity also shows up in certain cases. He is repressed to the purgatory of identity by his real nation. His English identity does not emerge as a source of pride; it functions as a source of power.

India is a deep rooted ancient civilisation and the British constitute the ruling class in India at that time. Kim staggers between the two strong civilisations because there are opposing values and cultures. The colonization results in an interruption of a society by another reigning society. A social interruption causes a loss of meaning in concepts because the values and

cultures may oppose among the two groups. Individuals on both sides can question the new concepts; is the good really good or is the bad really bad? As the meaning attributed to notions differ from society to society the chaos becomes inevitable. In colonies, the parties concerned are not even. In all colonies the colonized are regarded as inferior. So the superior group imposes its values to inferior group. As Brantlinger states that anyone can trail Britain's influence in streets of India even today, but it is hard to claim the opposite for India (Brantlinger, 1996; 466). In Kim's case the terms are a little bit different because he belongs to both groups partly. His parents are from colonizers and he grows up in India, India functions as the dominant side in his world. However; there is another problem with this Indian side. The rigid caste system acts as a barrier to determine an Indian nationality concept. There are lots of religions, different classes and minorities in India. It is hard to claim that there is a harmony between all classes and groups. The lack of unity causes a problem in the sense of belonging in terms of a united nation. Being Indian does not comprise a strong bond. In order to strengthen the connection further notions such as religion or nation are required. Kim's religious and social background does not fit into Indian society. Kim's friends call him 'The Friend of all the World' (Kipling, 2008; 4). He does not belong to a certain place and even the boys know this fact and call him friend of the entire world.

The caste system depends on limited interaction between classes. As an Indian, Kim should be enrolled to shudras which is the lowest varna in caste system. The occupation group, shudras are associated with are generally labourers, servants and farm workers. The woman who takes care of Kim is a shudra. As a white boy he is a sahib but as an Indian boy he is just a shudra. The certain rules about interaction between castes should be obeyed, that's why Kim asks lama which caste he is affiliated with because he cannot identify his caste. The lama is an outsider from Tibet who is in search of the holy river. Kim embraces the old lama shortly. The lama also embraces the boy as a comrade. Kim abruptly decided to join the lama in his journey. Such a decision can be the result of immaturity but the real cause is lack of sense of belonging. The destination with the lama is to obscurity. However, it is not a trouble for Kim, because he neither belongs to where he is nor any other place. He is so readily captivated by lama to a journey routeing to unknown.

Kim's broad knowledge of Indian customs and cultures makes their journey proceed smoothly. Kim is of service to lama and this service makes him more self-confident. As they trespass the field of a farmer, they are affronted by the farmer as beggars. Kim is offended by the insult on behalf of lama not for himself. He brings lama's holiness into the forefront. "Is he not wise and holy? I am his disciple" (Kipling, 2008; 43). His existence is attributed to the existence of the lama. Lama's character and simplicity towards the incidents increase Kim's admiration to him day by day. As his admiration increases, he becomes more attached to the lama. He identifies himself with the lama. During their journey, they encounter many people. Sometimes Kim behaves as an adult and people treat him as if he is an equal and sometimes he acts as a child. On the one hand he is mature and on the other hand he is immature. It can be suggested that the

Kim is the story of the main character's maturation from boyhood to adulthood. But whether the maturation occurs healthy or not is a matter of debate.

Kim and lama's relation takes a form of brotherhood. Kim's attachment is responded and the lama relies on Kim. Yet, a complete submission of lama is still out of question. "I consider in my own mind whether thou art a spirit, sometimes, or sometimes an evil imp" (Kipling, 2008; 61). Kim has not given a total confidence to the lama. He serves the lama devotedly but he behaves truculently to people in some cases. Nevertheless, he has a brilliant wit to tip the scales in his favour. Hai states Kipling's chameleon-like stance in her study (Hai, 1997; 606). This feature can be observed in Kim's character as he turns an abusive hill man into a lavish person within few minutes. He figures out the weak point of the opponent and uses it for his benefit. He takes advantage from people:

If Kim had walked proudly the day before, disciple of a holy man, today he paced with tenfold pride in the train of a semi-royal procession, with a recognized place under the patronage of an old lady of charming manners and infinite resource. (Kipling, 2008; 75)

His pride depends on the existence of the lama. When he is accompanied by a socially stronger person, his pride increases tenfold. This happens as a result of lack of sense of belonging and lack of familial authority. He seeks a place to attribute himself subconsciously. He needs assistance to determine where he belongs, but his haplessness begins when he meets the Irish regiment. He is at the critical age to develop the sense of belonging but the process is interrupted by the Irish. As he is detained by the Irish, a new period starts in Kim's life. He is already aware of the fact that his parents are from the sahib class. Once a sahib always a sahib is a social principle that cannot be disregarded. His social role as a sahib strikes him profoundly for the first time.

The improvement of Kim's sense of belonging is interrupted by Irish. Colonel Creighton and Reverend Bennett believe that Kim is wasted and he should be saved before he melts away. Kim is sent to school for two purposes; first he will regain his Irish identity and he will be used as an agent. However, Kim is very uncomfortable at school and he longs for his journey with the lama. He does not feel as if he belongs to this new environment. He feels as an outsider. Mason claims that Kipling himself felt as an outsider at school (Mason, 1973; 432). If this claim is true, Kipling also experienced a problem of sense of belonging like the character in Kim. Life as a sahib gives an amusing feeling to Kim but he prefers being a servant to a holy person. Kim's sense of belonging becomes a serious problem after his cooperation with Irish. During his education he looks for opportunities to run away. Since there is not such a chance he stays obligatory. Becoming a sahib is a burden for him. School is a kind of slavery. Kim does not internalize the role of being a sahib. His future plan after school is to continue to serve the lama again. School cannot eradicate his Indian identity.

The three-year education does not make a contribution to Kim's sense of belonging. On the contrary he becomes more isolated. "'Now am I alone-all alone' he thought. 'In all India is no one so alone as! If I die to-day, who shall

bring the news-and to whom?"(Kipling, 2008; 185).At first he partly used to feel that he belonged to India. However; after school he loses even the sense of belonging to India. His identity becomes meaningless and at the middle of the novel Kim quests who he is. "Who is Kim-Kim-Kim?" (Kipling, 2008; 185). This question comes up as a result of identity problem. Despite the tumultuous state of mind, he becomes more mature:

Kim considered for a while, tingling with pride. Three years ago he would have made prompt profit on the situation and gone his way without a thought; but now, the very respect the Jat paid him proved that he was a man. Moreover, he had tasted fever once or twice already, and knew enough to recognize starvation when he saw it. (Kipling, 2008; 187)

Kim used to take advantage of such opportunities but he is more dignified now and he helps the person instead of exploiting him. Kim has a more important concern now. He has two identities; a spy and a spiritually handicapped person trying to determine the place of belonging. His condition offers an advantage for a spy but it is a barrier to determine his road. The only person to take refuge is the lama, but he feels lonelier than ever even when he is with lama. He is no longer innocent as he used to be. Being a spy contaminates his peaceful spirit. By the end of the novel the question "what is Kim?" indicates the problem of sense of belonging. The identity problem becomes less important than the sense of belonging. He is no more a boy and there is no place to be attached. As the lama's search comes to an end, Kim's tragedy becomes inevitable. The journey was a kind of shield covering the problem of sense of belonging. As the lama's journey is finalised Kim faces the inevitable question: Where do I belong? There is no certain evidence in the novel to give an answer to this question. At the end of the novel lama is spiritually satisfied, he has reached his goal, but Kim is in the middle of nowhere. He has not proceeded to his goal; on the contrary he has fallen away when his current position is compared to his beginning position. However what makes the situation sarcastic is that as stated by Hubel, for decades scholars have noticed that, of all his characters, Kim is Kipling's ideal, and he is, certainly, the stuff of Kipling's fantasies. He gets to live his creator's dream life (Hubel, 2004; 235).Such an interpretation does not have a valid reality. Kim's dilemma in life does not fit into a desired situation.

Conclusion

Conflict and dilemma are indispensable from Kim's sense of belonging. The novel itself takes its form and meaning from the dilemma. Kim's conflict about the sense of belonging is somehow the symbol of the conflict between the west and the east. West symbolizes the worldly life, whereas India represents a spiritual life. Kim's identity is split between these conflicts. Being a servant to the lama in the "Wheel of Life" or to be a sahib in the "Great Game"; this divided identity does not let him belong to any of the group completely. Kim is obviously a traitor because he takes place in imperial espionage against India. 'If I eat thy bread,' cried Kim passionately, 'how shall I ever forget thee?' (Kipling, 2008;

122). This claim is not based on rectitude. Because Kim turns his back on the country nourished him. Sarath-Roy takes it to a larger scale and considers Kipling as an ingrate because;

He was born in India; he worked in India, the first employment he got was in India; he attained fame writing about Indian scenes, about the men that lived, worked, became rich in India, with money drawn from the people of India; in short, owing to India his first breath, livelihood, and fame, this man misrepresented, ridiculed, and maligned the people of India, without just cause or provocation, The man as a man is an ingrate; the man as one of the conquering race is without chivalry and manliness when he ridicules a conquered nation. (Sarath-Roy, 1914; 271)

This accusation goes to extremes. However; it is true to a limited extend in Kim's case. Kim is not loyal to India. Betrayal is a low quality of a character. Despite Kipling's efforts to make Kim an attractive personality, his treason makes him an unfavourable character. The writer represents India from a colonial point of view. He does not question the truth or falsity of exploitation of country by an Imperial power. Wegner states that not a single Indian character represents dissatisfaction in Kim (Wegner; 1994; 139). This idea supports the claim that Kipling seems to take place on colonizers' side. Meyers' idea is just the opposite of aforementioned scholars, he states that; "Kipling's concept of the Law, which includes discipline, generosity, bravery and fidelity, is expressed in the capable and responsible Kim" (Meyers, 1984; 98). This idea is extremely optimistic on behalf of Kipling and Kim. It is hard to attribute these qualities to Kim. Woodcock's claims seem milder; he states that Kipling's virtue was that, in books like Kim, he came nearer than any other English or Indian writer other than charismatic swami-politicians like Gandhi and Nehru to reconciling the diversities (Woodcock, 1973; 110). In reality, there is an effort to represent peaceful India scenery. For the sake such an intention the bad sides of colonialism are disguised. At any rate there is the reality of a spoiled boy who loses his sense of belonging. However, the person to be blamed is not Kim. It is the elder ones who motivates and uses Kim for their plans. The western characters exploit the child. Yet, the Lama, as the representative of the east, does not impose any malignity to the little boy. As the novel concludes, Kim is left without an exact sense of belonging.

References

- Brantlinger, P. (1997). "A Post-industrial Prelude to Post colonialism: John Ruskin, William Morris, and Gandhism", *Critical Inquiry*, Vol. 22, No. 3, The University of Chicago Press. pp. 466-485,
- Hai, A. (1997). "On Truth and Lie in a Colonial Sense: Kipling's Tales of Tale-Telling". *ELH*, Vol. 64, No. 2, The Johns Hopkins University Press, pp. 599-625.
- Hubel, T. (2004). "In Search of the British Indian in British India: White Orphans, Kipling's Kim, and Class in Colonial India", *Modern Asian Studies* 38, 1, Cambridge University Press. pp. 227-251.

- Kipling, R. (2008). *Kim*, Oxford University Press.
- Mason, P. (1973). "Delusions and Discoveries about the British in India", *Pacific Affairs*, Vol. 46, No. 3, University of British Columbia, pp. 430-434.
- Meyers, J. (1984). "Kipling and Hemingway: The Lesson of the Master", *American Literature*, Duke University Press, Vol. 56, No. 1, pp. 88-99.
- Sarath-Roy A. R. (1914). "Rudyard Kipling Seen through Hindu Eyes", *The North American Review*, Vol. 199, No. 699, University of Northern Iowa, pp. 271-281.
- Wegner, P. E. (1994). "Life as He Would Have It": The Invention of India in Kipling's *Kim*. *Cultural Critique*, No. 26, University of Minnesota Press, pp. 129-159.
- Woodcock, G. (1973). "A Distant and A Deadly Shore: Notes on the Literature of the Sahibs", *Pacific Affairs*, Vol. 46, No. 1, University of British Columbia, pp. 94-110.

Âşık Ömer'in Koşmalarında Söz Varlığı

Existence of Expression in Aşık Ömer's Ballad (Koşma)

Hasan KARACA*
Gaziantep Üniversitesi

Özet

Üslûp çalışmalarının bir ayağını metnin söz varlığını değerlendirmek oluşturur. Şairlerin dil ve üslûbu hakkında söz söyleyebilmek için onların kullandığı kelime kadrosunun özelliklerini de bilmek gerekir. 17. yüzyılda yaşamış olan halk şairlerimizden Âşık Ömer'in 24 koşması söz varlığı bakımından ele alındı. Âşığın kullandığı kelimeler, kelime türlerine göre sınıflandırıldı. Ayrıca koşmalardaki isim ve sıfat tamlamaları ile Arapça ve Farsça tamlamalar tespit edildi. Bunların ışığında şairin diliyle ilgili tespit ve değerlendirmelerde bulunuldu.

Anahtar Kelimeler: Âşık Ömer, koşma, kelime türü, dil ve üslûp

Abstract

Evaluating the vocabulary of a text forms one aspect of the genre studies. In order to talk about the languages and styles of the poets it is necessary to know the vocabulary they used. 24 poems (koşma) of Aşık Ömer who had lived in 17th century as a folk poet, was handled. The words he had used were classified according to their types. Besides, noun and adjective complements within the poems (koşma) and also the complements in Arabic and Persian were determined. In the light of those, determinations and evaluations about the language and genre of the poet were made

Key Words: Âşık Ömer, poem(koşma), word type, language and genre

Giriş

Âşık Ömer, 17. yüzyılda yaşamış, halk şiiri geleneğini sürdürmüş, bu sahada eserler vermiş, yüzyılının ve Türk halk edebiyatının önemli şairlerindedir. Bu çalışmada onun koşmalarının duygu ve düşünce dünyası ve bu dünyanın dil açısından ne ifade ettiği irdelenecektir. Bu amaçla, Şükrü Elçin tarafından hazırlanmış "Âşık Ömer" (Elçin, 1999) adlı eserdeki 24 koşmanın kelime kadrosu çıkarıldı. Âşığın kullandığı kelimeler, kelime türlerine göre

* Okutman Dr., Gaziantep Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı, e-mail: karaca@gantep.edu.tr

sınıflandırıldı. Ayrıca koşmalardaki isim ve sıfat tamlamaları ile Arapça ve Farsça tamlamalar ile kelime grupları tespit edildi. Bunların ışığında şairin diliyle ilgili tespit ve değerlendirmelerde bulunuldu.

Halk şairlerini anlatan eserlerde genellikle şairler "hayatı, sanatı, eserleri" başlıkları altında ele alınır. Âşık monografilerine baktığımızda âşığın sanatı, daha özel olarak dili ile ilgili yapılan değerlendirmelerin çoğu afakî kalmaktadır. Araştırmacı, çoğu zaman âşığın diline eğilmek yerine, âşığın diliyle ilgili kendi değerlendirmelerine dayanak aramakta, örnek ve alıntılarını kendi görüşünü doğrulamak amacıyla kullanmaktadır. Hâlbuki yapılması gereken bizzat kullanılan dili ele almak, bütün hakkında fikir verecek inceleme ve analizlerde bulunmaktır.

Bir eserin üslûbuna dair değerlendirmeler, o eseri tamamlayıcı tespitlerdir. Üslûbu ortaya konulmamış bir metin veya sanatçı eksik değerlendirilmiş demektir.

