



Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü



Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Journal of Social Sciences Institute



<https://sbe.nevsehir.edu.tr>

**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SBE DERGİSİ**

**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ UNIVERSITY
JOURNAL OF ISS**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi yılda iki kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergi olup, Ulakbim TR Dizin, Scientific Indexing Services, InfoBase Index, Open Academic Journals Index, ASOS Index, Sparc Indexing J-Gate, International Institute of Organized Research (I2OR) ve Journal Factor veri tabanlarında indekslenmektedir.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS is an international peer-reviewed journal published twice a year. The journal is indexed in Ulakbim TR Dizin, Scientific Indexing Services, InfoBase Index, Open Academic Journals Index, ASOS Index, SPARC Indexing, J-Gate, International Institute of Organized Research (I2OR) and Journal Factor.



**Cilt 9, Sayı 1, Haziran 2019
Volume 9, Number 1, June 2019**

**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SBE DERGİSİ**

Amaç ve Kapsam: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi'nin amacı, sosyal bilim alanlarında ve disiplinlerarası çalışmalarda yüksek akademik standartlarda bilime katkı sağlamak, global bir bakış açısıyla özgür bilimsel düşünce gücünü desteklemek, meslek kuruluşları ve bireylerin ulusal ve uluslararası gelişimlerine yardımcı olmak, alanındaki gelişmeleri takip etmek ve bu alanlarda Türkçe ve İngilizce akademik kaynak oluşturmaktır.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi Arkeoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Sosyoloji, Coğrafya, Edebiyat, Dil, Eğitim Bilimleri, İşletme, Girişimcilik, Örgütsel Davranış, İktisat, Turizm, İstatistik, Hukuk, Siyaset Bilimi, Kamu Yönetimi, Uluslararası İlişkiler, İletişim, Tarih, Sanat Tarihi, Güzel Sanatlar ve Spor Yönetimi gibi sosyal bilim alanlarındaki bilimsel çalışmaların yanı sıra disiplinlerarası çalışmalara da yer veren uluslararası hakemli bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçe, İngilizce ve Almancadır.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, uluslararası hakemli dergi statüsünde yılda iki kez yayımlanmaktadır.

Telif Hakkı: Dergide yayımlandıktan sonra, yayımlanan yazıların telif hakkı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne aittir. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün yazılı izni olmaksızın dergide yayımlanan hiçbir materyal herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz, fotokopi veya teksir edilemez. Dergide yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yazışma ve Abonelik Adresi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü, Nevşehir, TÜRKİYE
Tel: +90 384 228 10 00 Faks: +90 384 228 10 39
e-posta: sbederji@nevsehir.edu.tr

**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ UNIVERSITY
JOURNAL OF ISS**

Aim and Scope: The aim of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS is to contribute in the fields of social science and multidisciplinary studies with high standards of academics, to support the power of free scientific thought on a global perspective, to assist the development of professional organizations and individuals in national and international scales, to follow developments in the fields of social science and to create Turkish and English academic source for the fields.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS is an international double blind peer-reviewed journal that covers multidisciplinary studies in addition to the fields of social sciences such as Archeology, Anthropology, Psychology, Philosophical, Sociology, Geography, Literature, Linguistics, Educational Sciences, Business Management, Organizational Behavior, Entrepreneurship, Economics, Tourism Management, Statistics, Law, Political Science, Public Administration, International Affairs, Communication Sciences, General History, History of Art, Fine Arts, Sport Management and multidisciplinary studies. The languages of the Journal are Turkish, English and German.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS is an international peer-reviewed journal and published biannually.

Copyright: After publication, the copyrights of articles belong to Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Institute of Social Sciences. No material published in this journal may be reproduced, stored, transmitted or disseminated in any forms or by any means without obtaining written permission from Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Institute of Social Sciences. Legal and scientific responsibility for articles belongs to the authors themselves.

Correspondence and Subscription Address

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences, Nevşehir, TURKEY
Tel: +90 384 228 10 00 Fax: +90 384 228 10 39
e-mail: sbederji@nevsehir.edu.tr

**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SBE DERGİSİ**

**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ UNIVERSITY
JOURNAL OF ISS**

Sahibi (Owner)

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Adına
Prof. Dr. Mazhar BAĞLI (Rektör/Rector)

Editör (Editor-in-Chief)

Doç. Dr. Vedat AKTEPE

Editör Yardımcıları (Assistant Editors)

Dr. Öğr. Üyesi Seçil HİRİK
Arş. Gör. İbrahim YAĞLI
Arş. Gör. Mevlüt UĞURLU
Arş. Gör. Hasan İÇEN

Dil Editörleri (Language Editors)

Doç. Dr. Sevtap GÜNAY KÖPRÜLÜ
Dr. Öğr. Üyesi Bengü AKSU ATAÇ

Yayın Kurulu (Editorial Board)

Doç. Dr. Adem ÇATAK	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Adem ÖGER	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Osman KURT	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Bakytgul KULZHANOVA	El-Farabi Kazak Milli Üniversitesi
Doç. Dr. Berrin GÜZEL	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent GÜL	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Çağrı DEMİRBAŞ ÖZTÜRK	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Durdağı AKAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu EREN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA	Ömer Halis Demir Üniversitesi
Doç. Dr. Emrah ÖZKUL	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Ersan ERSOY	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma SAÇLI UZUNÖZ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan YAVUZER	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet UZMAN	National Cheng Chi University
Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ	Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Nilüfer ŞAHİN PERÇİN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Selçuk AKPINAR	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Oktay GULİYEV	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi
Doç. Dr. Şenay GÜNGÖR	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Serap ÇOBAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Stevo POPOVIC	University of Montenegro
Doç. Dr. Sevtap Günay KÖPRÜLÜ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Tekin ÇELİKKAYA	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Vedat AKTEPE	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah ÖZDAĞ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Didem KOBAN	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ebru TOPCU	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erkan HİRİK	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice DOĞAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KALEMLİ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ARSLAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Recep KÜREKLİ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seçil HİRİK	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevim GÜVEN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Soner METE	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şefika Dilek GÜVEN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Danışma Kurulu (Advisory Board)

Prof. Dr. Abdibaet Mamasıdıkov	University of Economy and Enterprise
Prof. Dr. Abdülkadir UZUNÖZ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. A. Celil ÇAKICI	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Hikmet EROĞLU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KARADOĞAN	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet SABAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Ali MEYDAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. András RÓNA-TAS	Szeged University
Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Bekir BULUÇ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cevdet AVCIKURT	Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan ÇİÇEK	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan GAVCAR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Ertan ÖZENSEL	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma KARİPCİN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ferruh AĞCA	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. H. Abdullah ŞENGÜL	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan SARITAŞ	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Handan DEVECİ	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Irina NEVSKAYA	Goethe University
Prof. Dr. İlhan ÖZTÜRK	Çağ Üniversitesi
Prof. Dr. İsa KORKMAZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Ljiljana MARKOVIC	Belgrad Üniversitesi
Prof. Dr. Kadir ULUSOY	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Marufjon YULDASHEV	O'zbekiston Davlat San'at va Madaniyat Instituti
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÖCAL	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer DEMİREL	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Muhsin KAR	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Joanne HUGHES	Queen's University
Prof. Dr. Osman SAMANCI	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan SEVER	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Selma YEL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar ÖZTÜRK	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Şevki ÖZGENER
Prof. Dr. Şule AYDIN
Prof. Dr. Turhan ÇETİN
Prof. Dr. Ünal İBRET
Prof. Dr. Zülfikar DURMUŞ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Kastamonu Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi
Cilt 9, Sayı 1, Haziran 2019 - Volume 9, Number 1, June 2019
<http://dergipark.gov.tr/nevsosbilen>, e-mail: sbedergi@nevsehir.edu.tr

Bu Sayının Hakem Listesi (List of Reviewers for Volume 9 Number 1)

Prof. Dr. Mustafa TALAS	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Şükrü AKDOĞAN	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Burak KAHRAMAN	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Barış METİN	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz Meltem ERDEM UÇAR	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Kumandaş ÖZTÜRK	Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Huriye Tekin ÖNÜR	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Meryem Nur AYDEDE	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut GÜN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Murat BAŞAR	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Sadık Yücel SIVACI	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Şamil YEŞİLYURT	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Ulaş ÜNLÜ	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ERDEM	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çağdaş Ümit YAZGAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Durmuş ÖZBAŞI	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emrah BOZOK	Milli Savunma Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma BUDAK	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal AKÇA	Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SERÇE	Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali AKYURT	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt AYDOĞMUŞ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet FIRAT	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz SAYGIN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Pınar FETTAHLIOĞLU	Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Saadet Ela PELENK	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sinan BAŞARAN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye Akyol KAHVECİ	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tekin ÖNAL	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

İÇİNDEKİLER	Sayfa
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Finansal Okuryazarlık <i>Elvan Yalçınkaya, Turan Er</i>	1-24
Vladimir Propp'un Yapısal Çözümleme Yöntemi Çerçevesinde "Tadeo Jones 2: Kral Midas'ın Sırrı" Filmi İncelemesi <i>Ufuk Uğur, Rıza Günaydın</i>	25-43
Üniversite Öğrencilerinin Yatırım Algıları: Cumhuriyet Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesinde Bir Araştırma <i>Kasım Can Işık, Ayşegül Ayık, Selahattin Koç</i>	44-68
İlkokul Öğrencilerini Mutlu ve Mutsuz Eden Öğretmen Davranışları ve Bu Davranışların Etkileri <i>Eray Kara, Bahri Aydın, Melike Günbey</i>	69-92
Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması <i>Gürbüz Ocak, Soner Karataş</i>	93-113
Eleştirel Düşünmenin Öğretimi <i>Muhittin Çalışkan</i>	114-134
Mobil Bankacılıkta Algılanan Deneyimsel Değerin Tatmin ve Bağlılık Üzerine Etkisinde Güvenin Düzenleyici Rolü <i>Suzan Çoban, Mustafa Demirhan</i>	135-155
Göç, Kimlik ve Kültür: Bor'daki Mübadiller Örneği <i>Derya Kahvecioğlu Ağbaba, Mina Furat</i>	156-175
Demokrat Parti İstanbul Milletvekili Aleksandros Hacopulos'un Anayasayı İhlal Davasında Yargılanması <i>Ali Çakırbaş</i>	176-193
Ortaokul Öğrencilerinin Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (STEM) Alanlarına ve Bu Alanlarda Kariyer Yapmaya Olan İlgilerinin İncelenmesi <i>Oğuz Çetin, Burak Kağan Temiz</i>	194-219
Gençlerin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları: Nevşehir Örneği <i>Hamza Kurtkapan</i>	220-237
Kent Siyaset İlişkisinin Dönüşümü Üzerine Bir Değerlendirme <i>Nureddin Nebati</i>	238-258
Yapay Sinir Ağları ve Korelasyon Tabanlı Öznitelik Seçme Yöntemi ile Boşanma Tahminlemesi <i>Mustafa Kemal Yöntem, Kemal Adem, Tahsin İlhan, Serhat Kılıçarslan</i>	259-273
"Ay Işığında Şamata" Adlı Tiyatro Metninde Söz Edim İncelemesi <i>Gamze Say</i>	274-286
Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi <i>Durdağı Akan, Mehrdad Azimi</i>	287-300
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Yer Alan +II/+IU ve +sIz/+sUz Ekleri Üzerine <i>Tuğba İşler</i>	301-316

CONTENT	Page
Financial Literacy in Social Studies Education <i>Elvan Yalçınkaya, Turan Er</i>	1-24
Within The Vladimir Propp's Structural Analysis Method Framework "Tadeo Jones 2: The Quality of The King Midas" Film <i>Ufuk Uğur, Rıza Günaydın</i>	25-43
Investment Perceptions of University Students: A Research in Cumhuriyet University and Erciyes University <i>Kasım Can Işık, Ayşegül Ayık, Selahattin Koç</i>	44-68
Teachers' Behaviors Making Students Happy or Unhappy, and Their Effects <i>Eray Kara, Bahri Aydın, Melike Günbey</i>	69-92
The Academic Suspension Behavior Scale Of Secondary School Students: Validity and Reliability Study <i>Gürbüz Ocak, Soner Karataş</i>	93-113
Teaching Critical Thinking <i>Muhittin Çalışkan</i>	114-134
Moderating Role of Trust in The Effect of Perceived Experiential Value on Satisfaction and Loyalty in Mobile Banking <i>Suzan Çoban, Mustafa Demirhan</i>	135-155
Migration, Identity and Culture: The Exchanged Refugees in Bor <i>Derya Kahvecioğlu Ağbaba, Mina Furat</i>	156-175
Democratic Party Istanbul Deputy Aleksandros Hacıpulos's Trial on Violation of The Constitution <i>Ali Çakırbaş</i>	176-193
Investigation of Secondary School Students' Interests Towards Science-Technology-Engineering-Mathematics (STEM) Fields and Their Interest in Making A Career in These Fields <i>Oğuz Çetin, Burak Kağan Temiz</i>	194-219
Attitudes of Young People Towards Elderly Discrimination: The Case of Nevşehir <i>Hamza Kurtkapan</i>	220-237
An Evaluation on The Transformation of The Relationship Between City and Politics <i>Nureddin Nebati</i>	238-258
Divorce Prediction Using Correlation Based Feature Selection and Artificial Neural Networks <i>Mustafa Kemal Yöntem, Kemal Adem, Tahsin İlhan, Serhat Kılıçarslan</i>	259-273
A Study of Acts of Speech in The Text of The Theatrical Play "Commotion In The Moonlight" <i>Gamze Say</i>	274-286
The Examine Of Communication Skills of School Administrators According to Teachers' Perceptions <i>Durdağı Akan, Mehrdad Azimi</i>	287-300
On The Affixes of +II/+IU and +sIz/+sUz Used in Books of Teaching Turkish As Foreign Language <i>Tuğba İşler</i>	301-316

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE FİNANSAL OKURYAZARLIK¹

Araştırma Makalesi / Research Article

Yalçınkaya, E. ve Er, T. (2019). Sosyal Bilgiler
Eğitiminde Finansal Okuryazarlık. *Nevşehir Hacı
Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 1-24.

Geliş Tarihi: 02.03.2018

Kabul Tarihi: 04.10.2018

E-ISSN: 2149-3871

Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü
elvanykaya@gmail.com
ORCID No: 0000-0003-1838-0411

Turan ER
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler
Eğitimi Yüksek Lisans Programı
turan.181994@gmail.com
ORCID No: 0000-0002-2420-1638

ÖZ

Günümüzde hemen her birey bir şekilde kendisini finans sisteminin içerisinde bulmaktadır. Finansal okuryazarlık, bireylerin gelirlerini, birikim ve yatırımlarını akıllıca değerlendirme ve bütçelerini doğru yönetebilme yetkinliğidir. Günümüz karmaşık finansal sisteminin içerisinde bireylerin elindeki parayı değerlendirme, dolandırılmaktan koruma, akılcı yatırımlar yapma, geleceğini güvence altına alma gibi konularda bilinçli davranışlar sergilemeleri şüphesiz finans eğitimi sayesinde olacaktır. Sosyal bilgiler, insanı ve toplumu konu alan, etkili vatandaşlar geliştirmek isteyen bir ders olarak finansal okuryazarlık eğitiminde önemli bir konumdadır. Bireyi hayata ve sosyal yaşama hazırlayan en önemli derslerden birisi olan sosyal bilgiler dersi kapsamında finansal okuryazarlık eğitiminin verilmesi sayesinde bireylerin finansal farkındalık ve okuryazarlık durumlarının artacağı da öngörülebilmektedir. 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim programı kazanımları incelendiğinde yakın çevresi ve ülke genelindeki ekonomik faaliyetlerin farkında olmaya yönelik kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Finansal okuryazarlık eğitiminde yalnızca

¹ 2017 İKSAD 1. Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

sınıfta verilen salt bilgilerle beklenen davranışların kazandırılması pek de mümkün olmayacaktır. Bunu sağlamak için sınıf dışı öğretim etkinliklerine önem verilmelidir. Sınıf dışı etkinlikler sosyal bilgilerin doğasında yer alan etkili öğretim etkinliklerindedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı, Okuryazarlık, Finansal Okuryazarlık.

FINANCIAL LITERACY IN SOCIAL STUDIES EDUCATION

ABSTRACT

Today, almost every individual finds her/himself in the financial system. Financial literacy is the ability to intelligently evaluate individuals' income, savings and investments and to manage their budget appropriately. Within today's sophisticated financial system, it will undoubtedly be through financial education that individuals will exhibit conscious behaviors such as evaluating money, protecting from deception, making rational investments, securing the future. Social studies is a course about people and society and aims to develop effective citizens. It is in an important position in financial literacy education with these qualities. It can be predicted that financial awareness and literacy levels of individuals will increase due to giving financial literacy education within social studies courses it is one of the most important courses that prepare individuals for life and social life. When examining the achievements of the 2017 Social Studies Curriculum, it is seen that there are gains in awareness of economic activities in the immediate vicinity and the country. In financial literacy training, it will not be possible to gain the expected behavior with purely knowledge given only in the class. In order to achieve this, the most important teaching activities that are inherent in social studies should be given importance to outdoor teaching activities.