Bir metnin üslûbu, dilbilim penceresinden bakıldığında dizibilim (söz seçme) ve dizibilim (seçimi kullanma) olmak üzere iki temel kullanıma dayanır. Dizibilim, bir metindeki söz varlığının seçimini ifade eder. Buna göre, her metin bir seçmedir, bu seçme aynı zamanda dilin kalanından vazgeçmeyi de anlatır. "Dilbilimdeki ifadesiyle söylersek aynı paradigmatique sırada yer alan farklı unsur ve kurallardan bazıları seçilir. Daha önce de belirtildiği gibi üslûbun kaynağını bu seçme işinde aramak gerekir." (Aktaş, 1986: 107).

Üslûp incelemesinin ilk basamağını seçilen söz varlığının belirlenmesi oluşturur (Çoban, 2004: 121). Özellikle tekevünî (oluşumcu) üslûp incelemesi dil malzemesinden yola çıkılarak yapılmaktadır. Bu çalışmada Âşık Ömer'in koşmaları dizibilim yönüyle ele alındı.

Bir metnin söz varlığını bilmek, metnin üslûbunu ortaya çıkarmak bakımından tek başına yetersizdir. Dil malzemesi, birçok boyuta sahip olan üslûbun sadece bir yönünü aydınlatır.

Demek ki üslûp incelemesi; konunun belirlenmesi ve sınırlandırılmasından başlayarak kelime seçimi, türleri ve dağılımına; cümle yapıları ve çeşitleri, metnin kuruluşu, ifade özellikleri, söz ve mana sanatlarına; onlardan da sanatçının dış ve iç dünyasına; vermek istediği mesajlarına ve veriş tarzlarına kadar uzanabilir. (Çoban, 2004: 84).

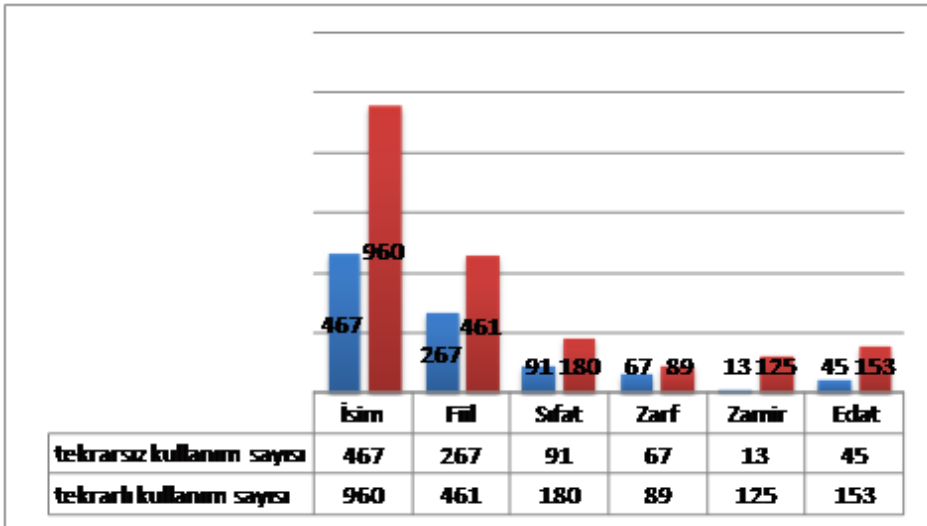
Âşığın dünyasını anlamak ve anlamlandırmak için bizzat onun eserlerinden hareket etmek gerekmektedir, bu en sağlıklı yol olacaktır. Yaşamakta olan halk şairiyle bizzat görüşmek, düşünce ve duygu dünyasını ondan dinlemek bile her zaman bizi doğruya götürmeyebilir. Şiirlerin dünyasıyla âşığın anlattığı şiir dünyası aynı olmayabilir. Âşık, ne anlattığını bir yana bırakıp anlatmak istediğine yönelebilir, bu da var olan ile anlatılanın birbirini tutmaması sonucuna götürebilir. Bunun içindir ki şiirlerin kelime kadrosu üretici, tüketici ve bağlam hakkında önemli veriler sunar. Bir âşığın şiirlerindeki kelime kadrosu o şiirlerin dolayısıyla âşığın duygu ve düşünce dünyasının gen haritası niteliğindedir. Kullanılan kelimelerin bir kısmı şairin bilinçli seçiminin ürünü, bir kısmı ise bilinçaltının dışavurumudur. Elbette bir âşık kullanacağı kelimeleri önceden tespit etmiş veya depolamış değildir. Onun hangi kelimeyi kullanacağını

duygu ve düşünce dünyasının oluşturmuş olduğu kavram dünyası belirler. Bu bakımdan, her şairin eserlerindeki kelime kadrosunu incelemek, analiz etmek, değerlendirmeleri bu veriler üzerinden yapmak; âşîğın devrindeki yerini tayin etmek ve onu bütün içindeki konumuna yerleştirmek açısından sağlıklı ve bilimsel bir yol olacaktır. Çünkü âşîğın duygu, düşünce ve hayal dünyası kullandığı kelime kadrosunda saklıdır (Artun, 1999: 26). Kelime kadrosu tek başına üslûp değildir, üslûbun dayanağıdır. Bütünüyle üslûp söz dizimiyle kavranan bir boyuttur. Kullanılan kelimelerin yığından metin denilen sisteme dönüştürülmesi üslûbu da belirler.

Koşmalardaki Söz Varlığının Özellikleri

Âşık Ömer'in 24 koşmasında (103 dördlük) kullanılan toplam kelime sayısı 1851'dir. Bu sayı, aynı sözün tekrar kullanımlarını da içermektedir. Tekrar kullanımlar düşürüldüğünde Âşık Ömer, 24 koşmada 900 farklı kelime kullanmıştır. Aşağıda kelimelerin türlere göre dağılımı verilirken her iki sayı da gösterildi. Eğik çizgiden önceki sayı, birbirinden farklı ifade sayısını; sonraki sayı ise ifadelerin birden fazla kullanımını da içeren toplam sayıyı anlatmaktadır. Bu kelimeler, iki farklı yönden incelendi: kelime türü sınıflandırması ve kullanılan tamlamalar / kelime grupları.

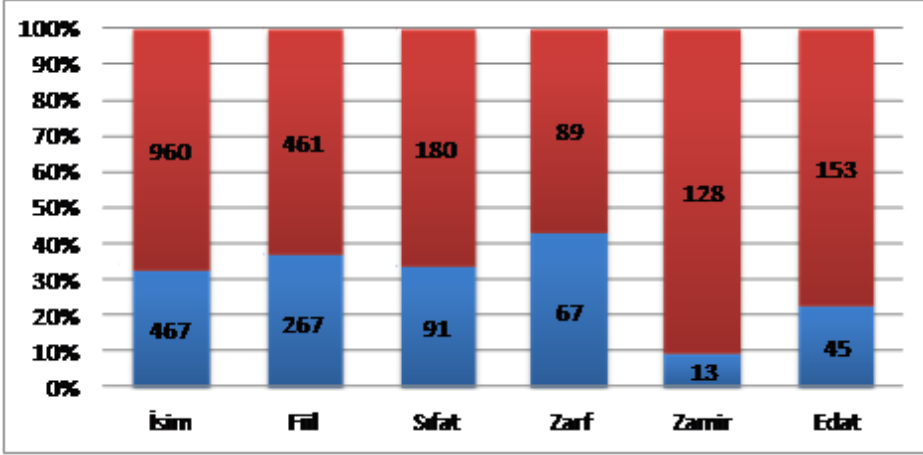
Koşmalarda kullanılan 900 / 1851 kelimenin kelime türü dağılımı şöyledir: isimler: 467 / 960, fiiller / deyimleşmiş fil öbekleri: 267 / 461, sıfatlar: 91 / 180, zarflar: 67 / 89, zamirler: 13 / 125, edatlar (ünlem, bağlaç, çekim edati): 45 / 153. Bu dağılımın grafik olarak görünümü şöyledir:



Şekil 1: Kelime türlerinin dağılımı

Aşağıdaki grafik ise şairin kelime türlerine başvuru sıklığını göstermektedir. Buna göre en çok çeşitlemeyi (farklı ifadeye başvurmayı) isimlerde yapmıştır. Zamir ve edatlarda ise aynı kelimeyi tekrarlayarak

kullanmaya sıklıkla başvurulmuştur. Zamir ve edatlarla ilgili bu değerlendirme ve dağılım şairin dili kullanma yeteneğinden çok dilin doğasıyla ilgili bir durumdur. Zamir ve edatların dildeki sayıları oldukça sınırlıdır ve bu sınırlılık, koşmalarda 13 farklı zamiri 125 defa kullanma sonucunu doğurmuştur.



Şekil 2: Tekrarsız kullanımların tekrarlı kullanımlara oranı

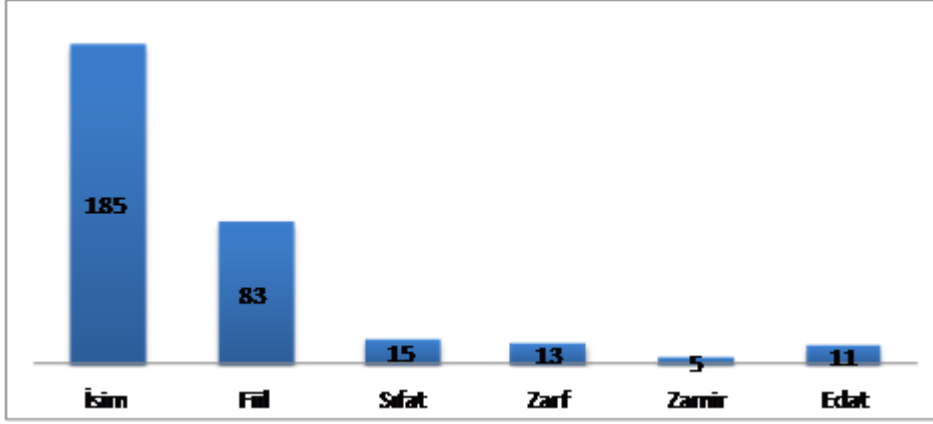
Kafiyede kullanılan kelime türü dili kullanma, metni oluşturma, şairin ve şiirin gücünü ortaya koyma bakımlarından önemlidir. Basit söyleyişler, fiilleri kafiyelerek yapılmış söyleyişlerdir. İsim ve diğer kelime türlerini kafiyeli kullanmak daha çok ustalık ve yetenek gerektirir. Âşık Ömer'in kullandığı kafiyelerin kelime türlerine göre dağılımı şöyledir: isim: 186, fiil: 83, sıfat: 15, zarf: 15, zamir: 5, edat: 10.

Kafiye olarak isim ve fiiller yoğun olarak kullanılmıştır. Sıfat ve edatların eksiz kullanılmaları, zamir ve zarfların işletilmesinde sınırlı sayıda ek olması bunların kafiyelemede az kullanılmalarına yol açmıştır.

Âşık Ömer'in birçok koşmasında kelimeler sadece ses yönünden birbiriyle kafiyeli değildir, bu kelimeler arasında kelime türü ve anlam alanı açısından da bir ortaklık söz konusudur. Bunlar, biri söylendiğinde aynı kelime türünden diğerlerini çağırabilecek kafiyeli kelimelerdir. Yani, kafiye sadece sese dayanmamaktadır. Anlam ve zihin boyutunda da bir nevi anlamsal kafiye mevcuttur. Bu durum güçlü söyleyişe sahip, sanat değeri olan, sevilen şiirlerin kafiye özelliğidir. Aşağıdaki dördlüğün kafiyelenişi bu açıdan dikkate değerdir:

Ömer, sevdasını baştan aşırmış;
 Hayal-i yâr ile kendin şaşırmış;
 Böyle bir fettana gönül düşürmüş;
 Aybeylemen biraz divanecidir.

Kafiye ve redif olarak kullanılan kelimeler, kelime kadrosu dizininde italik olarak belirtildi. Kafiye ve redif olarak kullanılan kelimelerin grafik olarak dağılımı şöyledir:



Şekil 3: Kafiye ve rediflerin kelime türü olarak dağılımı

Kelimeler

İtalik yazılan kelime ve kelime grupları kafiye veya redif olarak da kullanılmış kelimelerdir. Kelimenin incelenen metinlerde kaç defa kullanıldığı parantez içinde belirtildi.

İsimler (467 / 960). Tamlamalardaki isim unsurları bağımsız olarak kullanılan isimleri verdiğimiz bu başlığa dâhil edilmedi. İsimler varlıklara ad olan kelimelerdir, isim dünyası varlık ve kavram dünyasıdır. Âşık Ömer, incelediğimiz koşmalarında doğal olarak en fazla isimlere başvurmuştur. Kullandığı isimler incelendiğinde göze çarpan temel husus çoğunun I. tekil şahıs iyelik eki almış olmasıdır. Bu da Âşık Ömer'in şiirlerinde kendisini merkeze koyduğunu, kendi dünyasını anlatıp tarif ettiğini göstermektedir. Bir diğer ifadeyle kendisine dert ettiği dünya kendisini çevreleyen, ben merkezli doğal dünyasıdır. Çoğu ciddi bir eğitim almamış olan halk şairlerinden dünya meselelerine, insanlığın sorunlarına felsefi boyutuyla eğilmeleri, sorunlara çözüm üretmeleri beklenmemelidir. Nitekim eğitilmiş olmasına rağmen Âşık Ömer de koşmalarında genellikle, sadece kendisinde olup bitenleri işlemiş ve dile getirmiştir. Âşık Ömer, koşmalarında kendi duygu dünyasını dile getirir. Onun şiirlerinde duyguyu ikinci plana itecek düşünce anlatımı yoktur. Kullanılan isimlerin çoğu somut ve doğaya ait isimlerdir. Bu durum, hem halk şiirinin hem de genel olarak Türkçenin doğaya dayalı somutlaştırıcı anlatımından kaynaklanmaktadır (Aksan, 1998: 98).

Koşmalarda isim olarak kullanılan kelimeler:

acep (2)	baş (7)	danece
ad	bay	dar (2)
Âdem	baz	dehan
adu (2)	bel	dehr
ağa	bela (2)	dem (3)
ağlamak	ben (3)	dembedem
ağlaşanlar	bend (2)	derd (18)
ağyar	bende (2)	derman
âh (11)	berk	derun
ahenk	bey	derunî
ahiret (2)	bigane	derya (3)
akıl (3)	bin (2)	devlet (2)
âlem (4)	bina	devr (2)
âli	bir	devran (2)
âlim	bîvefa (3)	dış
almak	boyun (2)	dide
altmış	buğday	dil (gönül) (3)
anber (amber)	burca (2)	dil (organ) (4)
andelib	bülbül (2)	dilber (3)
anlamak	cahil	din (2)
ara (2)	câm	dış (2)
arakçın	can (8)	divane
ârız	canan (3)	divanece (2)
art	cehd (2)	diyar (5)
asıl	cehennem (2)	dolu
asker	cemal (3)	don
aşk (14)	cenk	dost (6)
âşık (10)	cennet (3)	duman (4)
aşıyan	cevr	durak (2)
aşk (11)	cihan (3)	dünya (7)
aşna	cism	dürr (2)
ata	cüda(3)	düş
ateş (5)	cünun (2)	düşman
Ay	cüda (3)	ebrû
ay (2)	cürm	ecil
ayak	çağ	edna
ayrı (2)	çare (3)	eğın
ayrılık (2)	çekmek	ehl
ayyuk	çeşm (4)	ejder
az	çevgan	el (organ) (3)
bad	çiçek	el (yabancı) (4)
bağ (3)	çok (2)	elem
bağır (3)	çöl (2)	engin
bahar (2)	dâd (2)	esrar
bakmak	dağ	eş
balık	dal (2)	ev

eyyam	gölşen (2)	isyan
ezel	gün (7)	iş (3)
ezik	güzel (9)	işret
fasıl	haber (2)	kaçan
feda	habip (2)	kadim
felek (16)	hak	kâfir
fem	Hak (5)	kahır
ferağ	hâl (3)	kâkül (2)
feryat	halk	kalp
Ferz	haristan	kamet
fettan	hasbîhâl	kan (3)
fidan	hasm	kanaat
figan	hasret (3)	kar
fikr (2)	hasta (2)	kâr (3)
fil	hatır	karar
firkat	Havva	karban
fülfül	hayal (5)	kare
galan	hayat	karşı
gam (5)	hayran	kaş (5)
gamze (3)	hazret	kaygu
garip	hemdem (2)	kaz
gayrı	hırka	kaza
gazap	hışm	kemal (3)
gazel	hilal	keman (2)
gazi	Hindu	keşif
geda (2)	hod	kevakib
gemi	hub (5)	kible
gerdan (2)	huban	kıl (2)
gerek (5)	Huda (3)	kıral (kral)
gidi	hulle	kırklar
girya (girye)	hun	kış (2)
gisu	hüma	kıyamet
gonca	hüner	kıymet
göğüs	hüsn (2)	kız
gök	ibret	kisb
göl	icaz	kîş
gönül (11)	iç (5)	kol (3)
görmek	ihtiyar	köhnezen
göz (16)	il (2)	köşe (2)
gulgule	iman	kul (5)
gurbet (6)	insan	kulak
gurbetlik	intizar	kurban (2)
güç	irfan (2)	Kûs
güher	İskenderî	külhan
gül (5)	İslam (2)	labüd
gülizar	istiğna	lale

laya'kil	nasip	seher (2)
layık (2)	naz	sel (6)
leb	nazenin	selamet
Leyla	nazik	sene (5)
Lütuf	nedamet	seng (3)
mağrur (4)	neden	ser (5)
mahal	nefes	servi (4)
mail (2)	nefis (2)	ses
makam	nem	sevda (4)
mana	nişan (2)	sevdicek (ğim)
manend	nihayet	sevdi (ğim) (3)
meclis (4)	nokta	sevenler
Mecnun (4)	nöbetbenöbet	seyran
meftun	nur	seyrangeh
mekân (4)	od	sima
melal (2)	ok	sine (10)
melamet	ölüm	sohbet
melek (2)	Ömer (15)	son
melul (2)	ömür	söz (5)
memat	öpme	su (2)
menzil	öte	sual
mest (2)	öz	sultan (2)
mestanece	pare	sun
Mevla (6)	paye	sünbül (sümbül)
mey	payitaht	şadilik
meydan	peri (2)	şah (2)
meyil	pervaz	şam
meze	peygamber	şarap
mihman	rahat (3)	şeb (3)
mihnet (7)	rakiyb (rakip) (6)	şehd
mihrap	râz (2)	şeker
misal (2)	renk	şevk
misl	Resul	şeytan (2)
miyan	revnak	şişe
muhabbet (3)	rikap	şita
Muhammed	riza (rıza)	şiven (2)
mukabil	ruh (4)	şuh
muntazır	ruz (3)	şükûfe
murat (2)	sabır	tahsil
müfred	sadık	takdir
mümtaz	safa	talat
mürde	sahra	tarih
müştak	Sakız (5)	taş (3)
nâle	satranç	tecelli
nam	sayeveş	tedbir
nâr	saz	tel (2)

ten (4)	vire	yok (2)
tenha	vücut (2)	yol (6)
ter	yaban	yön (2)
tiğ	Yakub	yürek (2)
tîr	yan	yüz (8)
turap	yanak	zahm
turna (2)	yâr (16)	zalim
türap	yara (8)	zaman (8)
türkü	yas	zamane
uyku	yaş (4)	zâr (2)
üçler	yatak	zemm
Ülker	yay (2)	zevk (2)
üst (2)	yaz (2)	zindan
üzre (2)	yazık	zinde
var (8)	yazılı	zulmet (2)
vasıl (2)	yediler	zülal (2)
vatan	yer (5)	zülûf (2)
verdik (ğj) (2)	yezid (yezit)	

Fiiller (267 / 461). Fiiller oluş ve kılışları karşılar (Delice, 2008: 59). Şair, isimlerden sonra en fazla fiillere başvurmuştur. 267 farklı fiil kullanan Âşık Ömer, çoğunlukla deyimleşmiş fiil öbeklerine başvurmuştur. Âşığın kullandığı fiiller genellikle görülen geçmiş zaman ve geniş zaman çekimlerindedir. 461 fiilin 87 tanesi kalıplaşmış, deyimleşmiş fiil öbeğidir. Deyimler halk söyleyişinin ve düşüncesinin ürünüdür. Bunlar, şiire anlatıma renk ve zenginlik katarlar (Artun, 1999: 25). Şairin deyimleri bu derecede yoğun kullanmış olması onun halk söyleyişini başarıyla yakaladığını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, halk şairi vasfı, halkın ürettiğini sanata dönüştürerek halka sunmakla elde edilebilir, diyebiliriz.

Büyük ozan kendi şiir geleneği ve dilindeki zorunlu kurallara sezgisel biçimde egemen olan kişidir; ama aynı zamanda bu kuralları sanatsal amaçlarına göre yönlendiren ve geleneğinin belirlediği sınırları aşan bir kimsedir. (Stankiewicz, 1980: 555).

Koşmalardaki fiiller:

açıl-	aldır-	arz et-
âdet eyle-	alın- (2)	aşka yan-
ağla- (7)	Allah'a ismarla-	at-
ah et- (3)	an-	ayağı tutul-
ak-	anla-	ayakta kal-
aklı şaşır-	ara- (2)	ayb eyle-
aklını al-	ariflik eyle-	ayır- (14)
al-	art- (3)	ayrıl-
alagel-	artır- (arttır-) (2)	bak-

başına gel-	düşün-	kalk-
baştan aşır-	eğ-	kan-
benzet- (3)	elden git- (6)	kapla-
beter kıl-	eli eriş-	karar idebil-
bil- (10)	elinden al- (2)	karış-
bileme-	erit-	kasda er-
bit-	et-	kavuş- (2)
boyla-	eyle- (4)	kılıç çal-
boyun eğ-	eyt-	kıy- (2)
bul- (2)	fusun eyle-	kıyama-
bulagel-	fuzun eyle-	kızır-
bulama-	geç- (4)	ko- (4)
bulmaz ol-	gel- (19)	koç-
bulun-	gerek- (2)	kork- (2)
cefa kıl-	gıt- (7)	kulak tut-
cehd it-	giy-	kur-
cevreyle-	gönül düşür- (2)	kurban ol-
cuş eyle-	gör- (4)	kurtar- (2)
cüda düş-	görül-	kurtul- (3)
çağla- (2)	görün- (2)	lütuf eyle-
çak et-	görüş-	mağrur ol- (2)
çek-	gözüne	mahrum ol-
çık- (3)	görünme-	mail ol- (3)
çıkır-	gül- (2)	meftun ol-
çök-	güldür-	mekân ol-
dağıt-	gülele-	melul ol-
dağla-	haber ver- (6)	menzil al-
de- (22)	halk ol-	mesken eyle-
değ-	hasret çek-	meşhur ol-
del- (3)	hatırını yık-	murada er- (2)
del-	hicaba düş-	mübtela ol-
dem sür-	hu çek- (4)	müyesser ol-
deril-	huruç et-	nail ol-
devret-	ırağ ol-	nâr ol-
dile-	ihtiyar et-	net-
dile- (2)	ihya et-	nida eyle-
dinle-	iltifat it-(et-)	nihan et-
diyeme-	insaf eyle-	niyaz et-
doğ-	intizar ol-	nuş it-(et-)
dolan-	ir- (er-)	ol- (17)
dolun-	iste-	olagel- (2)
doyama- (2)	kaç-	olun-
döğ- (2)	kahrını çek-	onul-
dök- (5)	kail ol-	oyna- (3)
dön- (2)	kal- (11)	öğ- (2)
düş- (9)	kaldır-	öğren- (6)

öl- (2)	solagel-	varmaz ol-
pişman ol-	söyle- (2)	ver- (3)
rahm eyle- (2)	söylen-	visaline er-
sada ver-	sür-	yapıl-
safâ sür-	şakı-	yâr ol- (3)
sal- (2)	şan ver-	yara-
salın- (3)	şaşır-	yat-
san-	şay ol-	yet- (2)
sar- (2)	şikâyet it- (et-)	yolu düş-
sararıp sol-	tak-	yüz-
sarı-	terk et-	yüze gül-
sataş-	terk eyle-	zail ol-
sayama-	tut-	zannet-
sebeb ol-	tutuş-	zapt et-
selam eyle-	uçur-	zebun eyle-
sev- (3)	vadeye yet-	
sil-	varabil-	

Sıfatlar (91 / 180). Sıfatlar, varlıkları niteleme ve belirtme yoluyla tarif eden kelimelerdir. Âşık Ömer'in incelemeye konu ettiğimiz koşmalarında kullanım yoğunluğu açısından üçüncü sırada sıfatlar yer alır. 91 farklı sıfat, toplam 180 defa kullanılmıştır. Sıfat kullanımı eşyanın doğasına eğilmeyi, nüfuz etmeyi ve gözlemi gerektirir. Edebiyatta dili kullanma kudretine işaret eder. Nesneyi sadece adıyla değil detaylarıyla anlatmak, dünyayı basit algılamanın ötesine geçerek anlamlandırmayla mümkündür. Bu açıdan bakıldığında Âşık Ömer'in koşmalarındaki sıfat zenginliğini eğitim görmüş olmasına bağlayabiliriz. Nitekim halk şairlerinde yoğun biçimde sıfat kullanımına pek rastlanmaz. Onlar, dünyaya bakışları, yaşayışları ve sahip oldukları kelime kadroları gereği genellikle fiil ve isim üzerinden duygu ve düşüncelerini sade söyleyişle aktarırlar.

Sıfat olarak kullanılan yapılar:

acaib	bu (23)	edna (2)
aceb (2)	çeken	ekser
açılan	çektik (ği) (2)	ela
ağlayan	çıktık (ği)	elif
akan	çok	eyleyen (3)
âşık (5)	deldik (ğim)	fena
beş	deli	fettan
beyaz	derdli	garib (2)
bir (24)	doğan	gezdik (ği)
biraz	dört	gidi
bîvefa	dürlü dürlü	gonca
bozbulanık	düşen (3)	gonce

gören (3)	laya'kil	siyehkâr
göz göz	mamur	soyan
hazır	meh	şiddetli
hep	meknûn	şirin
her (4)	mest	telli
hıraman	muhkem	ter
hub	nazik	tutan
huri	nazlı (3)	uyan
iki (2)	ne (8)	yakan
ince	nice (3)	yaradan
işlemez (2)	nihan	yeni
kaç	o / ol (8)	yeşilbaş
kâfir	olan	yiyen
kahbe	öz (2)	yüğrük
kamu	piyade	yüz yirmi dört bin
kanlı (2)	revan	yüzdük (ğü)
kara	sevdik (ğim) (2)	zaif
köhne	sevgili (3)	
lain	siyah (2)	

Zarflar (67 / 89). Zarflar; zarfları, sıfatları, filimsileri, isimleri ve daha çok fiilleri araç, yer, yön, sebep, tarz, ölçü, durum, zaman gibi ağırlardan sınırlandıran kelimelerdir (Delice, 2008: 51). Âşık Ömer, koşmalarında daha çok fiilleri sınırlandıran zarflara başvurmuştur. Bunların çoğu zarf-fiildir. Fiillerin oluş / kılınış biçimlerini yine fiil kökenli ifadelerle anlatmıştır. Koşmalarda zarf olarak toplam 89 yapı kullanılmıştır. Bu zarfların bir kısmı sözcük bir kısmı sözcük öbeği biçimindedir:

Koşmalarda zarf olarak kullanılan yapılar:

ağlayı ağlayı	çok	gelince
ah ittikçe	daim	gelmeden
akıbet	daima	gidüp
anınçün	dane dane	gittikçe
artırıp	derken(2)	gördükçe
bilmeden	deyü(6)	görünce
bir(2)	doğup	güle güle
böyle(3)	dolaldan	hâlinde
bulaldan	düşelden	heman
cehd idüp	düşeli(2)	hep (3)
cüda olunca	eğlenüp	ibtida
çalkanup (2)	eksilüp	içüp
çıkup	gâhice	âh idüp

dolanmış iken	neye	şöyle
imdi	nice (2)	tez
inüp	niçin (2)	uyup
isterken	olaldan	vire idüp (2)
kılıççalmadan	olalı (3)	yârsız
mağrur olup (2)	olmuş iken	yine (2)
melul olup	özge	yumazken
muradımca	salınıp (2)	yüz urup
ne (2)	sencileyin	
neden	şimdi	

Zamirler (13 / 125). Zamirler, isimlerin veya nesnelere yerini tutan, isim ve nesnelere temsilen kullanılan ya da işaret ederek karşılayan kelimelerdir (Korkmaz, 2003: 399). Koşmalardaki 13 farklı zamirin toplam kullanımının yarısından fazlasını "ben" ve "sen" zamirleri oluşturur. En fazla kullanılan şahıs zamiri I. tekil şahıs zamiri "ben"dir. İkinci sırada "sen" zamiri vardır. 125 zamir kullanımının 37 tanesi "ben", 28 tanesi de "sen" zamiridir. Bu iki zamirin toplam kullanımı 65'tir. "Sen" ile anlattığı sevgilidir. Âşık Ömer, koşmalarını ben ve sen ilişkisine dayandırarak bu ilişkiyi "ben" yani kendisi üzerinden anlatmıştır. Bu durum, yukarıda da değindiğimiz âşığın koşmaların merkezine kendisini koyduğu tespitini desteklemektedir. Koşmalardaki iletişimin yönü âşıktan sevgilidir. Duygu, düşünce ve hayal dünyası bu çerçevede dile getirilmiştir.

Koşmalardaki zamirler:

ben (37)	herkes (2)	ne (22)
biri	kendi (2)	nereden (2)
biz	kim (8)	o (3)
bu (9)	kimse (2)	sen (28)
şu (8)		

Edatlar (45 / 153). Edatlar görevli kelimelerdir. Görevlerine göre de üçe ayrılırlar: ünlem edatları, bağlama edatları ve çekim edatları. 45 farklı edatı toplam 153 defa kullanılmıştır. Şair, daha çok seslenme ünlemlerine başvurmuştur. Kullandığı 153 edatın 53'ü seslenmedir. Özellikle seslenmeler dikkat çekme, muhatap alma, duyguyu içten geldiği gibi aktarma ifade eder. Buradan hareketle Âşık Ömer'in şiirlerinde samimi, içten bir dil kullandığını söyleyebiliriz. Ünlemler, en doğal kelimelerdir. Çoğu doğal tepkilerden doğar. Bu sebeple ünlemler nedenli adlandırmalardır (Aktaş, 1986: 30). Dolayısıyla Âşık Ömer, iç dünyasını ünlemler aracılığıyla olduğu gibi, içten dile getirmiştir, diyebiliriz.

Koşmalarda ünlem, bağlama ve çekim edatı olarak kullanılan kelimeler:

a	de (5)	için / için (3)
aceb	Değil (13)	içre (3)
ah	dilber (3)	ile (26)
aman (3)	efendim (7)	ki (4)
Âşık Ömer	el'aman	kim
be	ey (6)	merhaba
beli	gâh... gâh	mi (19)
belki	gayri	ne... ne (2)
beri (2)	gibi (5)	nitekim
cana	girü	Ömer (3)
canım	gönül (7)	sakin
canlar	güzel (3)	sevdiğim
çün (2)	hasılı	ya (6)
dağlar (6)	hem	yoksa
dahi	hey	zira

Tamlamalar

Tamlamalar dilin kudretinin, özellikle üst dil dediğimiz şiir dilinin en önemli ustalık göstergeleridir. Dile hâkimiyeti olmayan insan dili basit, tamlamasız, kısa cümlelerle kullanır. Kişinin dile hâkimiyeti ve eğitimi arttıkça dili daha karmaşık ve bağlantılı kullanma gücü de artar. Tamlama ve kelime grubu yoğunluğu düşünce ve duygu yoğunluğudur. Âşık Ömer, 24 koşmada 243 farklı tamlamayı / öbeği toplam 276 defa kullanmıştır. Bunların sayısal dağılımı şöyledir: isim tamlaması: 76 / 77, sıfat tamlaması: 105 / 123, yabancı kelime grupları: 72 / 76. Bu tespitte tamlayanı veya tamlananı söylenmemiş, düşürülmüş yapıları dikkate almadık. İsim tamlamalarında bir tamlamayı tekrarlamış, sıfat tamlamalarında 18, yabancı gruplarda ise 4 tekrar vardır. Şairin her tamlamayı neredeyse bir defa kullanmış olması dikkat çekicidir. Bu, kendisini tekrar etmediğini, yeni ve özgün şeyler söyleme çabasında olduğunu göstermektedir.