Keywords: Social Studies, Curriculum, Literacy, Financial Literacy.

1. GİRİŞ

Ekonomi ve finans kavramlarının hayatımızın her alanında karşımıza çıktığı şu günlerde yeni hazırlanan öğretim programı kapsamında ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersinde öğrenciye kazandırılacak beceriler arasına giren "finansal okuryazarlık", sosyal bilgiler eğitimi açısından önemli bir alan olarak görülmektedir. Ekonomi, ilk çağlardan bugünlere kadar insanoğlunun hayatının bir yerinde mutlaka olmuştur. Değiş-tokuş ekonomisinden, gelişen bankacılık sistemine kadar finans, her zaman hayatımızın her alanında muhakkak yer almıştır. Finansal okuryazarlık kavramını ve eğitimde hangi amaçla kullanıldığını açıklamadan önce okuryazarlık kavramının ne ifade ettiğini ele almak yerinde olacaktır. Okuryazarlığı en basit anlamıyla Güneş (1994: 500) şu şekilde ifade etmiştir: "Okuryazarlık, genellikle yetişkinin yazılı işaretleri, yani okuma ve yazmayı en basit şekilde anladığı zaman başlamaktadır. Eskiden sadece adını okuyup-yazabilene ve imzasını atabilene

okuryazar deniliyordu. Ancak, zamanla çok sınırlı olan bu ölçüler değişmeye başlamıştır.” Bir başka çalışmada (Aşıcı, 2009: 3) okuryazarlık, “yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan, bu becerinin etkili bir şekilde kullanılması ile nesnelere, olgu ve olayları daha ayrıntılı anlama ve anladıklarına kendi özünü katarak kendini ifade etme durumu” olarak tanımlanmaktadır. Buradan hareketle, okuryazarlığın bireyin hayatını devam ettirebilmesinde elzem olduğu kanısına varabiliriz. Öte yandan okuryazarlığı salt biçimde bireyin karşısına çıkan bilgileri okuyabilmesi veya yazabilmesi olarak kabul edersek eksik bir değerlendirme yapmış olabiliriz.

Geçmişten günümüze okuryazarlık kavramı farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte; günümüzde okuryazarlık kavramı, günümüz şartlarına göre modernize edilerek açıklanmaktadır. Eskiden sadece okumasını bilip yazabilenlere okuryazar denilirken, günümüze doğru evrilirken bu durum farklılık göstermektedir. 1962 yılına gelindiğinde UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) Paris'teki bir toplantıda okuryazar kavramı; "kendinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek derecede okuma-yazma ve hesap yapma becerilerine sahip, grup ve topluluk içindeki görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmış kişi" şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanıma göre de okuryazarın, okuma-yazma becerilerine sahip olması ve bunları etkin kullanabilmesi gerekmektedir (Güneş, 1994). Okuryazarlık kavramı, zamanla gelişen bilgi teknolojileri, toplumların yaşayış biçimleri ve eğitim alanlarının ışığında, ortaya çıktığı zamanlardaki ilk kullanıldığı anlamından daha fazlasını ifade eder hale gelmiştir. Örneğin Aşıcı (2009: 4) okuryazarlığı; "günümüze gelindiğinde okuryazarlık, yazı sembollerini ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde, pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir eğitim terimi" olarak görmektedir. Okuryazarlık, tüm eğitim kademelerinde öğrencilere kazandırılması gereken çok boyutlu bir beceri alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. 2017 yılında yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında ise daha önceki öğretim programlarından farklı olarak "finansal okuryazarlık, politik okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı" gibi pek çok zihinsel beceriyi gerektiren bir kavram olarak yer almaktadır. Çok farklı çalışma alanlarına ve disiplinlere ait bu beceriler, çocuğun yaşamının önemli bir kısmında ona yol göstermesi bakımından dikkate değer bulunmaktadır.

2. FİNANSAL OKURYAZARLIK NEDİR?

Finansal okuryazarlığın ne olduğu noktasında literatür taraması yapıldığında karşımıza farklı tanımlar çıkmaktadır. Bu tanımlardan ilkinin; "Finansal okuryazarlık, paranın kullanımı ve yönetimine ilişkin etkili kararlar alma ve bilinçli yargılarda bulunma yeteneğidir (Noctor, Stoney ve Stradling, 1992; Akt. Güvenç, 2017)" şeklinde verebiliriz.

Eğitim sistemi için proaktif bir şekilde, kanıta dayalı araştırma verisi, fikir ve yayın üretip kamuoyuna mal etmeyi amaçlayan ve Türk Eğitim Derneği himayesinde oluşturulmuş bir düşünce kuruluşu olan TEDMEM finansal okuryazarlığı; "finansal kavramlar ve risklerin bilgi ve anlayışına sahip olmak, bu bilgi ve anlayışı değişik finansal bağlamlarda etkili kararlar almak, birey ve toplumun finansal iyi olma halini geliştirmek ve ekonomik hayata katılımı sağlamak için kullanma becerisi, motivasyonu ve güvenidir (www.tedmem.org)." şeklinde ifade edilmektedir.

TEB (Türk Ekonomi Bankası) (2017)'in tanımına göre finansal okuryazarlık, tüketicinin paranın kullanımında ve yönetiminde bilgiyle değerlendirme yapmasını ve finansal araçların seçiminde etkili ve rasyonel kararlar verebilmesini sağlayan yeterlilik düzeyidir. Başka bir ifade ile bireylerin gelirlerini, birikim ve yatırımlarını akıllıca değerlendirme ve bütçelerini doğru yönetebilme yetkinliğidir.

Türkiye'de finans ile ilgili konularda vatandaşları bilinçlendirme noktasında hizmetlerde bulunan FODER (Finansal Okuryazarlık Derneği), finansal okuryazarlığı: "Bireylerin gelirlerini, birikim ve yatırımlarını akıllıca değerlendirip, bütçelerini doğru yönetebilme yetkinliğine sahip olabilmesidir" (www.fo-der.org/sözlük/) şeklinde tanımlamaktadır.

"Finansal okuryazarlık kısıtlı finansal kaynaklar karşısında en yüksek faydayı elde etmek isteyen bireyin taşıması gereken bir özelliktir" (Coşkun, 2016: 2248) Finansal okuryazarlığın tanımı konusunda Sarıgül (2015: 201) şunları söylemektedir: "Bireyler açısından başarılı bir finansal yönetim süreci ve ekonomik açıdan geleceği güvence altına alma; istek ve ihtiyaçları belirleme, kaynakların tahsisi, tasarrufların yatırıma dönüştürülmesi becerisidir."

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) tanımına göre finansal okuryazarlık; "İktisadi hayata katılımın sağlanması ve birey ile toplumun finansal refahının iyileştirilmesi amacıyla, çeşitli finansal durumlarda etkili kararlar verebilmek için finansal kavramların bilgi ve

anlayışı ile bu bilgi ve kavrayışı uygulama becerisi, motivasyonu ve güvenidir" (Satoğlu, 2014: 8).

Finansal okuryazarlığın yeterlilik olarak görüldüğü bir başka tanım şu şekildedir: "Bireylerin finans konularında bilgi temelli kararlar almasını sağlayan yeterlilik düzeyidir" (Alkaya ve Yağlı, 2015: 585). Yapılan bu tanımlarda ortak vurgu, bireylerin paralarının kullanımını ve yönetiminde etkili kararlar alabilmesi ve bunları uygulayabilmesi üzerinedir.

Basit anlamda finansal ürün ve uygulamalar hakkında temel düzeyde bilgi sahibi olarak kararlar alabilme yeteneği olan finansal okuryazarlığın bireylere yönelik somut katkıları da vardır. Günümüzde serbest piyasa ekonomisinin yaygınlaşmasıyla finansal farkındalık ve okuryazarlığın öneminin bir hayli artmış olması bireye kattığı somut faydaların da artmasını sağlamıştır. Öyle ki, bireyler finansal okuryazarlık sayesinde yaşadıkları dünyayı daha kolay anlayabilmekte, daha aktif ve katılımcı olmaya yönelmektedirler. Bakıldığı vakit, finans konusunda eğitim almış kişiler dahi finansal kararlar alırken zorlanmakta ve yanılgıya düşebilmektedirler. Hal böyle iken, finans konusunda eğitim almayan her bireyin finansal konularda yanılma oranı ve riskinin hayli artacağı öngörülebilir (Yardımcıoğlu ve Yörük, 2016; Mercan, Oyur, Altınay, Aksanyar, 2012; Temizel ve Bayram, 2011).

Günümüzde hemen her birey bir şekilde kendisini finans sisteminin içerisinde bulmaktadır. Bireyler banka işlemleri, ATM (Automatic Teller Machine)'lerden para çekme işlemleri, satış sözleşmeleri, market alışverişleri kısacası parayı kullandıkları hemen her alanda bir şekilde finans sisteminin içerisinde bulunmaktadır. Hatta 9-10'lu yaşlarda kırtasiyeden alışveriş yapan bir çocuk bile bu sistemin içerisinde. Bütün bunlar birlikte düşünüldüğünde, eğitimde finansal okuryazarlığın daha ön plana alınması da büyük öneme sahiptir.

2.1. Finansal Okuryazarlığın Eğitimde Yeri ve Önemi

Finansal okuryazarlık eğitimi, bireylere sadece ekonomik kavramların, finansal terimlerin, mali piyasalar, mali kurumlar ve yatırım araçları ile ilgili matematiksel bilgilerin verilmesi olarak anlaşılmamalıdır. Finansal okuryazarlık eğitimiyle esas amaçlanan nokta eğitim ile verilen bu bilgilerin kavranması, değerlendirilmesi ve yapılan değerlendirmeler sonucu etkin kararlar alınabilmesine yöneliktir (Özçam, 2006). Karar alabilmenin önemi göz önünde bulundurularak denebilir ki, son yıllarda tüm dünyada finansal hizmetlerin hızlı gelişimi ışığında, finansal okuryazarlığa olan gereksinim de önemli ölçüde artmıştır. Finansal ürünlerin daha karmaşık bir hal alması da bu gerekliliği ve etkili kararlar alabilmeyi daha da önemli hale getiriyor (Krizek ve Hradil, 2012). Bu noktada finans eğitiminin önemi de

bariz bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bireylerin kazandıkları parayı değerlendirme, ihtiyaç ve isteklerini ayırt edebilme, dolandırılmaktan korunma noktasında finansal okuryazarlık eğitimine ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir. Yapılan bir araştırmada karşımıza çıkan şu cümleler görüşümüzü destekler niteliktedir: "Yaşanan gelişmeler sonucunda finansal güvenliği tehlikeye düşen günümüz bireyleri için finans eğitimi son derece önem taşımaktadır. Gelişen finansal piyasalar ve çeşitlenen finansal ürünler karşısında bilinçli tercih yaparak refah düzeyini artırmak ya da yanlış tercihlerinin sonucunda yılların emeği ile ortaya çıkan birikimleri kaybetmek noktasında bulunan bireyler ekonomi okuryazarlıklarını artırarak ekonomik çıkarlarını gerçekleştirebilirler (Mercan vd, 2012: 111)." Burada da aktarıldığı üzere, finansal okuryazarlık yıllara göre yaşanan gelişmeler sonucu bireyler açısından önem derecesi değişmekte ve önemi artmaktadır. Okuryazarlık kavramının yıllar içerisinde tanım ve kapsam alanının genişlediği gibi finans kavramı da gelişen ve değişen hayat tarzı, ihtiyaçlar, bilim ve teknoloji ışığında daha kapsamlı bir hal almıştır.

Finansal okuryazarlık denildiğinde akıllara ilk önce matematik dersi gelmektedir. Ancak ekonomi bilimi aynı zamanda sosyal bilimlerin de içerisinde yer almaktadır. Bu konuda Güvenç (2017)'in yaptığı çalışmada derslerde yer alan finansal okuryazarlıkla ilgili içeriğe dair verilen bilgide öğretimin ilk 4 yılında matematik dersi öğretim programında 2, hayat bilgisi dersi öğretim programında 7, sosyal bilgiler dersi öğretim programında 6 öğrenme çıktısına rastlanmaktadır. Finansal okuryazarlıkla bireyden beklenen finansal konularda büyük problemleri çözmesi yahut da karmaşık matematiksel problemleri halledebilmesi değildir. Finansal okuryazar olarak bir bireyden beklentiler Yardımcıoğlu ve Yörük (2016), Satoğlu (2014) ve Er, Temizel, Özdemir, Sönmez (2014)'de genel olarak şu minvallerle ifade edilmiştir:

- Temel düzeyde finansal kavram ürün ve uygulamalara ilişkin bilgi sahibi olma,
- Kendisine, ailesine ve çevresine yetecek kadar finansal bilgiye ve davranışa sahip,
- Günlük yaşamda karşılaştığı finansal sorunlara çözümler üretebilen,
- Finansal risk ve fırsatların farkında olabilecek donanımda olan,
- Parasını yönetebilen, orta ve uzun vadeli planlar yapabilen,
- Finansal sistemin işleyişi ve finansal kurumlar hakkında bilgili,
- Kaynaklar ve öncelikleri göz önüne alarak bütçe hazırlayabilen,

- Ölüm, sakatlık gibi beklenmedik durumlara karşı finansal güvenlik önlemlerini alabilen,
- Finansal ürünleri verimli ve etkin kullanabilen,
- İlgili finansal bilgileri eleştirel bakış açısı ile değerlendirebilen bireyler finansal okuryazar olarak değerlendirilir.

Görüldüğü üzere finansal okuryazardan beklenenler gayet temel düzeyde ve karmaşık olmayan davranışlardır. Peki, eğitimde bireye finans konusunda neler verilmelidir? Finansal okuryazarlık eğitiminin hangi açılardan ele alınacağına yönelik birden fazla görüş ortaya çıkmaktadır. Bu konuda Özdemir (2012), Kalkınma Bakanlığı (2014) ve Güvenç (2017)' te belirtilen ortak görüş finansal eğitimde tasarruf üzerinde durulması ve bireylerin doğru kararlar alabilme yetkinliğinin artırılması yönündedir. Özçam (2006), eğitimde finansal kavramlardan ziyade bu kavramları kavrama, değerlendirme ve kararlar alma yeteneğinin geliştirilmesi üzerine görüş bildirmiştir. Sarıgül (2015) ise bireyler açısından başarılı bir finansal yönetim süreci ve ekonomik açıdan geleceği güvence altına alma konularına dikkat çekmektedir. Lusardi ve Tufano (2015)'nin çalışmasında finansal okuryazarlığın tasarruf, emeklilik planlaması ve hisse senetlerine yapılan yatırımın önemli bir belirleyicisi olduğuna dair fikir öne sürülmüştür. Temizel ve Bayram (2011)'da ise eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve belirlenen ihtiyaçlara yönelik finansal okuryazarlık ve farkındalık eğitimlerinin verilmesi yönünde açıklamalara yer verilmiştir. Eğitimde bu yöndeki ihtiyaçların belirlenmesi ve belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda finansal eğitimin yapılması akla yatkın bir öneri gibi görünmektedir. Bu yönde ihtiyaçlar belirlenirken gelir düzeyi, sosyo-kültürel çevre, alışkanlıklar, ilgi ve tutumlar gibi farklılıklar ortaya çıkacaktır. Burada finansal eğitimin ve geniş manada okuryazar olmanın önemini Güvenç (2017: 937)'in şu söyledikleriyle açıklayabiliriz: "Finansal okuryazarlığın bireyin kendi yaşamını refah içinde sürdürmesinde de büyük önemi vardır. Aynı gelir düzeyine sahip bireylerin arasında uzun vadede gözlenen finansal farklılığın temel nedeni finansal okuryazarlıktır." Bu durumda finansal eğitim yönünde bir hareketlenmeye ihtiyaç duyulduğu aşikârdır. Türkiye Cumhuriyeti Hazine Müsteşarlığı'nın yayınladığı 2014-2017 yıllarını kapsayan Finansal Eğitim Eylem Planında şu ifadeler yer verilmektedir: "Finansal Eğitim Eylem Planı çerçevesinde finansal eğitimin yaygınlaştırılması ile birlikte, kısa vadede bireylerin ekonomik refahının artması, yatırımcı tabanının genişlemesi, finansal sektöre nitelikli işgücü sağlanması, finansal piyasaların büyümesi ve daha etkin

çalışması beklenmektedir. Orta ve uzun vadede ise ülke ekonomisinin daha istikrarlı bir hale gelmesi ve toplumsal refahın artması beklenmektedir" (www.hazine.gov.tr). Görüldüğü üzere yapılan eylem planı daha çok makro ekonomik (ülke veya global ekonomi odaklı) hedeflere yönelik hazırlanmıştır. Planlanan eğitim ile birlikte ülke genelinde tasarrufların artmasının, yatırımcı artışının, ülke refahının artışının hedeflendiği görülebilir. Bu bahsedilenlerin ışığında bu çalışmada bahsetmek istediğimiz finansal okuryazarlık eğitimi ise daha çok bireye yönelik, bireyin ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun, yaşamını idame ettirebileceği oranda finansal değerlendirme ve kararlar alma gibi beceri alanlarına hitap edecek bir eğitimidir.

Bu noktada diğer ülkelerde finansal okuryazarlık eğitiminde ne gibi uygulamaların yapıldığına bakmak da yerinde olacaktır. Gelişmekte olan ülkelerde bir problem olarak görülen finansal okuryazarlık gelişmiş ülkeler açısından da aslında bir problem odağı olarak görülmektedir. Öyle ki, 2010 yılında ABD bakanlar kurulu üyelerinden bazıları gençlerin finansal okuryazarlık oranlarının düşük olduğunu ve iyileştirmeler yapılmadığı takdirde gelecekte büyük sorunlar yaşanabileceğini belirtmişlerdir (Kılıç, Ata ve Seyrek, 2015). Görülen bu sorunlar ışığında ilköğretim seviyesinde ekonomi eğitimi hakkında yabancı literatür incelendiğinde; '*ekonomi konularını niçin öğretmeliyiz?*' sorusunun ötesinde, '*ekonomi konularını nasıl daha iyi öğretebiliriz?*' sorusu üzerinden tartışarak ekonomi eğitiminin içeriğinden çok özellikle niteliğine daha çok yoğunlaşmaktadır (Akhan, 2013). Danimarka, Estonya, İrlanda, Hollanda, İspanya, Portekiz, İngiltere ve Amerika gibi ülkelerde finansal okuryazarlık ders programlarına girmiş, hatta ayrı dersler olarak okutulmaya başlanmıştır. Bahsettiğimiz ülkelere İngiltere'de 2014 yılından itibaren ulusal eğitim programı kapsamına alınarak matematik ve vatandaşlık dersi içeriğine eklenmiştir. Bu ülkelerde aynı zamanda öğrencilerin eğlenirken öğrenmeleri de göz önünde bulundurularak finansal okuryazarlık eğitimi için öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Danimarka'da "*funny money (eğlenceli para)*" isimli öğretim materyali geliştirilmiştir. Yine İrlanda'da Ulusal Tüketici Kurumu tarafından geliştirilen "*money matters (para meseleleri)*" isimli öğretim materyali örnekler arasında gösterilebilir (TEDMEM, 2016). Yurt dışındaki bu gelişmeler ışığında planlamalar elbette yapılabilir ancak milletlerin ve devlet geleneklerinin birbirlerinden farklı yapılarda olduğu da göz ardı edilmemelidir. Belirtmek istediğimiz ana nokta şu ki, yurt dışında yapılmış bir çalışmayı, projeyi, materyali üzerinde değişiklik yapmadan ve ülke insanının ilgi, ihtiyaç ve

isteklerine göre düzenlemeden uygulamak yurt dışında verdiği kadar verimli sonuçlar vermeyebilir. Nitekim OECD (2012)'nin raporunda finansal kriz sonrasında finansal okuryazarlığın ekonomilerin çoğu tarafından bireyler için önemli bir yaşam becerisi olarak kabul edildiğinden, bu durumun da finansal piyasanın işleyişi ve basiretli düzenlemelerin önemli bir tamamlayıcısı olarak finansal eğitimin bireylerin finansal davranışlarının iyileştirilmesi noktasında pek çok ülkede uzun vadeli politika önceliği haline geldiğinden bahsedilmektedir. Yine aynı raporda finansal eğitime ilişkin ilgide ve bu konuya ayrılan kaynaklarda gözlenen artışa paralel olarak bu türden programların etkili bir şekilde uygulanması ve uzun vadede etkilerinin değerlendirmesinin önemi artmıştır. Bu bağlamda, emek ve kaynak israfının önlenmesi ve bu programların etkinliğinin kesin sonuçlar verebilmesi için en iyi yöntem '*ulusal düzeyde eşgüdümlü olarak, her ulusun kendisine uygun biçimde tasarlanmış stratejiler*' olarak kabul görmüştür. Görüldüğü üzere her ulusun kendi finansal eğitim politikasını belirlemesi ve uygulama kriterlerini kendine göre şekillendirmesi üzerinde durulmuştur. Bu noktada çalışmanın buradan sonraki bölümünde sosyal bilgiler dersi kazanımlarına 2017 yılında yenilenen öğretim programı ile dâhil edilen finansal okuryazarlık becerisinin eğitimine dair bu ders özelinde incelemelerde bulunacağız.

3. SOSYAL BİLGİLER VE FİNANSAL OKURYAZARLIK

Sosyal bilgilerde finansal okuryazarlık becerisini irdelemeden evvel 'sosyal bilgilerin' ne olduğunu açıklamak yerinde olacaktır. Sosyal bilgilerin literatürdeki en kısa tanımını John Dewey şu şekilde yapmıştır: "Sosyal olan şeylerin çalışılması (Welton ve Mallan, 1999; Akt. Safran, 2011)." Bu kısa tanımda Dewey esasında sosyal bilgilerin ana hedefine vurgu yapmıştır. Sosyal bilgiler insanı, dolayısıyla sosyal olan olayları ele almaktadır. Elbette ki literatürde daha geniş tanımlar da mevcuttur. Örneğin Barr, Barth ve Shermis (1978), sosyal bilgileri, vatandaşlık eğitimi sağlamak amacıyla sosyal bilimler ile beşeri bilimlerin bir sentezi olduğunu ifade ederek sosyal bilgilerin daha çok vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık bilinci oluşturma amacıyla hareket ettiğini savunmuşlardır. Yapılan bir başka tanımda, etkin vatandaşlığa ve problem çözmeye vurgu yapılarak şu ifadeler yer verilmiştir: "Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır" (Öztürk, 2012: 4). Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) ise tanım karmaşasını gidermek amacıyla alana kapsayıcı bir tanım getirmiştir:

"Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için, sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimleri, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerin alınarak sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı oluşturulmasını hedefler. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağımlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır" (Safran, 2011: 5).

Barth vd. (1999) sosyal bilgileri; "vatandaşlık aktarımı olarak, sosyal bilim olarak, yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler" şeklinde 3 ayrı geleneği bünyesinde barındıran bir yapı olarak belirlemişlerdir. Burada vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler geleneği altında "etkili vatandaş" yetiştirme birincil amaç olarak belirlenmiştir. Etkili vatandaşlığın tanımına dair Ersoy (2007)' un yaptığı çalışmada öğretmenler, etkili vatandaş; haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, başkalarının haklarına saygılı olan kişi olarak tanımlamışlar ve Sosyal Bilgiler dersinin vatandaşlık eğitiminde önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Hablemitoğlu ve Özmete (2012)'de ise topluma karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, ekonomik, sosyal ve politik güç arasındaki etkileşimi anlamlandıran ve analiz eden, ulusal ve bölgesel düzeyde sosyal yaşama ve toplum aktivitelerine katılım sağlayan vatandaş olarak tanımlanmıştır. Görüldüğü üzere, etkili vatandaş toplumun her alanında aktif katılımı sağlayan karakterdedir. Buradan hareketle etkili vatandaşın nitelikli bir okuryazar olması gerektiği hususunda görüş bildirirsek herhalde yanlış olmaz.

Sosyal bilgileri oluşturan unsurlardan birisinin sosyal bilimler diğeri ise beşeri bilimler olduğunu yukarıda zikretmiştik. Finansal okuryazarlığın sosyal bilgilerin içeriğinde yer alması gerekliliği kanısını destekleme noktasında bu kısım oldukça önemlidir. Ekonomi bilimi sosyal bilgiler programını oluşturan sosyal bilim dalları arasında sayılmaktadır. Finansal okuryazarlık kavramı elbette ki ekonomi bilimi içerisinde yer almaktadır. O halde sosyal bilgiler öğretim programlarında finansal okuryazarlık ile ilgili ünite, beceri ve kazanımlar bulunması olağan görünmektedir. Bireyi hayata ve sosyal yaşama hazırlayan en önemli

derslerden birisi olan sosyal bilgiler dersi kapsamında finansal okuryazarlık eğitiminin verilmesi sayesinde bireylerin finansal farkındalık ve okuryazarlık durumlarının artacağı da öngörülebilir. Öyle ki, Krizek ve Hradil (2012), Bayram (2010) ve Er vd. (2014)'nin yaptıkları araştırmalarda eğitim durumu ile finansal okuryazarlık seviyesi arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Finans eğitiminde öncelikle dikkate alınması gereken konu, bireylere planlama yapmanın önemini aktarılması ve planlama becerilerinin geliştirilmesi hususudur. Parasal konularda başarıya ulaşmanın yolunun hedef belirleme ve planlamadan geçtiğini belirten Zorlu (2012), şu kriterlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir:

- Gerçekçi hedefler belirlemek,
- Harcama ve tasarrufları bu hedeflere göre planlamak
- Plandan şaşmamak.

Buradan hareketle sosyal bilgilerde verilmek istenen finansal okuryazarlık becerisi eğitiminin ilk basamağına öğrencilerin hedeflerinin farkında olmasını sağlamak ve planlama becerilerini geliştirme etkinliklerini koyabiliriz. Bu konuda yine Zorlu (2012)'nin çalışmasında, her bireyin kendine özel finansal hedefleri olabileceği bunun yanında çoğu birey için geçerli gördüğü şu beş finansal hedefi burada zikretmek, sosyal bilgiler dersinde verilecek finansal okuryazarlık eğitimine yol haritası oluşturması açısından önemlidir:

- *Risklere karşı korunmak:* Sağlık sorunları kazalar vb. beklenmedik durumlara karşı önceden alınabilecek tasarruf tedbirlerini içerir.
- *Finansal güvenliğin sağlanması:* Bireyin kendisini ve ailesini finansal açıdan güvence altına alması yani kendisi ve ailesinin temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesini içerir.
- *Yaşam standardının yükseltilmesi:* Temel ihtiyaçlar dışında bireylerin spor, kültür, sanat vb. faaliyetlere bütçe ayırabilmesini içerir.
- *Rahat bir emeklilik hayatının garantiye alınması:* Çalışırken sahip olunan hayat standardının altına düşmeden rahat bir emekliliğe hazırlığı içerir.
- *Vasiyet planlaması:* Son aşamada sahip olunan varlıkların sonraki kuşaklara aktarımını planlamayı içerir.

Görüldüğü üzere, belirlenen bu finansal hedefler bireyin halihazırda belirlemesi gereken hedeflerin yanı sıra gelecekte oluşabilecek durumlara ve yaşamının sonunda yapması gereken planlamaya kadar bir sıra izlenmiştir. Bu veriler bize sosyal bilgiler eğitiminde verilmesi planlanan finans eğitiminin niteliği hakkında nitelikli katkılar sağlamaktadır. Finansal okuryazarlık eğitiminin sonunda bireye finansal davranışlar ve beceriler kazandırmak en büyük amaçlarımızdan olacaktır. Ancak finansal okuryazarlıkla ilişkilendirdiğimiz bu eğitim, ekonomi konusunda bireyin okuryazar olmasını sağlamadan davranışlarını nasıl geliştirebilir ki (Mandell ve Klein, 2009)? Öyleyse sosyal bilgiler ders kitaplarına ve kazanımları arasında hayati düzeyde ekonomik kavramların yerleştirilmesi ve bunların öğrencilere kazandırılması bir hayli önem kazanmaktadır. Zaten bireyin ekonomiye dair kâr, zarar, fırsat, maliyet, kazanç, yatırım, para, banka, emeklilik, hisse, tahvil, sözleşme, kontrat, borsa, hisse, miras vs. gibi kavramlara hâkim olmadan finansal okuryazar olduğunu söylemek pek de doğru bir kanı olmayacaktır. Bireylere sosyal bilgiler derslerinde yalnızca tasarrufa yönelik yahut da ihtiyaç ve isteklerini fark ettirmeye yönelik bir eğitimle kazandırılmak istenen finansal okuryazarlık seviyesine ulaşmak buraya kadar bahsedilenler ışığında hayli zor olacaktır.

Finansal okuryazarlık eğitiminin verilmesine yönelik öğrenme ortamlarından da bahsetmek çalışmanın ilerleyen safhaları açısından önemlidir. Öğrenme ortamları; formal veya informal eğitim sürecinde eğitim mekânlarında yapılan öğretim işinin gerçekleştiği her yer olarak ifade edilebilir. Bu tanımdan yola çıkarak akla gelen ilk öğrenme ortamları okul, aile, arkadaş çevresi, toplumsal ve ekonomik çevrelerdir (Koçoğlu, 2015: 47). Burada verilen öğretim mekânı tanımlamasında da çocuğun ilk öğrenme ortamları arasında ekonomik çevreler de sayılmaktadır. Bu tanım ışığında yukarıda yabancı ülkelerin finans eğitimini sağlarken, bankaların ve paraya yön veren kurumların da bu süreçte aktif rol aldıklarından bahsetmiştik. Ülkemizde sosyal bilgiler dersi, tarihi, sosyal, ekonomik, coğrafi, siyasi vs. pek çok mekân alanlarıyla ilgili konular içermesi bakımından da finans eğitiminde mekânın kullanımı açısından avantajlı bir konuma geçmektedir. Sosyal bilgiler, sadece dört duvar arasında sıkıştırılamayacak kadar geniş ve kapsamlı bir derstir. Bu yönüyle de eğitim-mekân-insan üçlüsünü bütünleştirebilen bir programdır. O halde finansal okuryazarlık eğitiminde tarihi pazar alanı gezileri, ekonomi çevrelerine yapılacak olan geziler, bankalarla ve ticaret odaları ile yapılacak anlaşmalı saha etüt çalışmaları

öğrencilerin finansal beceriler kazanmasında ve eğitimin etkililiği noktasında son derece önem arz etmektedir. Bahsettiğimiz farklı mekân alanlarını da eğitime katan sosyal bilgiler dersi, bu ortamları yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi esasına dayalı bir şekilde etkili öğrenme ortamları haline getiren ve eğitimde etkin bir şekilde kullanma yetkinliğine sahip olan bir disiplindir (Akengin ve Ersoy, 2015).

Sosyal bilgiler öğrenme ortamlarının öğrencilerin eğlenerek öğrenebileceği şekilde oluşturulması, yapılandırmacı öğretim anlayışının da gerekliliklerindedir. Bu yönden sosyal bilgiler derslerinin verileceği öğretim ortamlarının görsel malzemeler açısından da oldukça zengin olması gerekmektedir. Ancak eğitsel mekâna dayalı öğrenme ortamları her disiplin için önemli olduğu kadar sosyal bilgileri oluşturan disiplinler için de elbette büyük öneme sahiptir. Gerçekçi düşünmek gerekirse, her bir disiplin için ayrı ayrı öğrenme ortamları oluşturmak ekonomik anlamda pek de uygun değildir. Bu sebeplerden ötürü bütün disiplinlere uygun olabilecek çoklu öğrenme ortamları oluşturularak bu sorun ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır (Koçoğlu, 2015). Hal böyleyken sosyal bilgiler disiplininin alternatif öğrenme ortamlarını (sınıf dışı mekânlar) işe koşmak isabetli olacaktır. Bu sebeple finansal okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılması hedefi özelinde, devlet-okul-banka (yahut para politikalarına yön veren kurumlar) işbirliğinin sağlanması ile birlikte eğitim de tekdüzelikten bir nebze kurtarılmış olacaktır.

3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Finansal Okuryazarlık Kazanımları

Ülkemizde 1968 yılında öğretim programlarımıza giren sosyal bilgiler dersi 2005 yılında yenilenen program dâhilinde yapılandırmacı eğitim anlayışıyla yeniden düzenlenmiştir. Öğrenciyi ön plana alan, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini önemseyen bu program, 2017 yılına gelindiğinde yeniden düzenlenmiş ve sadeleştirmeye gidilmiştir. Program incelendiğinde finansal okuryazarlık üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı kapsamında ele alınmaktadır. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 2017 öğretim programı kapsamında üretim dağıtım ve tüketim öğrenme alanı başlığı altında finansal okuryazarlığa dair çıkarımlarda bulunulabilecek şu açıklamaları yapmaktadır:

“Bu öğrenme alanının temelini öğrencilerin girişimci ve bilinçli tüketici becerilerinin geliştirilmesi oluşturur. Ülke

ekonomisinde kaynakların sınırlı olduğunu kavramaları, mevcut kaynakları korumak gereğinin önemine inanmaları, kendi ekonomik yaşantısını diğerlerinininkiyle karşılaştırarak farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaları, yaşadığı yerin ekonomik koşullarını inceleyip bu koşulları geliştirmek için çaba göstermeleri beklenmektedir. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, ekonomiyle ilgili konuların tipik temasıdır. Öğrenciler üretim, dağıtım ve tüketim ile ilgili temel kavramları öğrenir. Öğrencilerin meslekleri tanıyarak ilgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği özellikleri bilmesi hedeflenmiştir” (MEB, 2017: 15).