İsim tamlamaları (73 / 74)

Âdem'in eğni	ateşinin yeri
adunun eli	ayrılık odu
anın ötesi	balığın mekânı
âşık canı	benim sevdiğim
âşıkın gamı	benim sevdiğim
aşkın ateşi (2)	benim sultanım
aşkın deryası	benim sultanım
aşkın şarabı	bu Ömer'in aklı

can ile gönül yaresi
 canım paresi
 çeşmim yaşı
 derdim çaresi
 devlet hüması
 dil yarası
 dişler yarası
 diyar-gurbetin derdi
 dostumun hayali
 dostumun yüzü
 ehl-i irfan meclisi
 ekser halkın meyli
 gam askeri
 gam deryası
 gamzen okları
 gonca fidanın açılan gülleri
 gül yarası
 güzeller şahı
 güzeller Ülker'i
 Hakk'ın mamur evi
 hasret yatağı
 Hazret-i Âdem'in makamı
 hod mekânım
 Huda'nın bir edna kulu
 Huda'nın virdiği
 hüsnün hayali
 iki çeşmimin seli
 iki kaşın arası
 kaşlarının arası

kaza tîri
 kiral burcu
 kış eyyamı
 kızların yolu
 kol yarası
 meh cemalin teri
 melamet dumanı
 Mevla'nın verdiği
 mihnet köşesi
 mihnetin kahrı
 muradım üstü
 Ömer'in göğsü
 ömrümün bağı
 payitaht içi
 rahat yüzü
 Sakız'ın başı
 Sakız'ın düşü
 Sakız'ın eşi
 Sakız'ın taşı
 Sakız'ın yazı kışı
 selamet hırkası
 Senin müştakin
 servi dalı
 şeb-i firkatın nihayeti
 şeytan-ı lainin sözü
 şu dünyanın sonu
 tel yarası
 yüzün karesi

Sıfat tamlamaları (107 / 128)

bir kara duman
 bir mahal
 bir mekân
 bir nazenin
 bir servi kamet
 bir sual
 bir zaman
 biraz divanece
 bîvefa köhnezen
 bozbulanık seller
 böyle bir fettana
 böyle bir gözleri mestanece

bu ben garip
 bu ben gedanın hatırı
 bu can
 bu dağlar
 bu derd (2)
 bu derdli yürek
 bu duman
 bu dünya
 bu fena dünya
 bu gurbet
 bu hasret
 bu melek

bu Ömer	köhne dünya
bu sene (4)	muhkem bina
bu sevda	nazlı yâr (3)
bu söz	ne diyar
bu zulmet	ne talat
bundan özge iş	ne zaman (7)
cennetten çıktığı gün	nice âşıklar
çalkanup yüzdüğü göller	nice meftunlar
çok zaman	nice menzil
deli gönül	o gonca güller
doğan ay	ol bîvefa
dört yan	ol ecil
dürlü dürlü seyrangeh	ol gonca fem
edna kullar	ol gözleri mest
ela gözler	ol hüner
elif kad	ol kâr-ı mümtazı
garib Mecnun	ol nazik bel
gidi yezid	ol tıfl-ı nevrete
gözlerimden akan sel	öz aşıyan
hâristana düşmüş garib bülbül	öz ihtiyar
hazır turna	piyade diller
hep iller	salınıp gezdiği yollar
her bir gülşen	sevgili dost
her çağ	sevgili yâr (2)
her dem	sinem üzre olan göz göz
her kaçan	muhabbet
hub cemal	siyah kâkül
huri sima	şirin diller
ince miyan	telli turna
işlemez kar	yaradan mevla
kafir gidiler	yeni burc
kahbe felek	yeşilbaş suna
kamu insan	yüğüruk gemiler
kanlı yaş (2)	yüz yirmi dört bin peygamber
karban işlemez iller	zaif cism

Arapça, Farsça kelime grupları

Âşık Ömer, eğitim görmüş, aydın birisidir. Aruzla yazmış olması ve divan sahibi olması divan edebiyatı mecrasından da beslendiğini göstermektedir. Nitekim inceleme konusu koşmalarında divan edebiyatına ait Arapça ve Farsça kelimelerden, tamlamalardan, kelime gruplarından önemli ölçüde yararlandığı görülmektedir. Şair, Türkçe tamlamaların / öbeklerin yanı sıra Arapça ve Farsça tamlama ve kelime gruplarına da sıklıkla başvurmuştur. Divan edebiyatına vâkıf olma özelliği çok az halk şairinde mevcuttur. Elbette halk şiiri penceresinden

bakıldığında bu, kimi durumlar için olumlu bir özellikken bazen de olumsuz bir durum olmakta, şairi temsil ettiği veya etmeye çalıştığı kesimden uzaklaştırılmaktadır. Hemen belirtelim ki Âşık Ömer divan edebiyatı unsurlarını halk şiiri içinde eritmiş, onları bir nevi halka mal etmiştir.

Koşmalardaki Arapça ve Farsça tamlamalar:

a'la vü edna	kisb ü kâr
âh u figan	Kîş ü Ferz ü Fil
âh u şiven	Kûs-ı İskenderî
âh ü feryad	manend-i andelib
akl ü fikr	meclis-i dem
aşk-ı cünun	mest-i laya'kil
bad-ı seher	nâle vü dâd
bağ u bahar	nam ü nişan
bağ-ı canan	nur-i tecelli
berk-i ter	paye-i rikab
câm-ı mihnet	râz-ı nihan
can ü baş	rıza-yı tahsil
çeşm-i fettan	ruh-i âl
çeşm-i mest	ruz u şeb (2)
çevgan-ı zülf	sabr ü karar
dehan-ı aduda	satranc-ı aşk
derd ü elem	seng-i aşk
derd ü gam	seng-i siyah
derd ü mihnet	serv-i hıraman
derd-i derun	serv-i revan
devr-i felek	sevda-yı aşk
dil ü can	şah-ı huban
diyar-ı gurbet (2)	şam-ı zulmet
dürr ü güher	şehd ü şeker
dürr-i meknûn	şeytan-ı lain (2)
ehl-i irfan (2)	şuh-ı cihan
esrar-ı Mevla	tıfl-ı nevreste
fasl-ı şita	tiğ-ı gazab
fikr ü hayal	vasl-ı habip
gisu-yı siyehkâr	yâr-ı sadık
gülşen-i dehr	zevk u safalar
hâl-i fülful	zevk u sohbet
hâl-i Hindu	
hayal-i yâr	
Hazret-i Âdem	
Hazret-i Resul	
hun-ı âşık	
kâr-ı mümtaz	
kâr-ı saz	
keşf-i raz	

Sonuç

Üslûp incelemelerinin temeli kullanılan dil malzemesidir. Bir eserdeki dil malzemesinin özellikleri, hem metnin hem de metni oluşturanın üslûbunu kavrayıp ortaya çıkarmak için gereklidir. Halk şairleri, dil açısından geleneksel dili kullanarak özgün söyleyişe ulaşabildikleri ölçüde başarılı olurlar. Bir şairin üslubunun ortaya çıkarılabilmesi de kurduğu metinlerin bütün hakkında fikir verebilecek ölçüde kelime kadrosunu incelemekle mümkün olacaktır. Âşık Ömer'in koşmalarında kullandığı kelimelerin daha çok onun kişisel duygu ve hayal dünyasını açığa çıkarmaya yönelik seçimler olduğu görüldü. Kafiye olarak kullanılan kelimelerin anlam olarak da birbirini çağrıştıran ifadeler olduğu, dolayısıyla metinlerin kavramsal kafiye yönünden de güçlü olduğu görüldü. Ayrıca kelime türlerinin dağılımı, onun nesnelere detaylarıyla, nesnelere hareketlerini ise daha çok yalın ifade ettiğini göstermektedir. Yetiştirdiği ortamın ve aldığı eğitimin tesiriyle çoğu halk şairinden farklı olarak divan edebiyatına ait kelime ve kelime gruplarına da başvurmuştur.

Bu çalışmada Âşık Ömer'in koşmalarında kullandığı söz varlığının kelime türlerine göre dağılımı, bu dağılım ve verilerin âşığın dil ve üslûbu açısından ne ifade ettiği değerlendirildi.

Kaynakça

- Aksan, Doğan (1998). Anlambilim.Ankara: Engin Yayınevi
- Aktaş, Şerif (1986). Edebiyatta Üslûp ve Problemleri. Ankara:Akçağ Yay
- Artun, Erman (1999). Âşık Tarzı Türk Halk Edebiyatında Üslûp. Edebiyat ve Toplum Sempozyumu Bildirileri, AÜ Tömer Gaziantep Şubesi, Gaziantep.
- Çoban, Ahmet (2004). Edebiyatta Üslûp Üzerine . Ankara: Akçağ Yayınları
- Delice, İbrahim (2008). Sözcük Türleri . Sivas
- Elçin, Şükrü (1999). Âşık Ömer . Ankara : Kültür Bakanlığı
- Korkmaz, Zeynep (2003) .Türkiye Türkçesi Grameri . Ankara.
- Stankiewicz, Edvard (1980) . Dilbilim ve Şiir Dilinin İncelenmesi. Çev. Ahmet Kocaman, Türk Dili, XLI, S. 348, Aralık. s. 545-555.

İsmet Kırdar'ın Hacı Bektaş Velî Romanı Üzerine **Upon İsmet Kırdar's Novel Hacı Bektaş Velî**

Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI*
Gaziantep Üniversitesi

Özet

Hacı Bektaş Velî'nin Orta Asya'dan Anadolu'ya gelişi ve Anadolu'da birliği, bütünlüğü sağlamasından sonra Sulucakarahöyük'ü merkez alarak kurduğu ve geliştirdiği Bektaşilik, metinlerarasılık bağlamında ve Hacı Bektaş Velî'nin temsili tip olarak sunulması maksadıyla edebî eserlere konu olur. İsmet Kırdar'ın Hacı Bektaş Velî adlı çizgi romanı da bu eserlerden biridir. Burada inceleyeceğimiz roman önce romanın unsurları bakımından değerlendirilecektir. Hacı Bektaş Velî romanı, tip, menkıbevi hayat, tarihsel, milliyetçilik, Bektaşilik ve toplumsal hafıza öğeleri bakımından zengindir. Buna göre, Hacı Bektaş Veli, yüceltilmiş tipin içerisinde yer alan "veli tipi" özelliği taşır. Onun menkıbevi hayatı ile romandaki hayatı ve tarih ile romandaki tarih arasında gerçeklik yönünden yakın bir ilişki vardır. Hacı Bektaş Velî romanında Türk-İslam şuuruna sahip Hacı Bektaş Veli portresi çizilir. Bektaşilik düşüncesinin çeşitli öğelerine de yer veren eser, toplumsal hafıza bakımından Hacı Bektaş Velî'nin toplum içerisindeki yerini belirtir. Bu makalenin amacı hem romanı okuyucuya tanıtmak hem de Bektaşilik unsurlarının edebi eser bağlamındaki işleniş tarzını incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Hacı Bektaş Veli, Bektaşilik, roman, tip, milliyetçilik, toplumsal hafıza.

Abstract

Bektaşilik, which was established in Sulucakarahöyük as the central and improved by Hacı Bektaş Veli after his coming from Central Asia to Anatolia and providing unity and integrity in Anatolia, has been a subject matter to the literary work in the context of intertextuality and in order to presented a representative type of Hacı Bektaş Veli. İsmet Kırdar's comic book, is one of these works. In Hacı Bektaş Velî, character types, legendary life, historical aspect, nationalism, Bektaşilik, and collective memory are abundant. According to this, Hacı Bektaş Veli, conveys features of an exalted "veli type," which is among idealized types. There are proximal connections between his legendary life and his life in the novel and between the official history and the history in the novel. In the novel Hacı Bektaş Velî, Hacı Bektaş Veli is portrayed as a figure that have Turkish-İslamic consciousness. The novel, which includes various elements of Bektaşilik, also indicates Hacı Bektaş Veli's position in the society in terms of collective memory. Therefore, the aim of this article is both to introduce a less known novel and to analyze elements of Bektaşilik with respect to literary appreciation.

Key Words: Hacı Bektaş Veli, Bektaşilik, novel, idealized type, nationalism, collective memory.

* Yrd.Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-mail : sogukomerogullari@gantep.edu.tr

Giriş

17. yüzyılda ticaretin gelişmesiyle birçok ülkede kurulmaya başlanan panayırlarda dikkat çeken mesleklerden biri olan, kilisede kullanılan ve okuma yazma bilmeyen insanların din eğitimi tamamlamak için uygulanan yöntemle benzeyen "resim anlatıcı"lığı, resim ile kurgu tekniğini birleştirerek çizgi romanın temelini oluşturur. Metinle ilişkili resimler üzerine kurulu ve eğlence amaçlı kaleme alınan çizgi roman, Goethe ile iletişim aracına dönüşür. Kitap içinde kullanılan resimler metinle birlikte hareket etmeye başlar. 1920-1925 yılları arasında çizgi roman gelişerek yeni bir sanat biçimine dönüşürken önem arz eden konu "sevimli küçük şeylerle mutlu olan aile"dir. 1920'lerin sonunda "serüven" konulu çizgi romanlar yaygınlaşır ve ilk çizgi roman dergisi Japonya'da çıkar. Amerika'nın liderliğini sürdürdüğü 1940'lı yıllarda, çizgi roman sosyal ve kültürel yönden ele alınır. 1950'li yıllarda Amerika'daki yetenekli çizerlerin ölmesinden ya da çizmeyi bırakmasından dolayı, Amerika çizgi roman sahasında liderliğini kaybeder. 1960-1980 yılları arasında çizgi roman dergileri Avrupa'da büyük bir gelişme gösterir (Ölçer, 2006: 32-36).

Türkiye'de Abdullah Ziya Kozanoğlu, öykü ve senaryolarıyla Türk çizgi romanının kurucusu sayılabilir. Genelde 1920'li yılların resmî ideolojisine bağlı olarak din işlerinin devlet işlerinden ayrılması, bu dönem çizgi romanının temel konusunu oluşturur. İlk zamanlarda eğlenceyi ön plana alan Türk çizgi romanı, 1950'li yıllarda kurgusunu "tarihe, geçmişe ve geleceğe" yönlendirir. Bu dönemde günceli yakalama peşinde koşan çizgi roman, iktidarı eleştirmeyi kendine amaç edinir. Ancak DP'nin vaat ettiği reformları gerçekleştirme karikatürü sınırlayan bir obje olur. 1960'lı yıllarda DP'nin iktidardan düşmesi üzerine karikatürcüler tarihî çizgi romanlar konusuna yönelir. 1970'li yıllarda serüven ve mizahî tarzda olmak üzere çizgi roman iki koldan ilerler. Serüven bantları daha çok gerçekçi düzlemde meydana getirilirken, mizahî olanlar güldürü unsuru öncülünde hayat bulur (Ölçer, 2006: 37-44).

İsmet Kırdar'ın Hacı Bektaş Velî romanı çizgi roman türünde kaleme alınır. Türk edebiyatında Hacı Bektaş Veli üzerine yazılan roman sayısının çok az olmasından dolayı eser, doğal olarak belirgin bir öneme sahip olur. Ayrıca çizgi roman şeklinde yazılmış olması da çocuklara Hacı Bektaş Veli felsefesinin hoşgörü ve milliyetçilik anlayışını hem görsel hem de düşünsel yönden verme amacı taşır. Ayrıca birçok türü bulunan romanın, Bir yazarın başka bir kişinin doğumundan ölümüne kadar hayatını konu edindiği roman türüdür. Romancı, gerçekten yaşamış birinin hayatını hem gerçek bilgi ve belgelere bağlı olarak hem de roman kurgusu içerisinde veren (Çetin, 2005: 233). yaşamöyküsel türü İsmet Kırdar'ın Hacı Bektaş Velî romanına uygundur. Roman, Hacı Bektaş Veli'nin menkıbevi hayatını konu alır. Makaledeki amaç, hem romanı şahıs, zaman mekân unsurları açısından tanıtmak hem de Bektaşilik olgusu içerisinde Hacı Bektaş Veli'nin yerini belirtmektir.

Anlatıcı ve İçerik

İsmet Kırdar'ın Hacı Bektaş Velî romanındaki her şeyi bilen "tanrısal konumlu gözlemci anlatıcı" romanın bütününe, kişilerin ruh dünyalarına, zamanın öncesi ve sonrasına sahip bir bilinç özelliği taşır (Çetin, 2005: 106-107). Hacı Bektaş Velî'nin hayatını konu alan romanda, söz konusu anlatıcının her şeyi bilme özelliği doğal olarak bulunur. "Tanrısal konumlu gözlemci anlatıcı"nın vasfı olan anlatma, aktarma ya da gösterme (Çetin, 2005: 108) yöntemleriyle olan biten her şeyi anlatması Hacı Bektaş Velî romanının anlatıcı karakteristiğinin temelinde yer alır. Özellikle Hacı Bektaş Velî'nin pınar başında oturması esnasında çocukluğunu ve Anadolu'ya gelişini hatırlaması buna örnektir. "Az sonra oturduğu yerden geçenleri anasını, babasını, çocukluğunu göz yaşları arasında hatırladı" (s. 25). Yazar burada Hacı Bektaş Velî'nin düşündüklerini bize anlatması yönüyle "tanrısal konumlu gözlemci anlatıcı"nın romanda varlığını kanıtlanmış olur. Diğer taraftan onun aklından geçenleri belirtmede aktarma yöntemini kullanır. "Vaktimiz az, işimiz çok, dün gibi bugün de iyi olmamızı sağla Rabbim" (s. 25) ifadesinde roman kişinin kendi kendisiyle konuştuğu görülür. Ayrıca,

- I. Kişi: Bakın binbir renkli bir bulut üstümüze geliyor.
- II. Kişi: Oh.. Daha fazla bakamıyorum. Ohh! Ohhh!..
- III. Kişi: Oh Allahım sen bizi koru! Bizi affet! (s. 26).

Yukarıdaki metinde "tanrısal konumlu gözlemci anlatıcı" gösterme yöntemiyle hem dışarıdan olayları izler hem de konuşmaları duyar. Ayrıca kişilerin iç dünyalarına nüfuz ederek ne düşündüklerini anlatır. Bu özellikler, İsmet Kırdar'ın Hacı Bektaş Velî romanında "tanrısal konumlu gözlemci anlatıcı"nın kullanıldığına delalet eder.

Romanda içerik unsurları, konu izlek, tez, zaman, mekân, kişiler kadrosunu kapsar. Hacı Bektaş Velî romanının konusu, Hacı Bektaş Velî'nin hayatı, izleği ise, Türk kültüründe oldukça önemli bir yere sahip olan Hacı Bektaş Velî'nin menkıbevi hayatını okura sunmaktır. Metindeki tez, Hacı Bektaş Velî'nin menkıbevi hayatını okurlara tanıtmak üzere kuruludur. Romanda kullanılan nesnel zamanın "İlk gelip sürüleriyle Anadolu'nun çeşitli kentlerini işgal eden Moğol Tarhanları yeni kuvvetler gelmedikçe hareket etmekten çok çekiniyorlardı." (s. 117) ifadesine bağlı olarak 13. yüzyılda yaşanan Moğol istilası dönemine rastladığı görülür. Mekân olarak genelde açık mekânların az da olsa kapalı mekânların romanda kullanıldığı dikkati çeker. Hacı Bektaş Velî'nin Anadolu'ya gelirken geçtiği orman, daha sonra çocukluğunu düşündüğü Pınarbaşı mekân olarak kullanılır. Doğumu ve çocukluğuna geçince doğal olarak, Nişabur (s. 38), Horasan (s. 27) romana mekân olarak girer. Nişabur halkı, fakir olarak tanıtılır. Horasan ve Horasan'a bağlı Yesi şehri, Hoca Ahmed Yesevî'nin dergâhının bulunduğu yer olmasından dolayı romana dâhil olur. "Gece Horasan'ın üstüne çökmüş, Hoca Ahmed Yesevî'nin Yesi şehrindeki zaviyesinde ata ocağı tekrar canlandırılmıştı. Çıtır çıtır yanan ateş avluyu aydınlatmış geceye kafa tutuyordu." (s. 73).

Hoca Ahmed Yesevî'nin emriyle Horasan'dan Anadolu'ya gönderilen Hacı Bektaş Velî'nin yolda uğradığı yerler de romandaki açık mekânlardır. İlk olarak Necef'e gelen Hacı Bektaş Velî, sırasıyla Mekke, Medine, Kudüs, Şam ve Halep'te konaklar. Sonra Rum diyarına yaklaşan Hacı Bektaş Velî, bir çölü geçer ve Toros Dağlarına ulaşır. Doğal olarak bu mekânlar da romana giren açık mekânlar olur. Sulucakarahöyük yolunu bulmaya çalışan Hacı Bektaş Velî, oraya vasıl olmasıyla, Sulucakarahöyük de romana açık mekân olarak girer. Hacı Bektaş Velî'nin doğduğu ev, Lokman Parende'nin dergâhı romanda dikkati çeken ilk kapalı mekânlardır. Dergâhla ilgili olarak verilen bilgi şöyledir. "Bu çok yaşlı ve bilgün Lokman Parende'yi Divan odasından parmaklıkları aydınlatan kuvvetli ışık huzmeleri çok korkuttu.. İçeriye dinlemeye çalıştı. (s. 34). Daha sonra Hoca Ahmed Yesevî'nin Dergâhı ilk önce isim olarak tanıtılır (s. 62). Ancak, bu dergâhın çevresinde yeşil bir koruluğun olduğu da belirtilir (s. 69). Dergâhın divanını ise, iki soluk mum ışığı aydınlatmaktadır (s. 72). Üçüncü kapalı mekân ise, Sulucakarahöyük'te hanımı Fatma Bacı'nın evidir. Romanda mekân unsuru sadece fon görevi görmektedir. Hacı Bektaş Velî, Anadolu'ya yürüyerek geldiği için, yolda geçtiği yerler sadece isim olarak belirtilir. Ayrıca, daha sonra açıklanacağı gibi, roman "çizgi roman" olduğu için mekânlar resimlerle gösterildiğinden, kelimelerle tasvir yoluna ihtiyaç duyulmadığı da gözden uzak tutulmamalıdır.

Kişiler Kadrosu

Romanın ana öğelerinden biri olan kişiler kadrosu, romanda bazen özne bazen de nesne olarak yer alırlar (Çetin, 2005: 142). Romanın merkezî kişisi Hacı Bektaş Velî'dir. Hacı Bektaş Velî romanda yüceltilmiş tip olarak kullanılır. Tip, temsilcisi olduğu sosyal grubun medeniyet, kültür ve dünya görüşünün sisteme kavuşturulduğu kişidir (Çetin, 2005: 147). Romanda Hacı Bektaş Velî tipi, tipin temel özelliklerinden olan "romancının o grubu görüş biçimi, bakış açısına göre değerlendirmesi ve o tipi nasıl takdim ettiği" (Çetin, 2005: 148) görüşüne yakın bir özellik taşır. İsmet Kırdar, Hacı Bektaş Velî'yi kendi bakış açısına göre değerlendirirken, inceleme kitaplarında geçen menkıbevi Hacı Bektaş Velî tipine sadık kalır.

Yüceltilmiş tip, yazarın ana izleğe bağlı olarak biçimlendirdiği kusursuz tiptir ve ileriye dönük mutlulukların, iyiliklerin, güzelliklerin başarıların hâkim olduğu dünyayı kurmak için misyon yüklenmiş kişidir (Çetin, 2005: 150). Romandaki Hacı Bektaş Velî tipi buna uygun bir özellik taşır. Romanda Hacı Bektaş Velî'ye yardımcı kişiler olarak, onun doğduğu köyün imamı, babası İbrahim-üs-Sanî, annesi Hatem Hatun, Lokman Parende, Hoca Ahmed Yesevî, İclal Hatun (Hacı Bektaş Velî'nin halası), Fatma Bacı (Hacı Bektaş Velî'nin hanımı), Nurettin (Hacı Bektaş Velî'nin kayınpederi), Rum erenleri, Seyit Mahmut Hayrani ve Taptuk Emre, Selçuklu Beyi Orhan, Moğollardan Buğa, Sema Sultan, Selçuklu Sultanı, Yunus Emre görülür.

Anlatma Yöntemi ve Öğeleri

Bu bölüm kurgulama tekniği ve öğeleri ile dil ve üslup bahsini kapsar. İlk kısım olan kurgulama tekniği ve öğeleri, romanın adını, özetini, olay örgüsünü, olay bütünlüğünü, gerilim unsurlarını, sonunu, bölümlendirmesini, olay unsurunun kaynağı ve niteliğini, olay unsurunun önemini, metinlerarası ilişkilerini ve roman türünü kapsar (Çetin, 2005: 6-7). Bunlardan romanın adı olan Hacı Bektaş Velî, Hacı Bektaş Velî'nin menkıbevi hayatını anlatmasından dolayı verilmiştir.

Roman, Hacı Bektaş Velî'nin Sulucakarahöyük'e gelmesiyle başlar. Gelişini fark eden insanlar, onun bulunduğu yerde yeşil, nurlu bir ışık görürler. Yanına bir imam gelir ve onu bulduğundan dolayı çok mutlu olur. Sonra bir pınar başında çocukluğunu hatırlar. Roman böylece geriye dönüş tekniğiyle Hacı Bektaş Velî'nin doğumundan başlayarak hayatını anlatır. Babası İbrahim-üs-Sanî onun adını Mehmet koyar. Annesi Hatem Hatun, onu doğururken vefat eder. Babası onu, eğitim için Lokman Parende'nin yanına verir. Hacı Bektaş Veli, Lokman Parende'nin yanında belirli bir süre kaldıktan sonra hocası tarafından Hoca Ahmed Yesevî'nin yanına gönderilir. Hoca Ahmed Yesevî'nin yanında eğitimi tamamlanan Hacı Bektaş Veli, irşad amacıyla Anadolu'ya gelir. Anadolu'da birçok belde geçtikten sonra Sulucakarahöyük'te Fatma isimli hanımla tanışır, evlenir ve onun evine yerleşir. Bu dönemden sonra Anadolu'daki bütün tarikat liderlerini çevresinde toplar. Hacı Bektaş Velî'nin Anadolu'ya geldiği dönemde Moğol istilası vardır. Moğol istilası bitince tekrar dergâhına dönen Bektaş, irşada kaldığı yerden devam eder. Roman onun sonraki dönemlerde nasıl yaşatıldığını ifade eden şu bölümle biter:

"Hacı Bektâş Velî'nin sırlı destanı böylece sürmüş, başı sonu olmiyan zaman içinde, Bektaş Velî bu dünyada bir eyyam karar eden ululardan olmuştı. Sır gelip yine sır gitmişti, Tekbirlediği Yeniçeri ocağı yıllar sonra ruh bulmuş, güçlenmiş, cennet kapılarını kendilerini aşan Ulu Resûl'un emrini gerçekleştirmişti. İlim ve hak yolundan şaşmadıkçada yıkılmamıştı. bu güzel teşekkür tarihinde Hacı Bektaş Velî her zaman mevcut olmuştı." (s. 132).

Hacı Bektaş Velî romanında olaylar Hacı Bektaş Velî'nin Anadolu'ya gelişiyile başlar. Sonra onun bir pınarın başında oturup, çocukluğunu hatırlamasıyla yani geriye dönüş tekniğiyle sürer. Bu şekilde birbirine bağlanan roman unsurları, daha sonra Hacı Bektaş Velî'nin evlenmesi ve Sulucakarahöyük'e yerleşmesiyle devam eder.

Metnin olay bütünlüğü ise, arayış yolculuğu kalıbıyla okuyucuya sunulur. Arayış yolculuğu kalıbı, mitoslar, destanlar, masallar, halk hikâyeleri gibi geleneksel Doğu edebiyatlarında eskiden beri var olan kurgu sistemidir. Romanın buna uygun olduğu kitabın sonunda geçen "Hacı Bektaş Velî'nin sırlı destanı" (s. 132) ifadesinden anlaşılır. Temel öğeleri ise, isteme, ayrılış, mücadele, buluş ve geri dönüştür. Hacı Bektaş Velî romanında ise, isteme unsuru, çocukluğundan gençliğine kadar Allah ve millet menfaatlerine kendini adayan Hacı Bektaş Veli etrafında şekillenir. Ayrılış evresinde ise, yine aynı olgulara ve hocası olan Hoca Ahmed Yesevî'nin isteğine bağlı olarak Anadolu'ya doğru yola çıkar. Mücadele evresinde, Hacı Bektaş Velî'nin Rum diyarına

gelmeden önce her türlü insan zaafından temizlenmek istemesi bu dönemin başlangıcıdır. Anadolu'ya gelirken çölde kum fırtınasına yakalanması mücadele döneminin ikinci evresidir. "Nihayet Hacı Bektaş Velî günlerden sonra çölleri bakir tepeleri ardında bıraktı... sarp tepelerle çevrili Toros'lara tırmanıp yoluna devam etti. Artık Yesevî Pirînin sözü ruh bulmuş Rum-u diyara ayak basmıştı." (s. 84) ifadeleri mücadele evresinin üçüncü dönemidir. Anadolu'ya gelip Sulucakarahöyük'e ulaşınca tüm erenleri bir araya getirme evresi mücadele evresinin dördüncü evresidir. Onun buradaki meşakkatleri, Hayrani ve Taptuk Emre'yi yanında olmaları için ikna çabalarıyla açıklanır. Dördüncü evre olan buluş ve dönüş aşamasından sadece buluş aşaması Hacı Bektaş Velî romanında gerçekleşir. Anadolu'daki bütün erenleri toplar, bölgede irşadi gerçekleştirir ve adı yıllar boyunca yaşar.

Romandaki gerilim unsurları çatışmalar ve düşümlerdir. Geleneksel anlatı türlerinde tek bir dünya görüşü hâkim olduğu için bu tür çatışmalara pek rastlanmaz (Çetin, 2005: 201). Ancak Hacı Bektaş Velî romanında çeşitli çatışmalara yer verildiği olur. Bunlardan ilki Hacı Bektaş Velî'nin çocukken şeytanla yaşadığı çatışmadır. Şeytan, cadı kılığında onu hak yolundan ayırmaya çalışsa da, bunu başaramaz. "Ne yaparsa yapsın önüne çıkan bu İblis'ten Bektaş bir zerre dahi korkmamakta ona karşı Hakkı savunmaktadır." (s. 47) ifadesi çatışmayı açıkça gösterir. Bunu kendi ruh dünyasında yaşadığı için bir "iç çatışma" olsa da, "İblis"le çatıştığı için bunu "doğaüstü güçlerle çatışma" olarak da değerlendirmek mümkündür. Sosyal bir özellik taşıyan ikinci çatışma, ilk olarak Hacı Bektaş Velî'nin Anadolu'daki erenlerce, daha sonra da Hayranî tarafından kabullenilmemesiyle ortaya çıkar. "Bektaşın neler yaptığını seyretmeye bile dayanamayan Rum erenleri korku korkuyla yanıyordu. Gece gündüz kurtuluş çaresi araştırıyorlar birbirlerinin fikirlerini alıyorlardı. Artık etekleri tutuşmuş telaştaydılar." (s. 93) ifadesi Anadolu'daki erenlerle Hacı Bektaş Velî'nin çatışmasını doğrular. Hayranî'nin bir aslanın üzerinde Sulucakarahöyük'e gelmesi, bunun üzerine Hacı Bektaş Velî'nin kayaları yerinden kaldırması ikinci çatışmaya örnektir. Hayranî'nin Hacı Bektaş Velî'nin Allah katındaki üstünlüğünün nereden geldiğini sorgulamak için bunu yapması ve Anadolu erenlerinin güçlerinin ellerinden gitme korkusu "kişilikler arası ve çıkar çatışması"na karşılık gelir. Düşüm unsurundaki merak ettirme metodu, Hacı Bektaş Velî'nin kayboluşu ve bulunma süreci, Anadolu'ya ulaşması, Anadolu'daki diğer erenlerle yaşadığı çatışmalarda kullanılır. Romanın sonuç kısmı ise, Hacı Bektaş Velî'nin amaçlarını yerine getirmesi bağlamında tamamlanmış son olarak ortaya çıkar. Ancak, onun destanının sürmesi ve her zaman yaşatılacak olması noktasında "ucu açık son" olarak da görülebilir.