Görüldüğü üzere MEB, finansal okuryazarlık becerisi ile bilinçli tüketiciliğe, ekonomik karşılaştırmalar yapabilmeye, girişimciliğe yönelik kazanımları hedeflemektedir. Öncelikle 4. Sınıflarda üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında finansal okuryazarlıkla ilişkili olabilecek kazanımlara bir göz atmak yerinde olacaktır.

Tablo 1: 4. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Kazanımları

1	İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.
2	Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.
3	Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
4	Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.
5	Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

(MEB, 2017: 18-19)

Giriş cümlesine baktığımızda direkt olarak 'finansal okuryazarlık' kavramına rastlamaktayız. Kazanımlar incelendiğinde, öğrencinin yaş düzeyi göz önünde bulundurularak istek ve ihtiyaçlarını tanıması ve yakın çevresindeki ekonomik olgulara yönlendirilmesine özen gösterildiği göze çarpmaktadır. Kazanımların 3. maddesinde bilinçli tüketici davranışlarının içi boş bırakılmış görünmektedir. Bilinçli tüketici davranışlarından hangilerinin 4. Sınıf düzeyinde kazandırılması gerektiği noktasında burada bir boşluk olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 2: 5. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Kazanımları

1	Yaşadığı bölgenin ekonomik faaliyetlerini belirler.
2	Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.
3	Kullandığı temel ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.
4	İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.
5	Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
6	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.

(MEB, 2017: 21)

5. sınıf kazanımlarına gelindiğinde öğrencinin 4. sınıfta istek ve ihtiyaçlarını ayırt etmeyi ve ailesi ile birlikte yakın çevresindeki ekonomik faaliyetleri kavradığı göz önünde bulundurularak 5. sınıfta çerçeve biraz daha genişletilmiş ve yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafya ilişkisini kurması önemsenmiştir. Öte yandan ekonomik faaliyetlerin insanların yaşamlarına etkileri de kavratılmak istenmiştir. Burada göze çarpan önemli bir nokta da üretim, dağıtım ve tüketime ilişkin öğrencilerin işbirliği yaparak yeni fikirler geliştirmesi yönündeki kazanımdır. Öğrencileri yaratıcı ve özgün düşünmeye yönlendiren bu kazanım, aynı zamanda öğrencinin ekonomik sürece katılımını da sağlama noktasında önem arz etmektedir. Nitekim Akhan (2013)' da ekonomi eğitiminde belirlediği basamaklarda ilk adımda yazma etkinlikleri, ikinci adımda okuma etkinliklerini göstermiş ve bunların ardına öğrencilerin doğrudan deneyim ile ekonomi eğitimini alması gerektiğini belirtmiştir. 5. sınıfta öğrenciler ürettikleri yeni fikirleri poster, reklam afişi vs. yazılı bir şekilde bir ürün olarak ortaya koyacaklardır. Burada da yine bilinçli tüketici olmaya yönelik bir kazanım verilmiş lakin tıpkı 4. sınıfta olduğu gibi 5. sınıf düzeyinde hangi bilinçli tüketici davranışlarının kazandırılacağına yönelik bir açıklamaya yer verilmemiştir. Ayrıca kazanım ifadeleri incelendiğinde, Bloom taksonomisinin hem alt düzey hem de üst düzey bilişsel alan basamaklarına yönelik kazanım ifadelerinin belirlendiği görülebiliyor.

Tablo 3: 6. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Kazanımları

1	Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.
2	Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.
3	Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.
4	Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
5	Türkiye ekonomisinin gelişmesi ile nitelikli insan gücü arasındaki ilişkiyi açıklar.
6	İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.

(MEB, 2017: 24)

6. sınıfa gelindiğinde artık yakından-uzağa öğretim ilkesi gereği ülke genelindeki ekonomik faaliyetlere dair kazanımlar yer almaktadır. Bu noktada öğrencinin ülkenin sahip olduğu kaynakların da farkına varması sağlanarak sahip olunan kaynakların üretimde ne gibi bir rolü olduğu da kavratılmak istenmiştir. Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynaklardan hareketle tasarrufun önemine vurgu yapılmıştır. Gelenen öğretim düzeyinde daha önce 4 ve 5. sınıf kazanımlarında karşımıza çıkmayan ekonomik sorumluluk 6. sınıfta "vergi vermenin öneminden ve vatandaşlık sorumluluğundan" bahsedilerek yukarıda da sözü geçen etkili vatandaş yetiştirme amacına hizmet edecek biçimde kazanımlar arasına alınmıştır. Burada bahsedilen sorumluluk mali sorumluluktur. Kindle (2013)'ın araştırmasında kazanımlar içerisinde çıkarabileceğimiz mali sorumluluk, PRI Projesi (Policy Research Initiative (Politik Araştırma Girişimi, 2005) kapsamında "mali kararların kişisel koşullar, aile ve topluluk üzerindeki daha geniş etkisini takdir edebilme ve hak, sorumluluk ve kaynakları anlama" olarak belirlenmiştir. 5. sınıfta birlikte başlayan meslekleri tanıma sürecinin, 6. sınıfta ilgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği özellikleri araştırma olarak bir ileri boyuta taşınmış olduğunu görmekteyiz.

Tablo 4: 7. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Kazanımları

1	Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.
2	Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.
3	Vakıfların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine tarihten ve günümüzden örnekler verir.
4	Tarih boyunca Türklere meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.
5	Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.
6	Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.

(MEB, 2017: 27)

7. sınıf kazanımlarına baktığımız zaman, bariz bir şekilde görünen nokta, ekonominin tarihi boyutunun öğrencilere kazandırılmak istendiğidir. Üretimde toprağın önemini geçmişten ve bugünden örneklerle açıklama, üretim teknolojilerindeki gelişimin etkilerini değerlendirme, vakıf ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarının tarihi boylamda incelenmesi öğrencilerde geçmiş-bugün-gelecek bağlantısının oluşturulmasına yönelik kazanımlardır. Ayrıca en geniş çerçeve olan dünya ile ilgili ekonomik ilişkilendirmeler ve dijital teknolojilerin de üretim, tüketim ve dağıtım bağlamında kazanımlara eklenmesi günümüz şartlarının değerlendirilmesi noktasında çok yerinde bir hamle olduğu görülmektedir. Kazanımlar incelendiğinde, sadece kavramların öğrenimine ve bilginin ezberletilmesine yönelik olmaktan ziyade araştırma, analiz etme, yeni fikirler geliştirme, planlama yapma gibi üst düzey davranışların da yer aldığı görülebilir. Öyle ki Kindle (2013), finansal okuryazarlığın ve bu çerçevede verilecek eğitimin amacının yalnızca bilginin geliştirilmesi değil, aynı zamanda tüketicilerin finansal tercihlerinin ve bu tercihler sonrasındaki olası sonuçların iyileştirilmesi olduğundan bahsetmektedir.

Kazanımlar bazında yapılan incelemeye dayanarak bireylerde finansal okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik çalışmaların başlatıldığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Kazanımlar içerisinde bilinçli tüketicilik, girişimcilik, mesleklerle ilgili bilgi sahibi olma, üretim, dağıtım ve tüketim ağı, toprak ve sermaye gibi ifadelerle rastlıyoruz. Burada Akhan (2013), Zorlu (2012), Temizel ve Bayram (2011) gibi çalışmalarda zikredilen ve finansal

eğitimde en önemli nokta planlama ve uygulanabilirlik olmalıdır. Hazırlanan program ve kazanımlar ülkenin farklı sosyo-ekonomik çevrelerinde ve farklı kültürel bölgelerinde yaşayan, bunun yanında farklı istek ve ihtiyaçlara sahip bireylere göre esnekliğin sağlanması, uygulama etkinliklerinin iyi planlanması, belli bir ekonomik eğitim hazırlığının bulunması finansal okuryazarlık eğitiminin öneme haiz durak noktalarıdır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan incelemeler ışığında günümüzde finansal okuryazarlık becerisinin etkin bir şekilde kullanımının öneminin bir hayli artmış olduğu aşıkârdır. Geçmiş dönemlerde -tarihin ilk dönemleri- ekonomi ile ilişki beslenme ihtiyacını giderebilmenin ötesinde değilken bugün birikim, yatırım, barınma ve artı ürün gibi ekonomi değişkenlerinin yanında alışveriş alışkanlıklarının değişmesi, ihtiyaç ve isteklerin sınırlarının genişlemesiyle birlikte insanın hayatının her alanını kapsar hale gelmiştir. Bugün birey evinin kapısından dışarıya adımını attığı andan itibaren ekonomi ile ilişkisi başlamaktadır. Hatta milenyum dediğimiz çağı yaşarken gelişen teknoloji sayesinde insanın ekonomi ile ilişkisi artık internet aracılığıyla evindeyken bile üst seviyededir. Bu noktada bireylerin taşıması gereken beceri alanı ise finansal okuryazarlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler sahip oldukları varlıkları etkin kullanma, etkili kararlar alabilme ve bu kararlarını doğru değerlendirebilmeleri için finansal okuryazar olmaları gereklidir. Günümüz karmaşık finansal sisteminin içerisinde bireylerin elindeki parayı değerlendirme, dolandırılmaktan koruma, akılcı yatırımlar yapma, geleceğini güvence altına alma gibi konularda bilinçli davranışlar sergilemeleri şüphesiz finans eğitimi sayesinde olacaktır. Sosyal bilgiler insanı ve toplumu konu alan, etkili vatandaşlar geliştirmek isteyen bir ders olarak finansal okuryazarlık eğitiminde de çok önemli bir konumdadır. Ekonomi bireyin yaşamının her alanında ve toplumun can damarı olarak görülmektedir. Hal böyle iken sosyal bilgiler bireyi topluma ve yaşama hazırlayan başat dersler arasında ilk sıralarda gelirken, finansal okuryazarlık eğitiminde de yine ön sıralarda olacaktır. Öğretim programları hazırlanırken program tasarlama çerçevesinde yapılması gerekli bazı çalışmalar vardır. Bunların başında da "ihtiyaç analizi" gelmektedir. Ülkemizde merkezde hazırlanan öğretim programları yurdun tamamındaki okullara gönderilmekte ve uygulanmaktadır. Gözden kaçırılmaması gereken en önemli husus coğrafi

bölgeler arasında yaşayan insanların sosyo-ekonomik farklılıklarıdır. Okul çağındaki bireyler arasında ilgi, istek ve ihtiyaç farklılıklarının olması çok doğaldır ki farklı kültürel ve ekonomik bölgelerde yaşayan bireyler arasında bu fark daha da belirgindir. Örneğin zengin bir ailede yaşayan çocuğun alışverişten beklentisi yeni oyuncaklar olabilmekteyken daha alt ekonomik seviyedeki bir ailede yaşayan çocuğun beklentileri daha hayati ihtiyaçlar olabilmektedir. Öğretim programı incelendiğinde, finansal okuryazarlığa ilişkin temel becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Ancak geniş çerçevede ve tam bir okuryazar olma eğitimi noktasında eksiklikleri elbette ki mevcuttur. Bireylerin, yalnızca bilinçli tüketici olma, devlete karşı yükümlülüklerini bilen vatandaş olma, istek ve ihtiyaçlarının farkında olma dışında günlük hayatta ekonomik anlamda karşılaşılabilecek her türlü sorunla baş edebileceği yeterlikte okuryazarlık eğitimi verilmelidir.

Öğretim programı kazanımları incelendiğinde yakın çevresi ve ülke genelindeki ekonomik faaliyetlerin farkında olmaya yönelik kazanımlara yer verilmiş ancak ülkemizin diğer ülkelerle olan –en azından ülkemizin komşuları ile- ekonomik ilişkilerini analiz etmeye yönelik bir kazanıma rastlanmamaktadır. Bilindiği üzere ekonomi ülkelerin birbirleri ile olan ilişkilerinden bir hayli etkilenmekte ve iki ülke arasında çıkabilecek herhangi bir sorun gıdadan teknolojiye birçok ürün fiyatlarının değişmesine de neden olabilmektedir. Bu nedenle 7. sınıf kazanımları arasına bu minvalde bir kazanım eklenebilir.

Finansal okuryazarlık eğitiminde yalnızca sınıfta verilen salt bilgilerle beklenen davranışların kazandırılması pek de mümkün olmayacaktır. Bunu sağlamak için de sosyal bilgilerin doğasında olan en önemli öğretim etkinliklerinden sınıf dışı öğretim etkinliklerine önem verilmelidir. Bankalarda, ticaret odalarında, ekonomik kuruluşlarda, pazar yerlerinde, marketlerde kısacası paranın aktif olduğu hemen her yerde yapılacak aktif eğitimle finansal okuryazarlık becerileri kazandırılabilir. Öğretim programı ve ders kitaplarında yine bu şekilde bir devlet-kurum-okul işbirliği ile verilecek eğitime dair plan ve programa rastlanmamaktadır. Öğrenciler en etkili öğrenmeyi gerçek yaşam durumlarıyla karşılaştıklarında gerçekleştirmektedirler. O halde sınıf dışı öğretim etkinliklerinin yanında sınıfta yapılacak eğitimde de örneğin dolandırıcılık eğitimi verilirken örnek olay etkinlikleri, çağrı merkezi çalışanlarının sınıflara davet edildiği öğretim etkinliklerine yer verilmeli, bütün bunlar öğretim programı hazırlanırken planlanmalı ve öğretmenlere bildirilmelidir. Ayrıca dolandırıcılık ve kredi

kartı kullanımı ile ilgili özellikle ders kitaplarına geniş içerikler konulmalı ve öğrencilere uygulamalı eğitim imkânı sağlanmalıdır. Bireyler kredi kartlarının kullanımında sanki yaptıkları alışverişin kartı kullanınca ücretsiz olduğu hissiyle kontrolü kaybettikleri gözlenmektedir. Günümüzde artık kullanım alanlarının bir hayli arttığı düşünülürse bireylere kredi kartlarının kullanımı hakkında gerekli eğitim içeriklerine de yer verilmelidir. İzlediğimiz haberlerde dolandırılanlar arasında öğretmen, mimar, doktor gibi eğitim seviyesi yüksek bireyler dahi olduğu göz önünde bulundurulunca finans eğitimi üzerinde özellikle durmak gereği açıktır.

KAYNAKÇA

- Akengin, H. ve Ersoy, F. (2015). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mekansal Öğrenme Ortamlarının Tarihçesi. *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mekansal Öğrenme Ortamları* içinde (s. 17-40). Ramazan Sever ve Erol Koçoğlu (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Akhan, N. E. (2013). Adım Adım Ekonomi Okuryazarlığı: Sosyal Bilgiler Dersleri İçin Alternatif Yollar [Özel sayı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 1-36.
- Alkaya, A. ve Yağlı, İ. (2015). Finansal Okuryazarlık - Finansal Bilgi, Davranış ve Tutum: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İİBF Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 585-599.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Barr, R., Barth, J. L. ve Shermis, S. S. (2013). *Sosyal Bilgilerin Doğası*. (Çev.) Cengiz Dönmez, Ankara: Pegem Akademi.
- Bayram, S. S. (2010). *Finansal Okuryazarlık ve Para Yönetimi Davranışları: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> veri tabanından edinilmiştir (258096).
- Biçer, E. B. ve Altan, F. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık İle İlgili Tutum ve Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1501-1517.
- Coşkun, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Finansal Davranış ve Tutumlarının Belirlenmesi: Finansal Okuryazarlık Algıları Üzerine Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2247-2258.
- Er, F., Temizel, F., Özdemir, A. ve Sönmez, H. (2014). Lisans Eğitim Programlarının Finansal Okuryazarlık Düzeyine Etkisinin Araştırılması: Türkiye Örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 113-125.

- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>. veri tabanından edinilmiştir (205766).
- Güneş, F. (1994). Okuryazarlık Kavramı ve Düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507.
- Güvenç, H. (2017). Öğretim Programlarımızda Finansal Okuryazarlık. *Elementary Education Online*, 16(3), 935-948.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili Vatandaşlık Eğitimi İçin Bir Öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Kılıç, Y., Ata, H. A. ve Seyrek, İ. H. (2015). Finansal okuryazarlık: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 14, 129-150.
- Kindle, P. A. (2013). The Financial Literacy of Social Work Students. *Journal of Social Work Education*, 49, 397-407.
- Koçoğlu, E. (2015). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Eğitsel Mekanlara Dayalı Öğrenme Ortamları. *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Mekansal Öğrenme Ortamları İçinde* (s. 43-77). Ramazan Sever ve Erol Koçoğlu (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Krizek, D. T. ve Hradil, I. D. (2012). Financial Literacy of University Students: Methodology and Results of An Online Survey. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (22), 92-102.
- Lusardi, A. ve Tufano, P. (2015). Debt Literacy, Financial Experience, And Overindebtedness. *Journal of Pension Economics and Finance*, 14 (4), 332-368.
- Mandell, L. ve Klein, L. S. (2009). The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 15-24.
- MEB. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4-7. sınıflar)*. Ankara.
- Mercan, N., Oyur, E., Altınay, A. ve Aksanyar, Y. (2012). Ekonomi Okuryazarlığına Yönelik Ampirik Bir Araştırma. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 4(2), 109-118.
- OECD. (2012). *Finansal Eğitim Ulusal Stratejisi Üst Düzey İlkeleri*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.
- Özdemir, K. K. (2012). *Türkiye Finansal Yeterlilik Araştırması Ön Sonuçları*. TÜSİAD Finansal Okuryazarlık Konferansı. <http://www.fo-der.org/wp-content/uploads/2013/09/Finansal-Yeterlilik-Anket-sonuclari-TUSIAD.pdf> adresinden 02.12.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Özçam, M. (2006). *Yatırımcı Eğitimi: Dünya Uygulamaları ve Türkiye İçin Öneriler*. Ankara: Sermaye Piyasası Kurulu.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 2-5). Ankara: Pegem Akademi.

- Safran, M. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 2-16). B. Tay ve A. Öcal (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıgül, H. (2015). Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği: Geliştirme, Geçerlik ve Güvenirlik. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 200-218.
- Satoğlu, S. (2014). *Bireysel Yatırımcıları Koruma Aracı Olarak Finansal Okuryazarlık ve Türkiye Uygulaması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> veri tabanından edinilmiştir (381302).
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve Matematik Ders Kitaplarını Genel Değerlendirme Ölçeği. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 49-54.
- Şarlak, Z. (2012). *Finansal Okuryazarlık*. İstanbul: Aile Eğitim Programı.
- T. C. Başbakanlık Hazine Müsteşarlığı. (2014). *Finansal Tabana Yayılma*. <https://www.hazine.gov.tr/finansal-tabana-yayilma?type=icon> adresinden 01.12.2017 tarihinde edinilmiştir.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Onuncu Kalkınma Planı: Yurtiçi Tasarruflar Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/zel%20ihtisas%20Komisyonu%20Raporlar/Attachments/256/Yurtiçi%20Tasarruflar%20Özel%20İhtisas%20Komisyonu%20Raporu.pdf> adresinden 04.11.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Temizel, F. ve Bayram, F. (2011). Finansal Okuryazarlık: Anadolu Üniversitesi İİBF Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12, 73-86.
- Yardımcıoğlu, M. ve Yörük, A. (2016). Türkiye' deki Finansal Okuryazarlığın ve Farkındalığın Durumu. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 9(2), 173-208.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

The main purpose of this research is to examine the social studies course in terms of financial literacy. The concept of financial literacy has an important place in social studies. However, the economy is an important part of our life. Social studies course examines this social and economic life. For this reason, in this study, the relationship between financial literacy and social information will be tried to be revealed.

Methodology

In this study, a comprehensive literature search was carried out financial literacy and social studies. The role of the concept of financial literacy in social studies education has been examined. Within this framework, social studies curriculum is examined.

Findings (Results)

The social studies is a course about people and society and aims to develop effective citizens. It is in an important position in financial literacy education with these qualities. It can be predicted that financial awareness and literacy levels of individuals will increase due to giving financial literacy education within social studies courses it is one of the most important courses that prepare individuals for life and social life. The social studies courses and curriculum includes knowledge, skills and values in a wide range of areas of life. The main reason is that social studies is an interdisciplinary field. In Turkish Social Studies Curriculum Social Studies course is defined as a primary education course reflecting history, geography, economy, sociology, anthropology, psychology, philosophy, political sciences, and law subjects. The content of the social studies course of 4th-7th grades is generally based on the disciplines take part in social sciences field. The basics forming Social Studies Curriculum: skills, concepts, values and general purposes.

The financial literacy is a new concept in the social studies curriculum. The financial literacy is defined as skills in the social studies curriculum. The financial literacy skills are included in the 2017 social studies curriculum in Turkey. The financial literacy is a skill related to the use and management of money. The financial literacy skills must be given to children at a young age. Effective activities should be included in the Social Studies Curriculum and courses for this skill. The concepts of financial literacy in the Social Studies Curriculum are as follows:

- economic activities and applications
- important historical information about economy and economic activities
- conscious consumer and examples

- entrepreneurship and examples
- knowledge and examples of the professions
- production, distribution and consumption network
- adventure of products (for example: the adventure of wheat)
- land and capital
- request and need
- family budget and importance
- effective use of resources
- investment and marketing projects and examples

The financial literacy is mainly in the learning field of “Production, Distribution and Consumption”. The Ministry of National Education aims to achieve economic literacy skills, conscious consumerism, economic comparisons, and entrepreneurial achievements. When we look at the introduction of the curriculum, we come across the concept of 'financial literacy' directly. When the achievements are examined, it is emphasized that the students are given care to define their wishes and needs in consideration of the age level and to direct them to the economic events in the immediate vicinity. On the other hand, the social studies curriculum deals with the effects of economic activities on people's lives.

When examining the achievements of the 2017 Social Studies Curriculum, it is seen that there are gains in awareness of economic activities in the immediate vicinity and the country.

Conclusion and Discussion

Today, almost every individual finds her/himself in the financial system. Financial literacy is the ability to intelligently evaluate individuals' income, savings and investments and to manage their budget appropriately. Within today's sophisticated financial system, it will undoubtedly be through financial education that individuals will exhibit conscious behaviors such as evaluating money, protecting from deception, making rational investments, securing the future. With the help of financial literacy, people can understand the world they live in more easily. The concepts of profit, loss, opportunity, cost, gain, investment, money, bank, pension, stock, bond, contract, stock exchange, share and inheritance should be included in social studies course.

In financial literacy training, it will not be possible to gain the expected behavior with purely knowledge given only in the class. In order to achieve this, the most important teaching activities that are inherent in social studies should be given importance to outdoor teaching activities. At the same time, practical training on fraud and credit card usage should be provided in social studies courses. The conclusion is that Primary (4th Grade) and Secondary School (5-7th Grade) Social Studies Curriculum in Turkey contains the financial literacy for students, but it is not enough.

VLADİMİR PROPP’UN YAPISAL ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ ÇERÇEVESİNDE “TADEO JONES 2: KRAL MİDAS’IN SIRRI” FİLMİ İNCELEMESİ

Araştırma Makalesi / Research Article

Uğur, U. ve Günaydın, R. (2019). Vladimir Propp’un Yapısal Çözümleme Yöntemi Çerçevesinde “Tadeo Jones 2: Kral Midas’ın Sırrı” Filmi İncelemesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 25-43.

Geliş Tarihi: 28.05.2018

Kabul Tarihi: 05.10.2018

E-ISSN: 2149-3871

Doç. Dr. Ufuk UĞUR
Ordu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi
ufukugur@odu.edu.tr
ORCID No: 0000-0002-9751-2613

Rıza GÜNAYDIN
Ordu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi
rzgnydn@nevsehir.edu.tr
ORCID No: 0000-0002-0721-9799

ÖZ

Görsel sanatlar, teknolojinin gelişmesiyle seyir dünyamıza yenilikçi deneyimler sunmaya başlamıştır. Sinemada bu süreçte kitlelere hitap eden en etkili aktarım biçimlerinden birisi olmuştur. Animasyon film yapımcıları, mitolojik hikâyelerle kurguladıkları senaryolarını büyüleyici görsel efektlerle süsleyip sürükleyici bir anlatı yapısı oluşturmaktadırlar. İncelediğimiz film olan “Tadeo Jones 2: Kral Midas’ın Sırrı”, M.Ö. 738 – M.Ö. 696 yılları arasında Gordion kentinde; günümüz Afyonkarahisar, Eskişehir, Kütahya şehirlerini kapsayan bölgede krallık sürmüş, efsaneleriyle ünlü Kral Midas’ın hikâyesini anlatan başarılı bir animasyon örneğidir. Masalların yapısını inceleyen Rus masal bilimci Vladimir Proop’un Masalın Biçim Bilimi kitabında ortaya koyduğu yapısal çözümleme yöntemi, farklı türlerde birçok metin üzerinde çözümleme yapan çalışmacıların kullandığı bir yöntemdir. Bu çalışmada, Proop’un yapısal çözümleme yöntemi kullanılarak “Tadeo Jones 2: Kral Midas’ın Sırrı” filminin anlatı çözümlemesinde, Proop’un belirlemiş olduğu işlevlerin yer alıp almadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada ilk olarak filmin olay örgüsü çıkarılıp, Vladimir Proop’un belirlediği 31 işlevin varlığı incelenmiştir. Daha sonra yine Proop’un yönteminde belirlediği eylem alanlarının, filmin öyküsündeki varlığı araştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Efsane, Masal, Midas, Tadeo Jones, V. Proop.

WITHIN THE VLADIMIR PROPP'S STRUCTURAL ANALYSIS METHOD FRAMEWORK "TADEO JONES 2: THE QUALITY OF THE KING MIDAS" FILM

ABSTRACT

With the development of visual arts and technology, our navigation world has begun to offer innovative experiences. In the cinema this has become one of the most effective forms of transmission that appeals to masses. Animated filmmakers embellish their scenarios with fascinating visual effects to create a gripping narrative structure. The film we studied, "Tadeo Jones 2: The Secret of King Midas", BC. 738 - BC In the city of Gordion between the years 696; is a successful example of animation that tells the story of King Midas, famous for its myths, which survived in the region covering today's Afyonkarahisar, Eskişehir and Kütahya cities. The structural analysis method of the Russian fairytale scientist Vladimir Proop, which is studying the structure of the masks, in the Book of Forms of Fairy Tales is a method used by the workers who analyze many texts in different genres. In this study, it is aimed to find out whether Proop has functions that are determined by Proop in the narrative analysis of "Tadeo Jones 2: King of Midas's Secret" filmin by using the structural analysis method. In the study, first the filmin event frame was removed and the presence of 31 functions determined by Vladimir Proop was examined. Then, again, the existence of action fields, film story, which Proop has determined in his method has been researched.

Keywords: Efsane, Masal, Midas, Tadeo Jones, , V. Proop.

1. GİRİŞ

Günümüzde film çözümlenmeleri için birçok yöntem uygulanmaktadır. İçerik analizi, çeşitli kuramlar ya da karşılaştırmalı analizlerin yanı sıra gösterge bilimsel çözümlenmede bu yöntemlerden biridir. Her gösterge, işaret eden (işaretin materyal biçimi; gösteren; anlamı veren) ve işaret edilenden (işaretin temsil ettiği kavramdan, gösterilenden; anlam verilenden) oluşur (Erdoğan, 2011: 230). Dilbilimin kurucusu olan Ferdinand de Saussure aynı zamanda göstergebilimini de kurmuştur. Göstergebilimin çağdaş bir bilim dalı haline dönüşmesini sağlayan kişi Amerikalı filozof Charles Sanders Peirce olmuştur. Peirce, semiotic adını verdiği göstergelerin biçimsel öğretinin bütün olguları kapsayan bir göstergeler kuramı olduğunu öne sürmüştür. Peirce'e göre göstergeler insanların anlamlı davranışlar sergilemesini ve düşünceler üretmesini sağlar. Günümüzün önde gelen göstergebilim kuramcıları arasında Roland Barthes, Umberto Eco, Christian Metz, Julia Kristeva ve Algirdas Greimas vardır. Dilbilimin kurucusu olan Saussure, dil olgusunun ne olduğunu incelemiş ve dili incelediği dilbilimi, daha kapsamlı olan göstergebilimin içine dâhil etmiştir. Altmışlı yıllardan sonra ortaya çıkan bu kuram, dilbilim, söz bilim

ve yazınbilimin çözümleme yöntemlerini kullanarak, yazınsal ve görsel metinleri bir iletişim aracı olarak incelemeyi amaçlamaktadır (Parsa, 2012: 5). Saussure göre dil toplumsal bir öge iken söz ise bireyseldir. Çok fazla değişken olan söz üzerinden Saussure dilin işleyiş kurallarına ulaşmaya çalışmıştır. Yapısalcılık, dil ve söz gibi karşıtlıklar üzerine kuruludur. Saussure, göstergebilime gösteren ve gösterilen karşıtlığı yorumunu getirmiştir. Saussure'e göre dilin yapısının temel ögesi göstergedir. Göstergebilimciler film, televizyon ve radyo programlarını, reklam posterlerini vb. “metin” olarak çağırırlar. Örneğin Televizyon seyretme “televizyonu okuma” diye isimlendirilir. Televizyon ve film gibi medya bazı göstergebilimciler tarafından *dil* (language) olarak nitelenir (Erdoğan, 2011: 229). Bir dil olarak sinemanın işleyiş kurallarına da ancak tek tek filmlerin incelenmesi ile ulaşılabilecektir (Atabek, 2007'den aktaran Kavuran ve Acar 2015: 149-158).

On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından sonra Ferdinand de Saussure'ün çalışmalarını başlangıç temeli olarak alan yapısalcılık, dil, kültür, dil, kültür ve toplumun analizi gibi birçok disiplinde kendine uygulama alanı bulmuştur. Levi-Strauss, yapısalcılığı “değişmez olanın ya da yüzeysel farklılıklar arasındaki değişmez öğelerin araştırılması” olarak tanımlamaktadır (Strauss, 2013: 20). Rus biçimselliği de yapısalcılığın gelişmesinde büyük etkenlerden olmuştur. 1915-1930 yılları arasında Moskova'da araştırmalar yapan bir topluluk farklı metin türlerine ilişkin ortaya koydukları ilkeler ile yapısalcılığın kaynaklarından birini oluşturmuşlardır. Yapısalcı çözümleme iki temel amaç üzerinden inşa edilir: İlki anlatı metinlerinin temel yapısını ortaya çıkarmak; ikincisi ise, bu yapı üzerinden ele alınan anlatı metninin özelliğini, yapısını, metin örgüsünü incelemektir. Sinema alanında yapısalcı çözümleme, bir filmin anlatısını oluşturan birimlerin, öğelerin tümünü belirleyip ortaya çıkarma; bunlar arasındaki ilişkileri inceleme; sinemasal birimlerin, öğelerin nasıl bir ilişki içinde bir araya gelerek filmi oluşturduğunu ortaya çıkarmaya yönelik olan çalışmalarıdır (Özön, 2000'den aktaran Sözen, 2013: 609-624).

2. YÖNTEM

Araştırmanın evrenini 2017 yılında ülkemizde vizyona giren 3D animasyon filmleri oluşturmaktadır. Örneklemin seçimi için bu filmler incelenmiş ve 2017 ağustos ayında vizyona giren Tadeo Jones 2: Kral Midas'ın Sırrı filmi, mitolojik bir öykü üzerine kurulan senaryosu ve film içerisinde ülkemizin peri bacaları diyarı Kapadokya'nın 20 dakika kadar yer alması nedeniyle örneklem olarak uygun bulunmuştur. Bu çalışmada masal, tiyatro, roman, sinema gibi anlatı metnine sahip alanlarda daha ağırlıklı olarak kullanılan yapısal çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Yapısal çözümleme, tümeli oluşturan öğelerin saptanıp, anlatı metninde yer alan bu

öğelerin nasıl bir kurulum içinde birbirleriyle ilişkilendirildiklerinin bulunması esasına dayanmaktadır (Sözen, 2013'den aktaran Yıldırım Artaç ve Ağaç, 2016: 2458-9381). Araştırmada yapısal çözümleme modellerinden Vladimir Propp'un yapısal çözümleme yöntemi modeli esas alınmıştır. Propp'a göre işlev masaldaki kişilerin gerçekleştirdiği eylemlerdir. Bu eylemler olay örgüsünün akışı içerisindeki anlama göre belirlenmiştir. Propp eylemleri kişilerin her masalda sürekli değişen özelliklerinden soyutlayarak ele alır, her eylemi anlatının akışı içindeki yerini dikkate alarak belirler. Sonunda da 31 işlev oluşur (Rıfat, 2011: 23). Araştırmada Tadeo Jones 2: Kral Midas'ın Sırrı filmi Vladimir Propp'un "Masalın Biçimbilimi" adlı kitabında yer alan kuram çerçevesinde 31 işlevden oluşan Yapısal Çözümleme Yöntemi ile ilişkilendirilerek analiz edilmiştir.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Vladimir Propp ve Gösterge Bilimsel Anlatı Çözümlemesi

Rus biçim bilimcileri arasında, çalışmaları çağının ilerisinde biri olarak bilinen Vladimir Propp dil bilim, göstergebilim, budunbilim, insanbilim, anlatı çözümlemesi gibi alanlarda çalışmalar yapmış bir bilim insanıdır. 1928 yılına ait "Masalın Biçimbilimi" başlıklı eseri en önemli çalışması olarak kabul edilir. Propp, Rus halk masalları içerisinde olağanüstü masalları inceleyerek bu masalların temel yapılarını ortaya koymuştur. Dünyada bulunan tüm masalların aynı yapısal dizilim çerçevesinde oluştuğunu düşünür. Masalların kültüre ve zamana bağlı olarak farklılaşma eğilimi gösterebileceğini söyler. V. Propp olağanüstü masalların iki özelliğinin etkisinde kalmış (masalların çok renkli, olağanüstü çeşitliliği ve görünürdeki bu çeşitlilik altında yatan tek biçimlilik), bu saptamadan kalkarak da halk masallarını karşılaştırmaya yönelmiştir (Rıfat, 2011: 5).