Olay unsurunun kaynağı, Hacı Bektaş Velî'nin hayatı olduğundan romanın oluşum süreci, metinlerarası ilişkiler bağlamında düşünülmelidir. Kristeva, metinlerarasılığı "Her metin bir alıntılar mozağı üzerine kuruludur, her metin, bir başka metnin sindirilmesi (Absorption) ve dönüşümü'dür (Transformation)" şeklinde tanımlar. Kristeva metinden "kültüre dayalı geniş metni" anlar (Aytaç 2003: 209-210). Metinlerarasılıkta bazı anlatılar bilinçli olarak herhangi bir halk masalından veya efsaneden modern nitelikler kazandırılarak vücuda gelir. Burada yazar daha önceki metni olduğu gibi hikâye

etmek yerine kendi yaklaşımı ile yeniden oluşturur. Yani metinler Türk edebiyatı özelinde birçok kültürel katmandan beslenebildikleri gibi halk edebiyatından da beslenir. Bu bağlamda folklor muhafaza edilerek bir tür yapı malzemesi biçiminde sanat eserlerinde kullanılır (Günay 2003: 190-191; Macit 2005: 21). Hacı Bektaş Velî romanı, Türk edebiyatının kültürel katmanlarından faydalanma metoduna yakın bir özellik taşır. Türk kültürünün özgün şahsiyetlerinden olan Hacı Bektaş Veli, İsmet Kırdar'ın romanıyla sanat eserlerinde kullanılarak, yazarın bakış açısı noktasında okuyucuya sunulur. Ancak, genelde Hacı Bektaş Velî'nin menkıbevi hayatına sadık kalındığı gözden uzak tutulmamalıdır. Aynen aktarma metodu da romanda kullanılır:

"Esirgeyen, yargılıyan Allah adıyla. Esirgeyen, yargılayan ceza günü egemeni bulunan âlemlerin Rabbi olan..." (s. 34). "Bilirsiniz hocam, isminizi taşıyan ulu Lokman sûresinde de Râbbim şöyle buyurur.. Bir kimse yarın ne kazanacağını bilmez. Bir kimse nerede öleceğini bilmez." (s. 56).

Hacı Bektaş Velî'nin tarihten alınması ve menkıbevi hayatına bağlı bir şekilde Hacı Bektaş Velî romanında anlatılması, eseri, tür olarak tarihî roman kategorisine dâhil eder. Eser, şekil olarak ise, çizgi romandır.

Roman dili, romancının şahsî tasarruflarıyla kendine özgü bir biçimde ürettiği bir dildir (Çetin, 2005: 258). Hacı Bektaş Velî romanında konuşma dili veya sade Türkçe kullanılır. Ancak bazen eski Türkçe kelimelerden, asker yerine "Çeri"ye (s. 119), Cehennem yerine "tuma"ya (s. 119), casus yerine "çaşıt"a (s. 121), silah yerine "pusat"a (s. 126) yer verilir. Eser, şekil olarak "çizgi roman" olduğu için sahneleme tekniğine bağlı olarak karşılıklı konuşmalara bolca yer verildiği görülür. Bir yazarın kendine özgü tutumu ve söyleyiş biçimi olarak tanımlanan üslûp (Çetin, 2005: 272) bakımından Hacı Bektaş Velî romanı, yalın üslûpla yazılmıştır.

Hacı Bektaş-ı Velî'nin Tip Özellikleri

Cins, tür, numune, örnek anlamlarına gelen tip, belirli insanların hayat karşısında almış oldukları tavırlara ve hâkim temayüllerine göre dâhil edilebilecekleri gruptur. Soyutlamaya gitmek suretiyle oluşturulan tipte, kendi dışında bir şeyi temsil etme içgüdüğü ortaya çıkar. Bu kişilerde hâkimlik, ihtiraslılık ve ortak bir kişilik söz konusudur (Çetin, 2005: 147-149; Kaplan, 2002: 462; Moran, 2004: 149-150; Tekin, 2002: 98). Tiplerin birçok çeşidi olsa da konumuzla ilgili olanı, yüceltilmiş tip veya idealize tip olarak adlandırılan yazarın oluşturduğu mükemmel tiptir. Çeşitli değerleri olan ve bu değerler uğruna fedakârlıklarda bulunabilen bir kişilik özelliği gösteren yüceltilmiş tip, kendinden önce toplumsal fenomenleri, fikrini veya yönettiği kişileri düşünür. Özellikle tarihî romanlarda destanî kahraman kimliğiyle ön plana çıkan yüceltilmiş tip, tanrılaştırılır ve kendisine insanüstü güçler atfedilir (Çetin, 2005: 151-153). Bu tip genel olarak alp tipi şeklinde görülür (Kaplan, 1985: 14-68). Alp tipinin devamı olan tiplerden biri "veli tipi"dir. Türk İslam kültür ve medeniyetinin oluşmasında büyük rolü olan veliler, İslam dininin içerisinde yer alır ve bu değerler uğruna savaşır. Ülkelerin fethinde yer alan veliler, geniş halk kitlelerinin manevi

gücünü ve hayat felsefesini oluştururlar. Maddi iktidar sahipleri ile manevi iktidar sahipleri arasında işbirliği ve zıtlama olabilir. Ama halkın genellikle manevi iktidar sahiplerini maddi iktidar sahiplerinden daha üstün görmesinin sebebi tesirlerinin devam etmesidir. Bundan dolayı "Sultan ve gazilerden çoğunun öldükten sonra unutulmalarına karşılık, Mevlâna, Hacı Bektaş Velî, Hacı Bayram Velî ve Akşemseddin gibi velilere karşı gösterilen saygı ve inancın asırlar boyunca devam etmesi, bu bakımdan mânâlıdır." (Kaplan, 1985: 120).

Hacı Bektaş Velî romanında Hacı Bektaş Veli hem "yüceltilmiş tip" hem de yüceltilmiş tip içerisinde yer alan "veli tipi" şeklinde görülür. Bu bağlamda, Hacı Bektaş Veli sürekli olarak kendinden önce uğruna savaştığı değerleri ve kişileri düşünür. Kendi değerleri uğruna ailesinden ve hocasından ayrılması bunun en açık delilidir. Tipin diğer özelliği olan insanüstü güçleri olması, Hacı Bektaş Veli tipinde somutlaşır. Çocuk yaşta şeytanla girdiği mücadeleden galip çıkması bu anlamda önemlidir. Diğer taraftan "Artık belliydi ki, gayb âleminin gizli hazinelerindeki ilim ve marifetten küçük çocuğun kalbine yol vardı." (s. 34) ifadesi çocukluğundan itibaren farklı yaratılışa olduğunu gösterir. Daha sonra göstermiş olduğu kerametler de insanüstü özelliğini anlatır. Bu yönleriyle Hacı Bektaş Veli, yüceltilmiş tiptir. Ayrıca Hoca Ahmed Yesevî tarafından Anadolu'yu Türkleştirme amacıyla gönderilmesi, veli tipi olduğunu gösterir. Mehmet Kaplan'ın ifade ettiği tesirinin devam etmesi romanın sonunda belirtilir.

Bektaşilik ve Hacı Bektaş Velî Romanı

Muhtemelen 14. yüzyılın başlarından itibaren Hacı Bektaş ile ilgili ananeler Sulucakarahöyük kaynaklı Rum abdalları ve onların müritleri arasında kuvvetlenerek Anadolu'ya ve daha sonra Balkanlara yayılır (Ocak, 2011: 122; Öz, 1995: 143; Melikoff, 1999: 180). Hacı Bektaş Veli'ye nispet edilen bu tarikat onun vefatından bir asır sonra Osmanlı Devleti içerisinde kuvvetlenir. Daha sonra Anadolu'yu aşarak Rumeli ve Arnavutluk'ta yayılır. Anadolu'ya Batınî şeyhleri tarafından getirilen Bektaşilik, sonradan Hurufilikle de karışarak yeni bir şekil alır. Devlete yardımcı olma özelliği de bulunan Bektaşiliğin asıl mühim tarafı, harp unsurunu tarikat içerisinde kullanmasıdır. Melâmilik, Nakşilik ve Sünnîliği de içerisine aldığından dolayı, Bektaşî zihniyeti dinî kayıtsızlık ve genişlik unsurlarına vakıf olur (Ülken, 2004: 311-312).

Hacı Bektaş Velî romanında Bektaşiliğin dünya görüşüne yer verildiği görülür. Bektaşiliğin ana sorunsalı insandır. Her şeyin insandan ve insan için olduğu düşüncesinin hâkim olduğu Bektaşilikte "Benim kabem insandır" sözü ön plana çıkar. Bundan dolayı insanın iyi olmasını savunur. Bektaşilik düşüncesi, savaşların, yıkımların ve dinsel çekişmelerin yoğun olduğu bir dönemde bireyselliği aşarak toplumsallığa yönelir (Öz, 1995: 138). Mezheplerin dinî birlik ve bütünlüğü fikrine atıfta bulunan romana göre, mezhep bölünme değil, töredir (s. 114) ve Bektaşilik din birliği çevresinde ve toplumsal bütünlük sağlanması noktasında bütün olguları kabul eder.

İran bilginlerince üretilen tasavvuf düşüncesi İslam'a yeni biçimler kazandırır. Tanrı'nın insandan ayrı bir şey olmadığını ve insanla birlik içinde olduğunu ifade eden tasavvuftan etkilenen Hacı Bektaş Veli'nin Anadolu'da yayılan düşünceleri tüm insanlığa aittir. Ona göre, Tanrı hem insanın içinde hem insan için vardır ve tüm güzelliklerdedir (Öz, 1995: 139). İnsanları sevmenin ibadet olduğu fikrinden hareket edilir ve sevgi fikri, iyilik kavramıyla yan yana yürür (s. 130-131). Çünkü, "Gerçek olan iyiliktir, yokluk olan da kötülük. İyilik insanın içindedir, iş bunu anlayabilsin kul.. İşte o vakit kazanır..." (s. 131). Ayrıca ona göre, "Ölüm diye bir şey de yoktur! Gerçek ölüm sevdiklerinden ayrılmaktır." (s. 131). Bu görüş, Bektaşiliğin ve daha sonraki Yunus Emre felsefesinin "sevmek" kavramı etrafında şekillenen dünya görüşünün aynısıdır. Hacı Bektaş Velî romanına göre insanın değeri şu şekilde belirtilir:

"Hırcanın da imanı mürşidi sevindirmek. Kalbi her ayıbı örtmek, batını edebtir. Bir Bektaşî için insanın değeri şudur... Başında tac-ı devlet, alnında namaz-ı saat, kulağında Gülbak-i Muhammed, burnunda rayiha-î muhabbet, ağzında iman-ı şehadet, göğsünde Kur'an-ı hikmet, elinde dest-i velâ." (s. 132).

13. yüzyıl Anadolu'sunda halktan büyük ilgi ve destek gören Bektaşilik dinî, ekonomik, askerî ve sosyal alanda teşkilat kurar ve daha sora da Yeniçeri Ocağıyla ilişkili olarak varlığını yüzyıllar boyunca sürdürür (Mengi, 1999: 42; Köse, 2009: 195-208). Hacı Bektaş Velî romanında Hacı Bektaş Veli'nin hayatı ve sonrasıyla ilgili verilen bilgilerde Yeniçeri Ocağı üzerinde de durulur. Ayrıca Bektaşiliğin onun ölümünden sonra kuvvetlenmesine de atıflarda bulunulur:

"Hacı Bektâş Velî'nin sırlı destanı böylece sürmüş, başı sonu olmiyan zaman içinde, Bektaş Velî bu dünyada bir eyyam karar eden ululardan olmuştu. Sır gelip yine sır gitmişti, Tekbirlediği Yeniçeri ocağı yıllar sonra ruh bulmuş, güçlenmiş, cennet kapılarını kendilerini aşan Ulu Resûl'un emrini gerçekleştirmişti. İlim ve hak yolundan şaşmadıkçada yıkılmamıştı.. bu güzel teşekkür tarihinde Hacı Bektaş Velî her zaman mevcut olmuştu." (s. 132).

Genel bir tarifile insanın öldükten sonra insan ruhunun farklı bir kalıba girerek varlığını sürdürmesine "tenasüh" inancı denir. Farklı kalıba giriş, insan ruhuna girebildiği canlı ve cansız diğer varlıklara da girebilir. Temelini Hint ve Budizm dinlerinden alan bu görüş, İslamiyet'te yeri olmamasına rağmen genelde Heterodoks mezheplerde, özelde ise, Bektaşilikte bulunur (Ocak, 2010: 81-82). Tenasüh inancı Hacı Bektaş Veli'nin menkıbevi hayatında Hz. Ali çevresinde şekillenir. Menâkıb-ı Hünkâr Hacı Bektaş-ı Velî adlı eserde şöyle bir menkıbe nakledilir:

"Lokman-ı Parende'nin hacdan dönüşünü kutlamak için gelen Horasan Erenleri, o zaman henüz çocuk yaşta bulunan Hacı Bektaş'ın kerametlerine bir türlü inanmazlar. Sebep olarak da onun henüz çocuk olduğu için böyle kerametler gösterebilecek seviyede olamayacağını öne sürerler. Bunun üzerine Hacı Bektaş aslında kendisinin Şah'ın yani Hz. Ali'nin sırrı olduğunu bildirmek zorunda kalır. Bu defa Horasan Erenleri, Hz. Ali'nin biri avucunun ortasında, diğeri alnında olmak üzere iki yeşil beni bulunduğunu, eğer gerçekten onun sırrı ise, bu nişanları göstermesini ihtar ederler. Hacı Bektaş derhal avucunu ve alnını açarak yeşil benleri gösterir. Bu durum karşısında

şaşkına dönen Horasan Erenleri, derhal tövbe edip bağışlanmasını dilerler.” (Ocak, 2010: 82).

Tenasüh inancının yanı sıra totemizm veya Şamanizm'in izlerini Bektaşilik içerisinde bulmak mümkündür. İslamiyet içerisinde bunun en önemli izleri ilk dervişlerin istedikleri zaman hayvan veya kuş şekline girmelerinde görülür. Bektaşiler eski Şamanist inancı tasavvuf içerisinde eritirler. 24 Oğuz boyunun sembol olarak kuşları kullanması buna örnektir. İlk Müslüman Türk dervişlerinin kuş şekline girdikleri görülür. Örneğin, Hoca Ahmed Yesevî “turna”, Hacı Bektaş Velî de “güvercin” donuna girer (Ögel, 1998: 29). Konumuzla ilgili olan Hacı Bektaş Velî rivayeti şöyledir:

“Hacı Bektaş Velî Anadolu'ya varınca, öyle anlaşılıyor ki yerli dervişler tarafından iyi karşılanmamış ve aralarında rekabet meydana gelmişti. Hacı Bektaş güvercin şeklinde Anadolu'ya gelince, Doğrul Baba adlı Anadolu'lu bir derviş de hemen “doğan donuna” girerek, güvercin şeklindeki Hacı Bektaş'ı yakalamak istemişti. Fakat Hacı Bektaş silkinerek “âdem donuna” girmiş ve insan olarak doğanın boğazından yakalamış ve nefesini kesmişti. Doğrul Baba tehlikeyi görünce Hacı Bektaş'a yalvarmış ve onun eteklerine yüz sürmüştü.” (Ögel, 1998: 30).