Olağanüstü masallar; Aerne-Thompson'ın dizininde 300 ile 749. numaralar arasında sınıflandırılmış olan masallardır. Propp, araştırmasını çeşitli konular içeren yüz masal üzerinde yapar. Bu masallar, A. N. Afanasyev'in derlediği Rus Halk Masalları'nda 50 ile 150. numaralar sıralamasında bulunan masalları incelemiştir. V. Propp, masalların bazı işlevler içerdiğini saptamıştır. Bu işlevler, masalların olay örgüsü ve anlatı zinciri içinde sürekli olduğunu öne sürdüğü öğelerdir. Propp 'a göre masalarda değişmeyen 31 işlev ve 7 eylem alanı mevcuttur. Bu işlevlerin tümü her masalda yer almamakla beraber, aynı dizilimsel sırayı takip ederek ortaya çıkmaktadır. Propp'un ilk kez masallardan başlattığı dizimsel anlatı çözümleme kalıpları birçok bilim adamı tarafından sinema ve televizyona uygulanmıştır (Parsa, 2008: 23).

Propp, olağanüstü masalların yapısını birbirleriyle karşılaştırır. Propp, öncelikle olağanüstü masalların oluşturucu bölümlerini ortaya çıkarır,

daha sonra da masalları bu bölümlere göre karşılaştırır. Çalışmanın sonucunda ortaya biçimsel bir betimleme çıkar.

Propp, masalların doğru bir betimlemesinin yapılmasını sağlayacak yöntemini aşağıdaki durumları karşılaştırarak açıklar:

1. Kral, bir yiğide, bir kartal verir. Kartal, yiğidi, başka bir krallığa götürür.
2. Büyükbaba, Suçenko'ya bir at verir. At, Suçenko'yu başka bir krallığa götürür.
3. Bir büyücü, İvan'a bir kayık verir. Kayık, İvan'ı başka bir krallığa götürür.
4. Kraliçe, İvan'a bir yüzük verir. Yüzükten çıkan iriyarı adamlar, İvan'ı başka bir krallığa götürürler (Propp, 2011: 23).

Olağanüstü masalların çözümlemesini yaparken tümünde benzer bir anlatı yapısı olduğunu belirleyen Propp, Rus halk masallarında oluşturucu ortak yapı biçimlerini ve karakterlerini ortaya koymuştur. Bu yapıyı, hazırlık, karışıklık, gidiş, dövüş, dönüş ve tekrar tanıma olarak altı yapısal dizime ayırmıştır.

Vladimir Propp'un masalarda tespit ettiği 31 işlev ve simgeleri şu şekildedir:

Masalların girişinde genellikle bir başlangıç durumu bulunur. Başlangıç durumu bir işlev olarak değil, biçim bilimsel bir öge olarak kabul edilir.

1. Aileden biri evden uzaklaşır. (Tanımı: uzaklaşma, simgesi β)
2. Kahraman bir yasakla karşılaşır. (Tanımı: yasaklama, simgesi γ)
3. Yasak çiğnenir. (Tanımı: yasağı çiğneme, simgesi δ)
4. Saldırgan bilgi edinmeye çalışır. (Tanımı: soruşturma, simgesi ϵ)
5. Saldırgan kurbanı ile ilgili bilgi toplar. (Tanımı: bilgi toplama, simgesi ζ)
6. Saldırgan kurbanını veya servetini ele geçirmek için onu aldatmayı dener. (Tanımı: aldatma, simgesi η)
7. Kurban aldanır ve istemeyerek düşmanına yardım etmiş olur. (Tanımı: suça katılma, simgesi θ)
8. Saldırgan aileden birine zarar verir. (Tanımı: kötülük, simgesi A)

İlk yedi işlev masalın hazırlayıcı bölümü olarak ele alınır. Olay örgüsü kötülük aşamasında düğümlenir. Bütün masallar bir kötülüğün yapılmasıyla başlamaz. Başka başlangıçlar da vardır. Bu başlangıçlar da kötülük işleviyle başlayan masallarla aynı gelişmeyi izler. Söz konusu masallar bir eksiklik ve yokluk durumundan kaynaklanır, bu da kötülüğü

izleyen arayışa benzer bir arayışa yol açar. Kötülük bir yana bırakıldığında masallar çoğu kez bir eksiklikle başlar. Bu eksiklik 8a ile numaralandırılır.

8a. Aileden birinin bir eksiği vardır, aileden biri bir şeyi elde etmek ister (Tanımı: eksiklik, simgesi α)

9. Kötülüğün ya da eksikliğin haberi yayılır; bir dilek ya da bir buyrukla kahramana başvurulur, kahraman gönderilir ya da gitmesine izin verilir. (Tanımı: aracılık, geçiş anı, simgesi B)

10. Arayıcı kahraman eyleme geçmeyi kabul eder ya da eyleme geçmeye karar verir. (Tanımı: karşıt eylemin başlangıcı, simgesi C)

11. Kahraman evinden ayrılır. (Tanımı: gidiş, simgesi \uparrow)

12. Kahraman büyülü bir nesneyi ya da yardımcıyı edinmesini sağlayan bir sınama, bir sorgulama, saldırı vb. ile karşılaşır. (Tanımı: bağışçının ilk işlevi, simgesi D)

13. Kahraman ileride kendisine bağışta bulunacak kişinin (bağışçının) eylemlerine tepki gösterir. (Tanımı: kahramanın tepkisi, simgesi E)

14. Büyülü nesne kahramana verilir. (Tanımı: büyülü nesnenin alınması, simgesi F)

15. Kahraman aradığı nesnenin bulunduğu yere ulaştırılır, kendisine kılavuzluk edilir ya da yol gösterilir. (Tanımı: İki krallık arasında yolculuk, bir kılavuz eşliğinde yolculuk, simgesi G)

16. Kahraman ve saldırgan bir çatışmada karşı karşıya gelir. (Tanımı: çatışma, simgesi H)

17. Kahraman özel bir işaret edinir. (Tanımı: özel işaret, simgesi I)

18. Saldırgan yenik düşer. (Tanımı: zafer, simgesi J)

19. Başlangıçtaki kötülük giderilir ya da eksiklik karşılanır. (Tanımı: giderme, simgesi K)

20. Kahraman geri döner. (Tanımı: geri dönüş, simgesi \downarrow)

21. Kahraman izlenir. (Tanımı: izleme, simgesi Pr)

22. Kahramanın yardımına koşulur. (Tanımı: yardım, simgesi Rs)

Birçok masalın burada bittiği görülür. Ama bazen masal kahramanı yeni felaketlerle karşı karşıya gelir. Kötülük, bazen aynı bazen de değişik bir biçimde yinelenir. Bu da başka bir anlatımın başlangıcı olur. Yinelenen kötülüğün özgün biçimi yoktur. Her şey girişteki gibi yeniden başlar. Bu andan başlayarak olay değişikliğe uğrar. Yeni bir kötülük yeni bir olay dizisine yol açar.

23. Kahraman kimliğini gizleyerek, kendi evine ya da başka bir ülkeye varır. (Tanımı: kimliği gizleyerek gelme, simgesi O)

24. Düzmece bir kahraman asılsız savlar ileri sürer. (Tanımı: asılsız savlar, simgesi L)
25. Kahramana güç bir iş önerilir. (Tanımı: güç iş, simgesi M)
26. Güç iş yerine getirilir. (Tanımı: güç işi yerine getirme, simgesi N)
27. Kahraman tanınır. (Tanımı: tanı(n)ma, simgesi Q)
28. Düzmece kahramanın, saldırganın ya da kötünün gerçek kimliği ortaya çıkar. (Tanımı: ortaya çıkarma, simgesi Ex)
29. Kahraman yeni bir görünüm kazanır. (Tanımı: biçim değiştirme, simgesi T)
30. Düzmece kahraman ya da saldırgan cezalandırılır. (Tanımı: cezalandırma, simgesi U)
31. Kahraman evlenir ve tahta çıkar. (Tanımı: evlenme, simgesi W^o)

V. Propp, bu 31 anlatı birimine işlev adını verir, çünkü bunların anlatıyı geliştirmek için yaptıklarının, ne olduklarından daha önemli olduğunu ileri sürer (Güllüoğlu, 2012: 23). Masal kahramanlarının bazı eylemleri bu sınıflandırmaya uymaz ve yukarıda tanımlanan işlevlerin hiçbirisiyle tanımlanmaz. Bu durumlara çok ender olarak rastlanır.

V. Propp bu işlevlere dayanarak şu sonuçlara ulaşmıştır: İşlevlerin sayısının, gerçekten de çok sınırlı olduğunu görüyoruz. Yalnızca otuz bir işlev saptayabildik. Bütüncemizde bulunan tüm masallardaki ve çok değişik uluslara özgü başka birçok masaldaki olay örgüsü, bu işlevlerin sınırları içinde gelişmektedir. Bütün işlevleri art arda okursak, her işlevin kendisinden önceki işlevden nasıl bir mantıksal ve estetik gereklilikle doğduğunu görürüz. Gerçekten de hiçbir işlev öbürünü dışlamaz. Bu işlevlerin tümü, yukarıda da belirttiğimiz gibi, birçok değil, bir tek eksene bağlıdır (Propp, 2011: 64). Masalarda işlevler ikilikler halinde bir araya gelir. V. Propp tarafından tespit edilen otuz bir işlev, pek çok alt başlığa ayrılır. Bu işlevlerin tümü her masalda bulunmayabilir. İşlevlerin sıraları bazı masalarda yer değiştirebilmektedir. Propp, çok sayıdaki işlevin mantıksal olarak bazı alanlara göre kümelenildiğini belirtir. Bu alanlar, işlevleri yerine getiren kişilere uygun düşen eylem alanlarıdır. Masalda şu eylem alanlarıyla karşılaşılır:

1. Saldırganın (ya da kötü kişinin) eylem alanı: Kötülük, çatışma ve kahramana karşı sürdürülen başka kavga biçimleri, izleme işlevlerini kapsar.

2. Bağışçının (ya da sağlayıcının) eylem alanı: Büyülü nesnenin aktarılmasının hazırlanması, büyülü nesnenin kahramana verilmesi işlevlerini kapsar.

3. Yardımcının eylem alanı: Kahramanın uzamda yer değiştirmesi, kötölüğün ya da eksikliğin giderilmesi, izlenme sırasında yardım, güç işleri yerine getirme, kahramanın biçim değiştirmesi işlevlerini kapsar.

4. Prensesin (aranan kişi) ve babasının eylem alanı: Güç işleri yerine getirme isteği, bir özel işaretin zorla benimsettirilmesi, düzmece kahramanın ortaya çıkarılması, gerçek kahramanın tanınması, ikinci saldırganın cezalandırılması, evlenme işlevlerini kapsar.

5. Gönderenin eylem alanı: Yalnızca kahramanın gönderilmesi işlevini kapsar.

6. Kahramanın eylem alanı: Arayış amacıyla gidiş, bağışçının isteklerine tepki, evlenme işlevlerini kapsar.

7. Düzmece kahramanın eylem alanı: Arayış amacıyla gidiş, bağışçının isteklerine karşı gösterilen ve her zaman olumsuz tepkiyi, asılsız savları kapsar (Propp, 2011: 80-81).

Eylem alanlarının sıralanış biçimine göre masalda yedi kişi vardır ve işlevler bu yedi kişi arasında bölüştürülmüştür. Propp, bu açıklamalardan sonra olağanüstü masalı tanımlar: Bir kötölükle (A) ya da bir eksiklikle (a) başlayıp ara işlevlerden geçerek evlenmeye (W) ya da düğümü çözme olarak kullanılan başka işlevlere ulaşan her gelişmeyi biçim bilimsel açıdan olağanüstü masal diye adlandırabiliriz (Propp, 2011: 93). Bitiş işlevi ödüllendirme, aranan nesnenin elde edilmesi, kötölüğün giderilmesi, izleme esnasında yardım veya kurtarma vb. şekilde gerçekleşebilir. Bu gelişmeler olaylar örgüsü olarak adlandırılır. Her yeni kötölük veya zarar yeni olay örgüsünün meydana gelmesini sağlar. Masalarda bulunan hiçbir işlev diğerini dışlamaz. Ama daha yakından bakıldığında aynı olaylar örgüsünde iki ikili işlevin var olduğu görülür. Bu iki ikili işlev şunlardır: Bir yandan saldırganla çatışma ve kahramanın zaferi (H-J), diğer taraftan güç iş ve bu güç işi yerine getirme (M-N). Söz konusu işlevlerin bulunmadığı kesitler de vardır. Bu durumda dört kategori karşımıza çıkar: H-J'den (çatışma-zafer) geçen gelişme; M-N'den (güç iş-güç işi yerine getirme) geçen gelişme; H-J ve M-N'den geçen gelişme; ne H-J'den ne de M-N'den geçen gelişme (Propp, 2011: 104). Her masalda işlevlerden biri ya da öbürü bulunmayabilir. Bir işlevin olmayışı masalın yapısını değiştirmez. Diğer işlevler yerlerini korurlar.

4. BULGULAR VE TARTIşMA

4.1. Yapısal Çözümleme Yöntemi Çerçevesinde "Tadeo Jones 2: Kral Midas'ın Sırrı"

İspanyol yönetmen Enrigue Gato'nun İspanyol İndiana Jones parodisi olarak tabir edilen serisi Las Aventuras de Tadeo Jones (Hazine

Avcısının Maceraları) filminin devamı olan 85 dakikalık 3D animasyon “Tadeo Jones 2: Kral Midas’ın Sırrı” 25 Ağustos 2017 tarihinde vizyona girmiştir. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından filmin yapımcısı olan İspanya’nın en büyük medya grubu Mediaset Espana ile yapılan anlaşma ile filmin mekânları arasında “Türkiye ve Kapadokya” yer almaktadır. Film Kapadokya’nın doğal ve kültürel güzellikleri ile Türkiye’nin; İspanya başta olmak üzere Latin Amerika ülkeleri, Fransa, Hollanda, Belçika, İtalya, Polonya, Yunanistan, Hırvatistan, İzlanda, Güney Kore, Singapur, Rusya, Birleşik Arap Emirlikleri de dâhil olmak üzere 40 ayrı ülkede tanıtımını yapması açısından çok önemli bir yapımdır. Film öyküsünün 25 dakikalık kısmı Türkiye ve Kapadokya’da geçmektedir.

Tadeo Jones 2: Kral Midas’ın Sırrı filminin olay örgüsü şu şekildedir:

1. Ünlü bir arkeolog profesörü olan Sera, Kral Midas’ın altın dokunuş hikâyesinin gerçek olabileceği görüşü üzerine araştırmalar yaparken, Midas’ın papirüsünü bulur ve hikâyenin gerçek olduğu anlaşılır, ama dokunduğu her şeyi altına dönüştüren sihri de bilmeden bozmuş olur.

Propp İşlevi: 3- Yasak Çiğnenir. (Tanımı: yasağı çiğneme, simgesi δ)

2. Papirüsü ele geçirmek isteyen kötü karakter Rakım onu uzaktan izler ve papirüsü bulduğunu görür.

Propp İşlevi: 5- Saldırgan kurbanı ile ilgili bilgi toplar. (Tanımı: bilgi toplama, simgesi ζ)

3. Çocukluğundan beri arkeolojiye merak salan ve Serayla yolu kesişen Tad arkeoloji 1. sınıf öğrencisidir ve Sara’ya âşıktır. Sara’nın, Midas’ın papirüsünü sergileyeceği sergiye katılmak için Las Vegas’a gitmek üzere hazırlanır.

4. Tad, hazırlıklarını tamamlayıp yola çıkmak üzereyken bir arkeolojik macera sırasında tanıştığı mumya evine gelir ve birlikte yola çıkarlar.

Propp İşlevi: 11- Kahraman evinden ayrılır. (Tanımı: gidiş, simgesi ↑)

5. Tad Vegas’a varır ve onu Sara’nın asistanı karşılar, ona yardımcı olur.

6. Sara, sergi alanında sergilenecek eşyaların yerleştirmesini yönlendirirken Tad yanına gelir. Sara Tad’e müzeyi gezdirir ve Midas’ın papirüsünü Tad’a gösterir. Midas’ın sihirli gerdanlığının gerçek olduğunu söyler. Gerdanlık üç parçadan oluşuyordu ve Sara, parçalardan birinin yerinin kızıl tapınakta olduğunu gösteren yazılara ulaşmıştır. Midas’ın gerdanlığı sihirlidir ve dokunduğu her şeyi altına dönüştürür.

7. Papirüsü ele geçirmek isteyen Rakım sergi alanına kendi garsonlarını yerleştirir ve papirüsü çalmak için planını devreye sokar.

8. Sara, Midas'ın sevgi uğruna fedakârlık isimli papirüsünü izleyicilere anlatmaya başlar. Papirüste Midas, Apollo için tüm düşmanlarını yenen bir kral olarak gösteriliyor. Apollo da Midas'a bir gerdanlık hediye ediyor. Bu gerdanlığı takan kişi her şeyi altına dönüştürebiliyor. Midas kısa sürede çok zengin oluyor ama bu durum bir lanete dönüşüyor ve elini dokunduğu her şey altına dönüşüyor. Kızı Midas'a sarılırken oda altına dönüşüyor, kral yıkılır ve Apollo'ya giderek yalvarıyor. Apollo o gerdanlıktan kurtulmasını, gerdanlıktaki üç parçadan her birini dünyanın farklı uçlarındaki bir tanrıya adanmasını söylüyor. Midas kızını kurtarmak için tüm güçlerinden vazgeçiyor. Başka bir deyişle sevgi uğruna fedakârlık yapıyor.

9. Papirüsü çalmak isteyen garson kıyafetli kişiler gaz bombaları atmak için hazırlık yaparlar ve Tad'i de kendilerinden sanarak ona da gaz bombası verir durumu anlayarak Sara'ya yardım eder fakat kötü adam hem papirüsü hem de Sara'yı ele geçirir.

Propp İşlevi: 8- Saldırgan aileden birine zarar verir. (Tanımı: kötülük, simgesi A)

10. Tad, Rakım'ın bacağına sarılıp Sara'yı kurtarmaya çalışır fakat Rakım, Tad'e vurarak onu düşürür. Sara Tad'e not defterini atar ve bul beni der.

Propp İşlevi: 14- Büyülü nesne kahramana verilir. (Tanımı: büyü nü nesnenin alınması, simgesi F)

11. Sara'nın yardımcısı, Sara'yı kaçıranların Midas'ın gerdanlığını bulmak için onu kaçırdıklarını söyler. Tad, Sara'nın defteriyle onlardan önce gerdanlığı bularak Sara'yı kurtarabileceklerini söyleyerek defterdeki yazıları okumaya çalışırlar. Kral mumya defterdeki yazıları okuyarak onlara yardım eder ve gizemi çözerler.

Propp İşlevi: 12- Kahraman büyü nü bir nesneyi ya da yardımcısını edinmesini sağlayan bir sınama, bir sorgulama, saldırı vb. ile karşılaşır. (Tanımı: başışçının ilk işlevi, simgesi D)

12. Sara'nın İspanya'ya El hamra sarayına götürüldüğünü çözerek oraya doğru yola çıkarlar.

Propp İşlevi: 15- Kahraman aradığı nesnenin bulunduğu yere ulaştırılır, kendisine kılavuzluk edilir ya da yol gösterilir. (Tanımı: İki krallık arasında yolculuk, bir kılavuz eşliğinde yolculuk, simgesi G)

13. Kötü adam Rakım helikopterde giderken Sara'yı tehdit edip papirüste yazılı olanları nasıl öğrenebileceği söyletmeye çalışır. Sara'ya

doğruluk serumu enjekte ederek her şeyin defterinde yazdığını istemeyerek söyler ve defterin Tad'e olduğunu sayıklar.

Propp İşlevi: 7- Kurban aldanır ve istemeyerek düşmanına yardım etmiş olur. (Tanımı: suça katılma, simgesi θ)

14. Rakımın adamı gözlem yaparak Rakım'a defterin Tad'e olduğunu söyler. Rakım adamlarına defteri almaları için emir verir. Tad, Kral ve Sara'nın asistanı İspanya'ya varırlar ve El Hamra Sarayına gitmek üzere taksiye binerler.

Propp İşlevi: 21- Kahraman izlenir. (Tanımı: izleme, simgesi Pr)

15. Tad ve arkadaşları, Sara'nın defterinde yazan bilgilerle sarayın içindeki 12 aslanlı çeşmenin sırrını çözmeye çalışır ve yeraltına inen gizli geçidi bulurlar.

Propp İşlevi: 22- Kahramanın yardımına koşulur. (Tanımı: yardım, simgesi Rs)

16. Kral Mumya'nın yardım edip gizli geçitteki yolu göstermesiyle Baal tapınağını ve Midas'ın altından izlerini bulurlar ve izleri takip ederek gerdanlıktaki parçayı görürler. Gerdanlığın parçasını aldıklarında tuzaklar devreye girer ve oradan kaçarlar.

17. Rakım, Tad'i Sara'yı öldürmekle tehdit edip gerdanlığın parçasını ve Sara'nın defterini Tad'den alır.

Propp İşlevi: 16- Kahraman ve saldırgan bir çatışmada karşı karşıya gelir. (Tanımı: çatışma, simgesi H)

18. Tad' Sara'yı kurtarır ama defteri Rakım almıştır ve diğer parçaları bulup gerdanlığın gücünü eline geçirip dünyaya hükmetmek için yola çıkar. Sara onu durdurmak ister ama defteri gitmiştir. Tad bu sırada defterin içindeki gerdanlığın parçalarının yerini gösteren sayfaları defterden koparıp almıştır ve çıkarır Sara'ya verir. Sayfalarda yazılı yere ulaşmak için, Türkiye'ye, Kapadokya'ya ulaşmak için yola çıkarlar.

19. Sara, ikinci parçayı bulmak için Ariniddu tapınağını araştırmaları gerektiğini söyler. Tad ise üçüncü parçayı nerede bulacaklarını sorar. Sara onun hakkında sadece papirüste olan bir simgeden başka bir şey olmadığını söyler.

20. Tad, gemide giderken Tiffany'ye; Sara için aldığı kolyeyi gösterir. Bu sırada Sara, Kral Mumyayla konuşurlar. Sara, Tad'e aşık olduğunu söylemeye giderken, Tad'in Tiffany'ye kolyeyi vermesini görür ve yanlış anlayarak üzülür.

21. Sara, Tad ve diğerleri tapınakların yerini araştırırken, Rakım ve adamları da kolyenin parçalarını bulmak için aynı yerleri aramaya başlamıştır.

22. Sara, Tad ve arkadaşları tapınağın olabileceği Kapadokya'daki bölgeye gelirler. Gerdanlığın ikinci parçasını bulmak için iki gruba ayrılıp aramaya başlarlar. Sara, gerdanlığı bulmak için heyecanlanan Tiffany'ye gerdanlığın insanların başına çok büyük sorunlar açabileceğini ve gerdanlığın gün yüzüne çıkarılmaması gerektiğini söyler.

23. Tad, Rakım'ın adamlarını takip ederek defterin sayfalarında yazan tapınağın yerini bulur. Tapınağın girişindeki gizli sembelleri çözerek girişi açar ve tapınağa girer. Midas'ın altından izlerini görüp takip eder, gerdanlığın ikinci parçasını bulur. Gerdanlığın parçasını yerinden aldığı da altına dönüştüren sihirli parçalar etrafa yayılır, Tad kurtulmak için kaçır ve tapınağın tepesine ulaştığında, tapınaktan çıkan sihirli altın parçaları gökyüzüne çıkar ve defterdeki Midas'ın simgesinin bir dağ olduğunu gösterir ve o dağa doğru uçan altın parçaları Tad'e üçüncü parçanın orda olacağı çağrışımını yapar.

24. Tad, ikinci parçayla Sara ve Tiffany'nin yanına gelerek parçayı ve simgenin olduğu dağı gösterir. Üçüncü parçayı da Rakımdan önce bulmak için acele etmeleri gerektiğini söyler ama Sara bu parçayı yok etmeyi söyler. Tiffany Sara'ya karşı gelerek üçüncü parçayı bulmaları gerektiğini söyler ve parçayı Tad'den alır. Sara tanrılara ait bir gücün insanların eline bırakılamayacağını, Rakım'ın o gerdanlığı ele geçirirse onu kimsenin durduramayacağını söyler. Tiffany bu arada ikinci parçayı da alarak onların yanından kaçır. Sara, üçüncü parçayı Rakım'dan önce bularak yok etmek için dağa doğru tek başına yola koyulur.

25. Rakım adamlarına parçayı bulamadıkları için kızarken Tiffany ikinci parçayı Rakım'a getirip kendinin de onun yanında olmak istediğini söyler.

Propp İşlevi: 8a- Aileden birinin bir eksiği vardır, aileden biri bir şeyi elde etmek ister. (Tanımı: eksiklik, simgesi α)

26. Kral Mumya Tad'in yanına gelerek sevdiği kadını kurtarmak için yapmadığı şey kalmadı, şimdi sana her zamankinden daha çok ihtiyacı var der. Tad, Mumya'ya haklı olduğunu söyler. Yanına geliyorum Sara, Tad Stone iş başında diyerek kahramanımız son görev için iş başına koyulur.

Propp İşlevi: 10- Arayıcı kahraman eyleme geçmeyi kabul eder ya da eyleme geçmeye karar verir. (Tanımı: karşıt eylemin başlangıcı, simgesi C)

27. Sara, dağdaki tapınağın girişini bulmuşken, Rakım ve Tiffany Sara'nın yanına gelirler ve tapınağa girerler.

28. Tad, dağın zirvesinde Sara'nın izini bulur. Rakım'ın Helikopterini görür ve geç kaldığını anlar. Dağın zirvesinden kayarak tapınağın içine girer. Rakım, Sara, Tifani ve Rakım'ın adamlarının yanına kadar gelir ve Rakım'ın adamları onu da esir alır.

29. Hepsi birlikte Apollo'nun tapınağını bulurlar. Rakım, tapındaki lahitten kapağını elindeki parçasıyla açar ve gerdanlığı görür. Rakım, Tad'i gerdanlığı alması için tehdit eder. Tad, parçayı lahitten alır ve Rakım'ın boynuna asar. Rakım'ın adamları gerdanlığın diğer parçalarını da üzerine takınca sihir tamamlanır ve gerdanlığın gücü Rakım'a geçer.

30. Rakım, aslan heykeline dokunur ve altına dönüşür. Tiffany, Rakım'a anlaşma yaptık, sen gücüne kavuştun bende ünlü olacağım, diğerlerini bırak gitsinler der. Rakım, ben kaybeden takımı yaşatmam, Midas'ın üstün gücü bende artık der ve onları altına dönüştürmek için harekete geçer.

31. Sara, Tad ve Mumya, Rakım'ın saldırısından kaçmaya çalışırlar. Rakım, dokunduğu her yeri altına dönüştürmeye başlar. Tad ve Mumya, Rakım'ın dikkatini dağıtıp kolyeyi almaya çalışır. Sara, uçuruma yuvarlanan Tiffany'yi kurtarır. Tad, Rakım'ın dikkatini dağıtmaya çalışırken düşen kayanın altına kalmaktan, Sara tarafından kurtarılır, ama Rakım, Sara'ya asasıyla vurur.

32. Rakım, Sara'yı tekrar vurmaya çalışırken, Tad, üzerine atlar ve yuvarlanırlar. Elinden çıkan altına dönüştüren kıvılcımlar üzerlerindeki kayaları düşürür ve Rakım kayaların altında kalır ve ölür.

Propp İşlevi: 18- Saldırgan yenik düşer. (Tanımı: zafer, simgesi J)

33. Tad, Sara'ya kurtulduk diye bağıırken Sara altına dönüşmeye başlar. Tad, Sara'yı kurtarmak için uğraşır ama engel olamaz ve Sara altına dönüşür.

34. Tad, Sara'ya sarılıp ağlarken, tapınak yıkılmaya başlar ve Mumya, Tad'e gitmeleri gerektiğini söyler. Tad, Mumya'ya siz gidin, ben burada kalacağım der. Sara'ya dönerek; istediğim tek şey seninle birlikte olmaktı, seni seviyorum Sara der ve kolyeyi Sara'nın boynuna takar, Sara'ya sarılır.

35. O anda sihir bozulmaya başlar, Sara canlanır. Mumya, onun için ölümü göze aldı der ve Tiffany aşk için fedakârlık vurgusunu yapar.

Propp İşlevi: 19- Başlangıçtaki kötülük giderilir ya da eksiklik karşılanır. (Tanımı: giderme, simgesi K)

36. Evlerinde verdikleri partide Sara, Tad'e alyans vererek evlenmek ister.

Propp İşlevi: 20- Kahraman geri döner. (Tanımı: geri dönüş, simgesi ↓)

Tadeo Jones 2: Kral Midas'ın Sırrı filmindeki Propp'un masal işlevleri bir araya getirildiğinde şu şekilde bir şema ortaya çıkmaktadır;

δ ζ ↑ A F D G θ Pr Rs H α C J K ↓

V. Propp'un masal incelemesinde bulunan hiçbir işlev diğerini dışlamaz. Çoğunlukla aynı olaylar dizisinde iki ikili işlev bulunur. Bu iki ikili işlevler şunlardır; Saldırganla çatışma ve kahramanın zaferi (H-J), güç iş ve bu güç işi yerine getirme (M-N). Bazı anlatılarda bu işlevlerin ikisine de rastlanıldığı gibi bazılarında biri görülür. Çözümlemesini yaptığımız filmde de işlevler arasında tutarlı bir ilişki bulunmaktadır. Hiçbir işlev diğer bir işlevi soyutlamaz. Film saldırganla çatışma ve kahramanın zaferi (H-J) ikili işlevini içermektedir.

Tadeo Jones 2: Kral Midas'ın Sırrı filminin eylem alanları ile Propp'un ortaya koyduğu 7 eylem alanı büyük oranda örtüşmektedir. Propp tarafından belirlenen eylem alanlarının hepsinin bir öyküde bulunma zorunluluğu yoktur. Buna göre filmde yer alan eylem alanları şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

1. Saldırganın (ya da kötü kişinin) eylem alanı: Bu eylem alanı etrafında film içerisinde bir ana karakter etrafında toplanan kötü karakterler bulunmaktadır. Filmin başlangıcında Sara'yı izleyen Rakım ve onun adamları öykünün saldırgan karakterlerini oluşturmaktadır. Öykünün akışı boyunca Rakım ve adamları, Sara ve Tad'e karşı sergilemiş olduğu saldırganlıklarla bu eylem alanı içerisinde olmuştur.

2. Bağışçının (ya da sağlayıcının) eylem alanı: Bu eylem alanı kahramanın büyülü bir nesne ya da yardımcı edinmesi işlevlerini kapsamaktadır. Filmde geçen büyülü nesne Midas'ın kolyesi olmasına rağmen, Sara'nın defteri bu kolyeye giden kapıları açan bir anahtar, yol gösterici büyülü bir kitap olarak olay örgüsünün akışını sağlamaktadır. Kahramanımızın kitabın içerisinde yazılı olanları çözmesinde yardım eden ve yol gösteren Kral Mumya karakteri; kahramanın yardımcı edinme işlevini gerçekleştirdiği için bağışçının eylem alanı içinde değerlendirilebilir.

3. Yardımcının eylem alanı: Yardımcının eylem alanında karşımıza birden fazla karakter çıkmaktadır. Sara'nın asistanı Tiffany, kahramanın eski dildeki yazıları ve sembolleri çözmesinde yardım ederek, kolye parçalarının yerlerini bulmasını sağlar. Yine Kral Mumya karakteri de kahramana verdiği fikirler, yer altındaki gizli geçitte yön bulması, kitaptaki eski yazıları tercüme etmesi gibi birçok yerde kahramana yardım eder. Taksi şoförü, Rakımın adamlarının saldırılarından kaçmasında yardım eder. Filmdeki kuş ve köpek karakteri de sahiplerine küçük yardımlarda bulunmaktadırlar. Film içindeki bu karakterler kahramana yapılan kötülüğün giderilmesi ve yardım rolleriyle yardımcıının eylem alanında yer alırlar.

4. Prensesin ve babasının eylem alanı: Filmde prenses karakteri açıkça olmamakla birlikte Sara aranan kişi karakterini canlandırmaktadır. Babası karakteri filmde yer almamaktadır. Sara filmde ünlü bir arkeoloji profesörünü canlandırmaktadır. Kral Midas'ın papirüsünü bulması sonrası

kötü karakter tarafından kaçırılır. Filmin olay örgüsü kahramanın Sara'yı kurtarma uğraşlarıyla gelişip sonuçlanır. Sara, filmin sonunda kahramana aşkını ilan eder.