Hacı Bektaş Velî romanında Bektaşiliğin Şamanizm'den etkilenmesine bağlı olarak gelişen “don değiştirme” olgusuna yer verilir. Türk Mitolojisi müellifi Bahaeddin Ögel'in ifade ettiği Hacı Bektaş Velî'nin güvercin şekline girmesi, eserde, “Ben de duydum Bektaşın güvercin sureti onların kartal suretini yakalamış.. Rabbim istedikten sonra olmayacak şey yok kızım” (s. 92) ifadelerinden anlaşılır. Dervişlerin “Ma'na âleminden velâyetle” (Ögel, 1998: 29) şeklinde Şamanizmî tasavvuf içerisine yerleştirmeleri, Hacı Bektaş'ın güvercin donunda Anadolu'ya gelmesinde ve diğer dervişlerin kartal şekline girmelerinde gün yüzüne çıkar.

Hacı Bektaş Velî romanında Hacı Bektaş Velî, aynı kerameti çocukluğunda değil, Anadolu'ya gelince gösterir. Taptuk Emre'nin rüyasında gördüğü elin, Hacı Bektaş Velî'nin eli olduğunu anlaması ve sol avucunun yeşil olduğunu görmesi Ahmet Yaşar Ocak'ın ifade ettiği tenasüh inancına karşılık gelen “Hacı Bektaş Velî'nin sol avucunun tamamen yeşil olduğunu gören Emrenin korkusu artmış ve şaşkın şaşkın ona bakıyordu. Demek aradığı Sultanı Hacı Bektaş Hünkârdı.” (s. 114) ifadelerini romanda bulmak mümkündür.

Bektaşiliğin Anadolu'ya ve Balkanlara yayılması ve Türkmenleri yetiştirmesi romanda Taptuk Emre Dergâhı vesilesiyle yer alır. Hem dinî birlik düşüncesi hem de ileride Türkmenleri yetiştirmesi romanda belirtilir. “Ya kutlu Emre bize birliğinden başka birde himmetin olacak.. Bu ileride törelere bağlı Türkmenleri yetiştirmendir.” (s. 115) ifadeleri, Hacı Bektaş Velî öldükten sonra fikirlerinin devamını sağlaması açısından değerlendirilmelidir.

Bektaşiliğin romana göre üzerinde durduğu diğer önemli konu dil mevzuudur. Hacı Bektaş-ı Velî, yıllarca uğraşı sonunda mucizeli bir dil oluşturur ve halka kadar inerek sadeliğini kazanır (s. 130). Ona göre, “Öz dilini bilmeyen bir ulus yücelemez. Gerçek ilim, ibadet okumaktır. Okuyan zekâ ışıldar Râbbin

varlığını ispat eder. Bu elçimizinde emridir.” (s. 130). Kadına bakış noktasında da Bektaşiliğin İslami akidelere bağlı olduğu romandaki “Rabbimiz bizi kadın yarattı köle değil, bu çok açık bir dille kitabımızda izah edilir.” (s. 129) ifadesinden anlaşılır.

Hacı Bektaş Velî'nin Menkıbevi Hayatı ve Hacı Bektaş Velî Romanı

Hacı Bektaş Velî'nin ilk özelliği on iki İmam soyuna nispet edilmesidir. Babası İbrahim-i Sâni İmam Musa Kâzım neslindedir ve Horasan hükümdarıdır (Ocak, 2007: 177). İlk önce eğitim için Şeyh Lokman-ı Parende'ye verilir, daha sonra Hoca Ahmed Yesevî'ye gönderilir (Köprülü, 1991: 50). Bu dönem Hacı Bektaş Velî romanında da aynı şekilde cereyan eder. Fuat Köprülü, Hoca Ahmed Yesevî yanında gösterilen kerametlerden bahseder. Ancak Hacı Bektaş Velî romanında bunlardan bahsedilmez. Fakat aynı kaynakta yer alan Hoca Ahmed Yesevî'nin dut ağacından bir dalı fırlatması ve Hacı Bektaş Velî'yi Anadolu'ya göndermesi romanda belirtilir.

Hacı Bektaş Veli, Anadolu'ya geldiği sıralarda birçok büyük mutasavvıf vardır. Buradaki Rum Erenleri onun gelişinden haberdar olurlarsa da buna pek sevinmezler (Ocak, 2007: 178). Bu durum Hacı Bektaş Velî romanında şöyle geçer:

“Artık Sulucakarahöyükte Rum erenlerinin vakti doluyordu. Bunu hisseden ve bu yüzden Bektaş kabul etmemekte inat eden erenler telaştıydı. Bu telaşın nedeni Acem kültürünün kaybolup Öz Türk kültürünün Ata ocağı Horasan'dan kopup Anadolu'ya doğru bir çığ gibi düşmesiydi. Bu da tamamlanınca dört kıtada at koşturacaklar fetih ruhunu ilahi nurla tamamlayacaklardı artık” (s. 95).

Hacı Bektaş'ın daveti üzerine bütün Rum Erenleri onun yanına geldikleri hâlde Rum erenleri arasında büyük nüfuz sahibi olan Emre davete icabet etmez. Sonra onun sol elindeki yeşil beni görür ve “taptuk” diyerek ona intisap eder (Köprülü, 1991: 259). Bu durumda Hacı Bektaş Velî romanında menkıbevi hayata uygun olarak anlatılır ve Yunus Emre'nin kilidinin Hacı Bektaş Veli tarafından Taptuk Emre'ye verilmesi de menkıbe ile romanın uygun olarak hareket ettiğini gösterir. Romanın devamında Moğol istilası vardır.

Tarihî Gerçeklik ve Hacı Bektaş Velî Romanı

Romana göre, bu dönemde Rum erenleri Anadolu'da birlik ve bütünlük sağlamaya çalışırken Moğol istilaları Anadolu'yu sarsmaktadır. Can dışında her şeyi talan eden Moğollar, gövde gösterisinden önce takviye kuvvetlerini bekletmektedirler. Anadolu'dakiler ise, bu felaketten nasıl kurtulacağını düşünmektedir. Ümitleri kalmayan halkın yarını, yeni Moğol “sürülerinin” gelmesine bağlıdır. İlk gelen Moğol askerleri, takviye kuvvetler gelmeden hareket etmeye çekinmektedirler. Moğollardan bazıları taarruz etmek istediğinden bütün emirlere riayet etmezler. Kendi isteklerini yapmak için Selçuklu beyinin kızını kaçırlar. Fakat kız, Selçuklu beyi Orhan sayesinde Moğolların elinden kurtulur. Moğolların hücumu hazırladıklarını duyan

Selçuklular, Osmanlılar ve bütün erenler birliğin korunmasına karar verirler. Ortaya atılan fikirlerden Hacı Bektaş Velî'nin fikirleri kabul edilir ve Moğollara ani bir baskın yapılır. Moğol tehlikesi bu dönemde savuşturulur, uğraş biter ve yıllarca Anadolu'yu titreten Moğol ordusunun karargâhı yok edilir. Artık Selçuklu Devleti içerisinde birlik sağlanır.

Resmî tarihte romanın geçtiği dönem birlik sağlandığı için Alaaddin Keykubad zamanına karşılık gelir. Bu dönemde Celaleddin Harzemşah'ın yenilmesiyle Selçuklular ve Moğollar komşu olurlar. Harzemşah ordusundan geriye kalanları da yanına alan Keykubad, Moğollarla anlaşma yapmak ister. Karakurum'daki Moğol hakanı Ögeday'a elçi gönderir, ancak hakan Selçukluların kendisine bağlanması şartıyla anlaşma yapacağını söyler. Dönemde Eyyubilerle yapılan bir savaş da olur. Moğol tehlikesine dikkat çeken Abbasi halifesi, araya girerek ittifak kurdurur. Elçilere verdiği ziyafet sırasında Keykubad zehirlenerek öldürülür (Çay, vd., 2003: 152).

"Alaaddin Keykubad zamanı, her yönden Selçuklular'ın en parlak dönemini oluşturur. Anadolu'daki Türk siyasi birliği tamamen gerçekleşmiş, devlet en geniş sınırlarına ulaşmıştır. Ülkenin dört bir yanında imar faaliyetleri hız kazanmıştır. Uzak görüşlülüğü sayesinde Moğol tehlikesi onun zamanında atlatılmıştır. Ancak zamansız ölümü, Selçuklular ve İslâm dünyası için gerçek bir kayıp olmuştur." (Çay, vd., 2003: s. 152).

Alaaddin Keykubad döneminin tarihsel gerçekliği ve romanda yazılan tarihî bilgilerin birbiriyle tutarlı bir bütün oluşturması modernist tarih anlayışının gereğidir. Modernist tarihçilik, yeni veya post-modern tarihçilik gibi radikal bir özelliğe sahip değildir, ancak geleneksel tarihçiliğin daha gelişmiş bir analizini temsil eder. Bu tarihçilikte temel olarak, bütün sistem düşüncelerinde, fenomenlerde, kurumlarda, sanat geleneklerinde ve edebi metinlerde tarihsel bakış açısına uygunluk noktasında ısrar vardır. Başka bir deyişle, metinler veya fenomenler tarihten farklı değildir. Bu metinler, hem şekil hem içerik olarak belirgin olan zaman, yer ve tarihsel konumları ile tespit edilebilirler (Habib, 2008: 760). Hacı Bektaş Velî romanı resmî tarih ile roman arasındaki yakın ilişki üzerine kurulu olduğundan modernist tarih anlayışı çerçevesinde bina edilir.

Milliyetçilik bağlamında eserde tarih unsurunun okuyucuya verilmek istenmesinin nedeni, modern milliyetçiliğin kolektif kimlikle yan yana yürümesidir. Batılı araştırmacılardan Christopher S. Wilson, Türk Tarih Tezinin Türk toplumunun Orta Asya'dan Anadolu'ya geldiğini kanıtlama amacı taşıdığını ifade ederken, Anthony Smith'in göçme, yerleşim miti veya buraya nasıl ve nereden geldik fikirlerine bağlı olarak, saha yaklaşımı çerçevesinde Osmanlı döneminden önceki dönemlere gidilerek Türk kimliğini açığa çıkarmak niyetinde olduğunu belirtir (Wilson, 2007: 83-84). Hacı Bektaş Velî'nin Orta Asya'dan Anadolu'ya gelmesi Wilson'un Türk Tarih Tezi için belirttiği yerleşim miti teorisine karşılık gelir. Hacı Bektaş Velî'nin Anadolu'da birliği sağlamak için yaptıkları ve Türk milletinin üstünlüğünü vurgulaması tarihsel arka plan bağlamında "Türk Tarih Tezi"nin amaçlarını bünyesinde taşır.

Milliyetçilik ve Hacı Bektaş Velî Romanı

Milliyet konusuyla ilgili konulardan biri ırk meselesidir. Irk, Batı dillerinde bir hayvanın bazı organları ve dış görünüşü bakımından diğer hayvanlardan farklı olması şeklinde tanımlanır. Araştırmacılar, insanlar arasında hayvanlar gibi bir ırk fark var mıdır sorusuna cevap arasalar da, ırklar birbirleriyle sürekli ilişki içinde olduklarından saf ırk yoktur da denilebilir. 19. yüzyılda araştırmacıların üstün ırk nazariyesini tartıştıkları veya kabul ettikleri görülür (Arsal, 1972: 25-53). Türkçü-Turancı düşüncenin temelinde Türk milletinin kan üzerine inşa edilmesi yatsa da bazen kültürün de ön plana alındığına rastlanır. Irk mefhumu, üstünlük psikolojisi ile birlikte yürür. İlk önce daralan üstünlük zamanla genişler ve bir müddet sonra bütün ırklara üstünlük olarak ortaya çıkar. (Önen, 2005: 293-302).

Snyder, genelde pan-milliyetçi hareketlerde, özelde ise Pan-Turanist harekette, temel olan ırkın ya da halkın, insanlığın ayrıcalıklı bir ırkı ya da halkı olarak gösterilmesi olduğunu vurgular. Bu, bazı durumlarda diğer halklarla ya da ırklar ile eşitlik anlayışına bağlı olsa da, bazı durumlarda diğer halk ya da ırklardan üstünlük olarak ortaya çıkar. Irk ise, bu düşüncelerin temelinde yer alır. Ancak bu kavram her zaman "saf kan" anlayışına karşılık gelmez. Bazen öteki etnik grupların asimilasyonu bağlamında kapsayıcı bir anlayışı da içerisinde barındırır (Önen, 2005: 27). Hacı Bektaş Velî romanında ırk unsuru, bazen üstünlük anlayışıyla ön plana çıkar. Türk'ün büyük bir ırk olduğu, "Ve büyük bir ırk olduğumuzu böylece ispat etmeliyiz de eh artık bize izin" (s. 102) ifadeleriyle anlatılmaya çalışılır. Ayrıca, "ırk" kavramı karşıtıktan güç alır ve diğer ırklar kötü gösterilerek kendi farkını ortaya koymaya çalışır. Romanda da "Önlerine çıkan köyleri sık sık talan ederek barbar ruhlarını tatmin ediyorlardı. Köyler yer yer yanıp yıkılıyordu." (s. 117) Moğolların barbar olmalarına karşın, Türk'ün bunu yapmadığı sezdirilmeye çalışılarak karşıtıktan güç alan "ırk" kavramı çevresinde gelişen milliyetçilik anlayışına yer verilir. Ancak, romanda "millet" kavramı daha çok Türk-İslam şuuru çevresinde kendine yer bulur.

Hacı Bektaş Velî romanında ırk unsuru millet kavramına karşılık gelecek şekilde de kullanılır. Özellikle Türk-İslam şuurunun Hacı Bektaş Velî'de etkisini görmek mümkündür. Buna göre o, Hoca Ahmed Yesevî ışığını ırkına has büyüklükle götürmesi, ırk olarak Türklüğü, Hoca Ahmed Yesevî ismiyle de İslam'ı bir araya getirerek Türk-İslam şuurunu sembolize eder. Romana göre, bu şuurun bekçisi Hacı Bektaş Veli olup, ata ocağında, yani Orta Asya'da, yanan bu ateşi, Anadolu'da yakacağından Allah'tan yardım istediğini "Mevlâm bu dünya bekçiliğinde bana yardım et, ırkımın dertlerini hallet, onları birleştir yaratılmaya layık ulu ve büyük bir topluluk olmasına yardımcı ol." (s. 74), "Rabbim, sen onlara da genişlik ver bu yeni vatanımızda ırkımızı yücelt bir birlerine destek et." (s. 93), "Onlara gerçek yolu göster..öz be öz yaratılmaya layık olan Türklüğü yücelt ulu dinimizin koruyucusu kıl ebedileştir Rabbim." (s. 94) ifadeleriyle belirtir. Hatta bu uğurda şehit olan Aziz Mentеш, ırkının selameti için şehit olduğu için yüceltilir (s. 129).

Yahya Kemal'e göre, Eski şiir ve nesir doğrudan İran'a ve onun vasıtasıyla da Arap'a bağlıdır. Acem'in kâinatından, felsefesinden, bedî'inden ve ahlâkından ayrılmayan bir edebiyat döneminin kuvveti de zaafı da buradan gelir (Şenler, 1997: 42). Kopya ihtiyacı ne kadar uzun sürerse sürsün hüviyeti olan bir millet bu devreden çıkmaya mecburdur (Beyatlı, 2010: 141). Buna bağlı olarak, Arap ve Fars edebiyatı Türk edebiyatını belirli bir döneme kadar etkiler. Hacı Bektaş Velî romanında, Rum erenleri, Hacı Bektaş Velî'nin Anadolu'ya gelmesiyle Fars kültürünün son bulup, öz Türk kültürünün Anadolu'ya geleceğinden dolayı telaşadılar. Bu tamamlanınca Türkler, "dört kıtada at koşturacaklar fetih ruhunu ilahi nurla tamamlayacaklardı." (s. 95) ifadeleriyle, Yahya Kemal'in Arap ve Fars kültürünün Türk kültürüne etkisi ve kopya devresinin bitmesi arasında büyük bir ilişki vardır. Buna göre, Hacı Bektaş Velî'nin Anadolu'ya gelmesi Türk kültürünün yeniden vücuda geleceği ve kopya devresinin biteceği anlamına gelir ki, milliyetçiliğin "Millî Edebiyat" döneminde savunduğu "öz Türk kültürüne dönüş" fikri Hacı Bektaş Velî romanına bu minvalde dâhil olur.

Ziya Gökalp'a göre millet, "dilce, dince, ahlakça ve güzellik duygusu bakımından müşterek olan, yani aynı terbiyeyi almış fertlerden mürekkep bulunan bir topluluktur." (Gökalp, 2004: 22). Buna ek olarak, tarih, dilek ve ırk birlikteliğini de eklemek gerekir (Soğukömeroğulları, 2010a: 84). Hacı Bektaş-ı Velî romanında Türk-İslam şuuru çevresinde millî ve dini birliktelik bağlamında "millet" mefhumunun işlendiği görülür. "İrk" unsuru ise, Türk ırkının üstünlüğü ve Moğolların "barbar" özelliğinin karşısına Türk'ün konulmasıyla anlatılır. Tarih unsuru, Horasan'dan Anadolu'ya geliş ve Selçuklu Devleti bağlamında sunulur. Dil unsuru ise, Hacı Bektaş Veli, yıllarca uğraşı sonunda mucizeli bir dil oluşturur ve halka kadar inerek sadeliğini kazanması (s. 130) ve "Öz dilini bilmeyen bir ulus yücelemez. Gerçek ilim, ibadet okumaktır. Okuyan zekâ ışıldar Râbbin varlığını ispat eder. Bu elçimizinde emridir." (s. 130) ifadelerinde belirtilir. Dilek unsuru ise, Hacı Bektaş Velî'nin ulusal birliği anlatan cümlelerinde ortaya çıkar. "Bak kadınım bu ulusal birliğimiz için şartsa korkman yersizdir.. Ne oldu bu son günlerde sana?" (s. 106), "Ey erenler bu gördüklerimiz Rabbimin biz kulları vasıtasıyla yaptırdığı bir şekil imtihandı. Buna layık olup, milletçe birleşmemiz gerektir." (s. 110) ifadeleri bunun açık göstergesidir. Ayrıca romana göre, kendisinin vefatından sonra kurulan ve adını alan teşkilat, Türk birliğini bugüne kadar sağlayan kuruluşlardan biri olur (s. 132).

Bir kültürün fertlerinin benimsenmesi gereken kıymetleri, yani, idealleri ihtiva etmesinden dolayı, her milletin belirgin davranış temayülleri oluşur. Dolayısıyla davranış, "intibak" kavramı etrafında düşünüldüğünde toplumsal bir olgudur. Bu anlayış kişiden çıkıp millet etrafında genişletilince milletin karakteri ortaya çıkar (Güngör, 2003: 125-129). Hacı Bektaş Velî romanında Türk'ün genel özelliklerinden sadece bir tanesine değinilir. Bireyden millete dönüş, Türk'ün sabretmesi ve yok etmesi (s. 126) noktasında somutlaşır. Türk'ün genel özellikleri, Hacı Bektaş Veli ve tarih gibi unsurlar toplumsal hafıza içerisinde değerlendirilmelidir.

Toplumsal Hafıza ve Hacı Bektaş Velî Romanı

Toplumsal hafıza, kültür karşılığı olarak düşünülebilecek bir kavram olup kültür de medeniyet ile birlikte bir milletin o güne kadar oluşturmuş olduğu millî bilincin adıdır, denilebilir (Çıkla, 2004: 20). Bu noktadan bakıldığında canlı bir olgu olan kültürü, bilgi yığını olmaktan kurtaran edebiyat bilimidir. Edebiyat bilimiyle uğraşan kişi ise bir yığın kümesi olan kültürü tekrar irdeleyerek insanlığın hizmetine sunar (Safa, 1990: 11-12).

Toplumsal hafızanın içerisinde tarih bir milletin mirası olarak algılandığından çeşmeler, evler, türbeler, kitaplar gibi ürünler onun hakkında bize bilgi verirler (Kaplan, 2004: 52). Buna ek olarak, bir milletin yetiştirdiği mütefekkirler de toplumsal hafıza içerisinde değerlendirilmelidir (Soğukömeroğulları, 2010b: 170). Bunun yanı sıra toplumsal hafıza içerisinde kişilerin önemini değini veya gönderme bağlamında incelemek yerinde olacaktır. "Telmih veya gönderme, toplumsal hafızada yer edinen pek çok kişi tarafından bilinen eski zamanlarda olup bitmiş bazı olaylara, meşhur kişilere, durumlara, olgulara, inanış ve düşünüş biçimlerine, atasözlerine işaret etmek, bazı imalarla değinilerde ve dolaylı göndermelerde bulunmak şeklinde tanımlanabilir." (Çetin, 2004: 124). Metinlerarası göndermeler bağlamında düşünülen kişilere atflar halk hafızası yönüyle de ön plana çıkar. Öcal Oğuz, toplumsal hafıza kavramını "ortak bellek" olarak algılar ve Nasreddin Hoca, Temel gibi ortak hafızanın ürünü olan kişilerin "ortak bellek" ve "paylaşılan deneyim"i oluşturduğunu ifade eder (Oğuz, 2009: 87).

Telmih, gönderme veya ortak bellek kavramları etrafında Hacı Bektaş Veli kod olarak algılanır ve toplumsal hafıza içerisinde yer alır. Bu yönüyle dil ve din gibi milletin oluşma sürecinde yer alır. Özellikle Türk büyüklerinin roman gibi yazılı türlerle hatırlatılmaya çalışılması kültürel olguların milleti oluşturması ve tek tipleştirmeye karşılık pratik geliştirmesine yöneliktir. Edebi eserlerin toplumsal hafızaya etkisi Hacı Bektaş Velî'yi anlatan Hacı Bektaş Velî romanında izdüşümünü bulur.

Sonuç

Hacı Bektaş Velî romanında Hacı Bektaş-ı Velî'nin menkıbevi hayatı anlatılır. Gerçeklere sadık kalınarak yazılan eserde "tanrısal konumlu gözlemci anlatıcı" kullanılır. Roman zaman olarak, Anadolu Selçuklu Dönemi'nin Alaaddin Keykubad döneminde geçer. Mekân olarak daha çok açık mekânlar tercih edilir. İçerik açısından, Hacı Bektaş Veli yüceltilmiş tip bağlamında ele alınır ve onun yardımcıları da eserde geçer. Olayın gelişim eğrisinde ortadan başlanılarak romana geçildiği ve arayış yolculuğu kalıbına yer verildiği görülür. Çatışma unsuru, kişilikler arası, sosyal ve doğaüstü güçlerle çatışma olmak üzere üç şekilde cereyan eder. Roman tamamlanmış sonla bitse de, Hacı Bektaş Velî'nin ölümünden sonra etkilerinin devam etmesinden dolayı ucu açık sonla bittiği de düşünülebilir ve dinî metinlere bağlı metinlerarası ilişkiler bulunur. Eser, sade bir dille yazılmış olsa da, bazen eski Türkçe kelimelere yer verildiği görülür. Tür

olarak tarihî; şekil olarak çizgi romandır. Makalenin başlangıcında bunlar üzerinde durmamızdaki amaç, üzerinde daha önce çalışma yapılmayan bir romanı okuyucuya tanıtmaktır. Makaledeki asıl amacımız Bektaşilik, menkıbevi hayat, tip, tarih ve toplumsal hafıza içerisinde Hacı Bektaş Velî romanını incelemektir.

Bektaşilik tarikatının fikirlerinden insanın her şeyin merkezinde olması ve insanı sevmenin ibadet olduğu fikri Hacı Bektaş Velî romanına dâhil olan ilk Bektaşiliğe dair fikirlerdir. Bunun yanı sıra mezheplerin bölünme değil birlik getirmesi ve birliğin "din" birliği olması gerektiği üzerinde durulur. Hacı Bektaş Velî'nin etkilediği Yeniçeri Ocağının onun ölümünden sonra güçlendiği romanda vurgulanan unsurlardandır. Tenasüh inancının Hacı Bektaş Velî'de Hz. Ali dolayısıyla işlendiği görülür ve dil konusundaki hassasiyeti de mucizeli bir dil oluşturmasıyla ortaya çıkar. Romanda, kadının köle olarak yaratılmadığı da, Bektaşiliğin fikirleri arasında yer alır. Ayrıca Hacı Bektaş Velî'nin menkıbevi hayatı ile romanda anlatılan hayatı arasında yakın bir ilişki vardır.

Romanın zaman olarak Moğol istilası dönemine rastlaması, onda tarihî gerçekliklerin de üzerinde durulması sorunsalını beraberinde getirir. Bu anlamda resmî tarih ile romanda geçen tarih arasında yakın bir ilişki olduğu ortaya çıktığından "modernist" tarih anlayışına yakındır. Hacı Bektaş Velî'nin Orta Asya'dan Anadolu'ya gelmesi, "Türk Tarih Tezi"nin medeniyetin beşiğinin Orta Asya'da oluştuğuna ve Türk milletinin üstünlüğüne dair fikirleriyle yakından ilişkilidir.

Milliyetçilik olgusu, Hacı Bektaş Velî romanının bazı bölümlerinde Türk milletinin büyüklüğü ve Moğolların karşısına Türkleri koymasındaki karşıtlık çerçevesinde işlense de, genellikle Türk-İslam şuurundan temelini alır. Hoca Ahmed Yesevî'nin öğrencisi olarak Anadolu'ya gelen Hacı Bektaş Veli, bir yandan İslam'ı anlatırken, diğer taraftan ırkının üstünlüğünü vurgular. Kültürel anlamda ise, Acem kültüründen Orta Asya'dan gelen Türk kültürüne dönüşü simgeler. Dil yönünden de, Türkçe konusundaki hassasiyetini belirten "mucizeli" bir dil oluşturur. Bu özelliklerin tamamını Ziya Gökalp'ın millet tanımı içerisinde bulmak mümkündür. Türk'ün karakteristik özelliklerinden olan önce sabredip sonra yok etmesi de romanda belirtilen hususlardandır. Ayrıca, kültür karşılığı olarak düşünülen "toplumsal hafıza" kavramı, kişilerin kod olarak kullanılmasına bağlı olarak da düşünülmelidir. Bu anlamda Hacı Bektaş Veli Nasreddin Hoca, Karacaoğlan gibi toplumsal kod işlevi görür ve milleti bir arada tutan unsurlar arasında yer alır.

Sonuç olarak, Hacı Bektaş Velî romanındaki Hacı Bektaş Velî'nin gerek Türk-İslam şuurunu işlemesi, gerek millî hassasiyetleri, gerek menkıbevi hayatı ile toplum içerisinde efsaneleşmesi, gerek Selçuklu Devleti döneminde halka Moğollara karşı bir refleks kazandırması, gerekse toplumsal hafıza içerisinde kültürel kod olarak yer edinmesi, onu toplumsal bir değer yapar ve edebî eserler vasıtasıyla da söz edilen bu özellikleri, model olarak bir sonraki nesle aktarılır.

Kaynakça

- Arsal, Sadri Maksudi. (1972). Milliyet Duygusunun Sosyolojik Esasları. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Aytaç, Gürsel. (2003). Genel Edebiyat Bilimi. İstanbul: Say Yayınları.
- Beyatlı, Yahya Kemal. (2010). Edebiyata Dair. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Çay, A. Halûk vd.. (2003). Tarihte Türkler ve Alparslan Türkeş. Ankara: Berikan Yayınları.
- Çetin, Nurullah. (2004). Şiir Çözümleme Yöntemi. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Çetin, Nurullah. (2005). Roman Çözümleme Yöntemi. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Çıkla, Selçuk. (2004). Kültür Değişmeleri Ve Servet-İ Fünûn Romanı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gökalp, Ziya. (2004). Türkçüğün Esasları. İstanbul: Meb Yayınları.
- Günay, Doğan. (2003). Metin Bilgisi. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güngör, Erol. (2003). Kültür Değişmesi Ve Milliyetçilik. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Habib, M.A.R. (2008). A History Of Literary Criticism And Theory. Malden, Oxford And Victoria: Blackwell Publishing.
- Kaplan, Mehmet. (2002). Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar 1. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, Mehmet. (1985). Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar 3. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, Mehmet. (2004). Kültür Ve Dil. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kırdar, İsmet. (Tarihsiz). Hacı Bektaş Velî, İstanbul: Buluş Yayınları.
- Köprülü, Fuad. (1991). Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Köse, Metin Ziya. (2009). "Yeniçeri Ocağının Bektaşlaşması Süreci Ve Yeniçeri-Bektaşî İlişkisi". Türk Kültürü Ve Hacı Bektaş Velî Dergisi. 49: 195-208.
- Macit, Muhsin. (2005). Gelenekten Geleceğe. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Mélikoff, Irène. (1999). "14.-15. Yüzyıllarda İslam Heterodoksluğunun Trakya'ya Ve Balkanlar'a Yerleşme Yolları", Çev. Özden Arıkan, Ela Güntekin, Tülin Altınova. Sol Kol Osmanlı Egemenliğinde Via Egnatia. Çev. Özden Arıkan, Ela Güntekin, Tülin Altınova. Editör Elizabeth A. Zachariadou. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Mengi, Mine. (1999). Eski Türk Edebiyatı Tarihi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Moran, Berna. (2004). Edebiyat Üzerine. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ocak, Ahmet Yaşar. (2007). Türk Sufiliğine Bakışlar. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ocak, Ahmet Yaşar. (2010). İslamın Macerası. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ocak, Ahmet Yaşar. (2011). Osmanlı Sufiliğine Bakışlar. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Oğuz, Öcal. (2009). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Müzelenmesi. Ankara: Geleneksel Yayınları.
- Ögel, Bahaeddin (1998). Türk Mitolojisi I. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Ölçer, Derya. (2006). Popüler Kültürel İmgeler Açısından, "Tarkan" Çizgi Romanı Üzerinde Bir İnceleme, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Abd., Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Önen, Nizam. (2005). İki Turan. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öz, Gülağ. (1995). İslamiyet Türkler Alevilik Bindörtü Yıllık Muhalefet. Ankara: Ayyıldız Yayınları.
- Safa, Peyami. (1990). Sanat Edebiyat Tenkit. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Soğukömeroğulları, Mehmet. (2010a). Turancılık Fikrinin Türk Romanına Yansıması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Soğukömeroğulları, Mehmet. (2010b). "Fuat Şükrü Dilbilen'in Şiirlerinde Toplumsal Hafıza", Karadeniz Araştırmaları,27: 161-179.
- Şenler, Yaşar. (1997). Kültür Ve Edebiyata Dair Görüşleriyle Yahya Kemal. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Tekin, Mehmet. (2002). Roman Sanatı. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Ülken, Hilmi Ziya. (2004). Türk Tefekkürü Tarihi, İstanbul: Yky.
- Wilson, Christopher S.. (2007). "The Persistence Of Turkish Nation İn The Mausoleum Of Mustafa Kemal Atatürk". Nationalism And Global Area, (Edt. Mitchel Young, Eric Zuelow, Andreas Sturm), London And New York: Routledge Press, S. 82-103.