5. Gönderenin eylem alanı: Bu eylem alanında Sara karakteri yer alır. Sara, Tad'i doğrudan yönlendirmemiştir. Ancak; Sara'nın kaçırılması kahramanın harekete geçmesini sağlamıştır.

6. Kahramanın eylem alanı: Filmin kahramanı Tadeo Jones'dir. Tad, sevdiği kız olan Sara'yı kurtarmak için olayların içerisine dâhil olur. Karşılaştığı türlü güçlüklerin üstesinden gelir ve Sara'yı kurtarır. Filmin sonunda hem kötü karakteri yener hem de Sara'nın aşkını kazanır.

7. Düzmece kahramanın eylem alanı: Filmde düzmece karakter olmadığı için bu eylem alanı yer almaz.

5. SONUÇ

Tadeo Jones 2: Kral Midas'ın Sırrı filminin yapısal özellikleri Vladimir Propp'un masalın 31 işlevi doğrultusunda incelendiğinde; Propp'un masal inceleme yönteminde belirttiği 31 işlevin çoğunu içerdiği görülmüştür. Propp Masalın Biçimbilimi eserinde, olağanüstü masalların ortak olabilecek işlevlerini saptayarak, bunların yapısını düzenleyen formülü ortaya çıkarmıştır. Propp, 31 maddeye ayırdığı bu işlevlerin her masalda tümünün de bulunmayabileceğini ifade eder. Fakat masalın işlev sayısının kaç olursa olsun sırasının değişmeyeceğini söyler. Ancak bu çalışmada, Vladimir Propp'un yapısal çözümleme yöntemi çerçevesinde incelediğimiz Tadeo Jones 2: Kral Midas'ın Sırrı filminin öyküsünde işlevlerin sırasının değiştiği görülmüştür. Örneğin beşinci işlev üçüncü işlevden sonra, on birinci işlev beşinci işlevden sonra gelirken, sekizinci işlev on birinci işlevden sonra, on dördüncü işlev sekizinci işlevden sonra gelmektedir. Propp'un masal inceleme yönteminin içinde olağanüstü masallar olarak tanımladığı aynı olay örgüsüne sahip 100 masalı inceleyip ortaya koyduğu 31 işlev sınırlı örnekler üzerinden ulaşılmış bir sonuçtur. Propp'un yönteminin farklı kültürlere ait farklı yapılarıdaki masallarla yapılan çözümlemesinden sonra, belirlemiş olduğu işlev sayısında değişiklik ve bu işlevlerin masal içerisindeki sıralanışında da değişimler gözlemlenebilir. Propp'un masalın biçimbilimi yönteminin olası sınırlarının bu yönde bir çalışmayla genişletilmesiyle sadece masallar için bir çözümleme yöntemi değil, farklı türlerdeki metinler içinde önemli bir çözümleme yöntemi olabilir. Film, bir kötülükle (A) başlayıp farklı işlevlerle olay örgüsü genişletilerek kötülüğün giderilmesi (K) işlevine ulaşan gelişmeyi içermektedir. Propp belirtmiş olduğu gibi masallardaki işlevlerin sayısı oldukça sınırlıdır. Filmdeki olay örgüsünde de sınırlı sayıda işleve rastlanmıştır. İşlevler arasında tutarlı bir ilişki devam eder. Hiçbir işlev

diğerini dışlamaz. Film, saldırganla çatışma ve kahramanın zaferi (H-J) çiftini içermektedir.

KAYNAKÇA

Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi Anlamak*, Ankara: Pozitif Matbaacılık.

Güllüoğlu, Ö. (2012). *Görsel Metin Çözümleme*, Ankara: Ütopya Yayınevi.

Kavuran, T. ve Acar, H. M. (2015). Kayıp Balık Nemo'da Masal İşlevleri, *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 1(39).

Parsa, S. (2008). *Film Çözümleneleri*, İstanbul: Multilingual.

Parsa, A. F. (2012). Sinema Göstergibiliminde Yapısal Çözümleme Sinemasal Anlatı Sunumu ve Kodları https://www.academia.edu/5370897/S%C4%B0NEMA_G%C3%96STERGEB%C4%B0L%C4%B0M%C4%B0NDE_YAPISAL_%C3%87%C3%96Z%C3%9CME_ME_S%C4%B0NEMASAL_ANLATI_SUNUMU_VE_KODLAR 10.04.2018 tarihinde edinilmiştir.

Propp, V. (2011). *Masalın Biçimbilimi*, (Çev.) Mehmet Rifat, Sema Rifat, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Levi-Strauss, C. (2013). *Mit ve Anlam*, (Çev.) G. Yavuz Demir, İstanbul: İthaki Yayınları.

Sözen, M. F. (2013). Yapısalcı Yöntem ve Bir Film Çözümlemesi, *International Journal of Social Science*, 8, 609-624.

Yıldırım Artaç, B. ve Ağaç, S. (2016). Yapısal Çözümleme Yöntemiyle Animasyon Karakter Analizi ve Kostüm Tasarımı, *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 2(2), 2458-9381.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

This study intends to reveal the existence and sequence of 31 functions that Propp defines in the story structure of "Tadeo Jones 2: The Secret of King Midas" animated film in the context of the structural analysis method that the Russian fairytale scientist Vladimir Propp published in the Book of Formal Science of Masala. As a result of the study, it was revealed that the principles that Propp determined in his study did not occur in the same way as the fairy tales in different cultures. Propp has said that the ordering of functions in its own way in the text will not change, and that functions will occur in successive order. However, the order of these functions has changed in our work. As understood before work, the criticism directed at Propp carries a fair share. Propp contains the errors caused by insufficiency of the result sample which examines the structure of about 100 fairy tales which are called extraordinary tales. When Propp's structural analysis technique was applied to works carrying fairy-tale motifs belonging to different cultures, differences in the structural arrangement of the work emerged and the missing aspects of the method appeared.

Methodology

Russian Formality is one of the important sources of structural linguistics and structuralism of structuralism after the Prague School. Between 1915 and 1930, a group of scholars active in Russia carried out research on various types of texts and put forward certain principles on structuralism. These principles, not only from the basic sources of structuralism, but also the basis of methods used in linguistics and semiotics. The first structuralist study of the literary genres was carried out by Vladimir Propp, a Russian formative. The works of Propp, one of the world's most recognizable names of Russian formers, both in the field of fiction studies and in the field of narrative analysis, constitute one of the cornerstones of the structuralist method. *Morphologia skazski* (1928), *Historical Origins of Extraordinary Tales (Istoričeskie korni volšebnoy skaski, 1946)* and *Russian Heroic Legend (Russkiy Gerojeskiy epos, 1955)* are considered to have an important place in the development of folklore structuralism. In this research, structural analysis method which is mainly used in fields with narrative texts such as fairy tale, theater, novel, cinema is used. Since there are many scientists working on the method of structural analysis, it is not possible to mention one method in this area. The research was carried out within the framework of the methodology of structural analysis of extraordinary tales, which the Russian fairytale scientist Vladimir Propp, one of the fundamental milestones of structuralism, introduced in the Structural analysis methods from the book of *Moral Formology*.

Findings/Results

Tadeo Jones 2: The story of King Midas, Vladimir Propp's Masala Morphology, was examined in the direction of the work of the fairy tale 31 and 7 fields of action in which he did structural analysis of extraordinary tales. The Filmin story has seen most of the 31 functions and 7 action areas Propp specified in the method of fairytale review. Propp specifies that these functions, which are reserved for 31 items, will not be found in every table. But it tells us that the number of functions of the fairy tale will not change in any way. Tadeo Jones 2: King Midas, which we have examined in the framework of structural analysis of Vladimir Propp, has been shown to change the order of functions in the story of Sirafilmin. For example, the fifth function comes after the third function, the eleventh function comes after the fifth function, the eighth function after the eleventh function, and the thirteenth function after the eighth function. A consistent relationship is maintained between functions. No function will exclude the other. Filmin's story includes conflict with the aggressor and victory of the hero (H-J). The seven fields of action that constituted the structure of the fairy tale that Propp revealed in the book of form of the fairy tale overlapped in great measure in our filmin structure. The first 6 of these action areas have enabled the successful establishment of the Filmin event framework. The 7 th action area is not included in the work.

Conclusion and Discussion

In the 1920s, Vladimir Propp set out the functions of the heroes, 31, who, when they were working to uncover the structure of the tales, formulated the fairy tale, which they described as extraordinary tale. According to Propp, these functions of the heroes never change on the fields of action of the fairy. Indicates that there will be no changes during the functions. Propp deduces from the examinations that he examines, that the setup of the emulation began with an evil done. Evil in a particular family, in a certain environment, is a deficiency. A hero is commissioned to make shortcomings, to remove evil from the center, or to set himself on his own path. The criticisms of Vladimir Propp's method of analysis originate from the fact that Propp examines each other as much as 100 samples as a sample and makes a generalization on all fairy tale types. Both the inadequacy of the number in the sample and the examination of the tenses in the same category have led to the inadequacy of describing the structure of the tenses in different categories. This lack of animation has also shown itself in the animated cartoon that carries the fairytale motif we have studied. While the vast majority of areas of action overlap with the structure of the fairy tale, there has been a great deal of change in their functioning. If the boundaries of the method are extended by different studies, it can be seen as an important way of working in species with fairy tale motifs (eg cinema). In

this study, a cinematic work with a different cultural tale motif was examined. Our work constitutes an important example to determine the incompleteness of the method that Proop has identified when applied on different species.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YATIRIM ALGILARI: CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ VE ERCİYES ÜNİVERSİTESİNDE BİR ARAŞTIRMA

Araştırma Makalesi / Research Article

Işık, K. C., Ayık, A. ve Koç, S. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Yatırım Algıları: Cumhuriyet Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesinde Bir Araştırma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 44-68.

Geliş Tarihi: 28.02.2019

Kabul Tarihi: 31.05.2019

E-ISSN: 2149-3871

Dr. Kasım Can IŞIK
Sivas Sanayi ve Teknoloji Müdürlüğü
canm001@gmail.com
ORCID No: 000-0002-9637-8889

Ayşegül AYIK
Sivas Numune Hastanesi
aasci58@hotmail.com
ORCID No: 0000-0002-1175-7629

Doç. Dr. Selahattin KOÇ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,
İşletme Bölümü
skoc@cumhuriyet.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-4285-5632

ÖZ

Bu çalışmada geleceğin potansiyel yatırımcıları olan üniversite öğrencilerinin yatırıma yönelik bakış açıları ve algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, 4. sınıf üniversite öğrencilerinin yatırım algı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada kolayda örnekleme yöntemiyle en fazla sayıda kişiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Finans dersleri alan öğrenciler örneklem olarak tercih edilmiştir. Cumhuriyet ve Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin iktisat, işletme ve maliye bölümlerinin 4. sınıfında okuyan öğrencilerinden 422 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Farklı üniversitelerde ve bölümlerdeki öğrencilerin yatırıma bakış açısı ve ilgisi; ekonomi ve finans, bireysel bankacılık, emeklilik ve sigortacılık, yatırım, vergi ve mevzuat, matematik ve faiz alanlarındaki temel bilgi düzeyleri açısından incelenmiş ve anlamlı farklılıklar belirlenmiş; Ayrıca finansal davranışlarının hangi doğrultuda olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin alt grup başarıları ile okudukları üniversiteler arasında homojen bir dağılım bulunmuştur. Öğrencilerin okudukları bölüm ile başarı puanları arasında homojen bir dağılım bulunmuştur. İktisat, işletme ve maliye bölümü öğrencilerinin en başarılı oldukları

alan finansal tablolar, en başarısız oldukları ise yatırım alanı olmuştur. Sonuç olarak üniversiteler ve bölümler açısından öğrencilerin yatırım algısı konusunda benzer bakış açıları ve bilgi düzeylerine sahip olduğu görülmüş olup, finansal davranışlar konusunda ise anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Öğrencileri, Yatırım Algısı, Finansal Davranışlar.

INVESTMENT PERCEPTIONS OF UNIVERSITY STUDENTS: A RESEARCH IN CUMHURİYET UNIVERSITY AND ERCIYES UNIVERSITY

ABSTRACT

In this study, it is tried to determine the perspectives and perceptions of university students who are potential investors of the future. In this study, investment perception levels of 4th year university students were tried to be examined. In the study, it was tried to reach the maximum number of people with easy sampling method. Students taking financial courses were preferred as a sample. We were taken as a sample 422 students from the 4th year of economics, business administration and finance departments of the Faculty of Economics and Administrative Sciences in Cumhuriyet and Erciyes University. The perspective and interest of the students in different universities and departments; economic and financial, individual banking, retirement and insurance, investment, tax and legislation, mathematics and interest in terms of basic knowledge levels were examined and significant differences were determined; In addition, the direction of financial behavior were determined. A homogeneous distribution was found between the subgroup success of the students and the universities they studied. A homogeneous distribution was found between the students' faculty sections and achievement scores. The most successful field of economics, business and finance department students were financial statements and the most unsuccessful were investment areas. As a result, it has been seen that students have similar perspectives and knowledge levels about investment perception in terms of universities and departments, significant differences were found in financial behaviors.

Keywords: University Students, Investment Perception, Financial Behavior.

1. GİRİŞ

Bireylerin yatırım tercihlerini incelemek ve finansal karar verme mekanizmalarını anlayabilmek makro anlamda yatırımların ekonomik büyümenin tetikleyici olması, mikro anlamda finansal kuruluşların bireylerin farklılıklarını göz önünde bulunduran ürünler sunabilmesi ya da finansal danışmanların bireylerin özelliklerine uygun tavsiyeler verebilmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda bugünün ve geleceğin potansiyel yatırımcıları olan öğrencilerin yatırım algılarının analiz edilmesi önemlidir. Yatırımla deneyimleri, bakış açıları ve bilgi birikimleri pozitif ya da negatif

olması onların yaşamlarının ileriki dönemlerinde finansal risk alma eğilimlerini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyerek finans piyasasına katkı sağlayacaktır.

Finansal bilgi düzeyleri bireylerin bugünkü yaşam standartlarından, yaşamın son evrelerine kadar olan tüm süreci etkilemektedir. Öğrenciler gerek gündelik, gerekse uzun dönemli planlarında, harcamalardan, yatırımlara kadar birçok durumda finansal karar almaları gerekir. Bu kararların alınması finansal durum bilgisi ile doğrudan etkilidir. Öğrencilerin bu kararları doğru ve etkin alabilmesi, finansal bilgi düzeyleri ve finansal olaylara bakış açıları ile ilgilidir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yatırımla ilgili bilgi düzeylerinin hangi boyutta olduğu tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu çalışmadaki amaç; farklı üniversitelerdeki ve bölümlerdeki öğrencilerin, yatırıma ilgisi ve borsalara bakışları açısından anlamlı farklılıklar olup/olmadığının tespit edilmesidir.

Sözlük anlamı olarak yatırım, belirli bir kaynağın ya da değer, gelir elde etmek amacıyla kalıcı bir biçimde kullanılması olarak tanımlanırken, işletme literatüründe işletmelerin sürekliliğini sağlamak için yaptığı bütün harcamaları kapsamaktadır şeklinde tanımlanmıştır (Türko, 1999: 1).

Elde bulunan varlıkların mal ve hizmet üretimi dışında kullanılmasına finansal yatırımlar denir. Finansal yatırımlar çok çeşitli amaçlarla yapılabilirken 4 temel maddede sıralanabilir: Bunlar: Belirli bir faiz geliri elde etmek, işletmeye uzun süreli bir likitide rezervi yaratmak, işletmenin ekonomik güç ve itibarını artırmak ve vergiye tabi olmayan türden menkul değerler, hazine bonoları, gelir ortaklığı senedi satın alarak vergiye ilişkin avantajlardan yararlanmaktır (Karan, 2011: 3).

Finansal davranışlar günlük hayatın içerisinde alışveriş yapmaktan, yatırım yapmaya, kredi kullanımından, tasarruf yapmaya kadar finansal araç ve bilgilerin nasıl işlediği ile ilgilenmektedir. Finansal davranışlar; nakit akımı yönetimi, kredi yönetimi, birikim ve yatırım olmak üzere 4 ana başlıkta toplanabilir (Hilgert ve Hogart, 2003: 310-311). Amerika'da yapılan bir araştırmaya göre finansal bilgi ve davranışların şekillenmesi okuldan daha çok evde ve aile içinde gerçekleşmektedir. Bunun yanı sıra ev, araba alma gibi kararlarda aile içinde, arkadaş grupları içinde tartışarak karar verme öne çıkmaktadır. Araştırmaya katılanların 3'te 1'i finansal konularda karar vermeden önce yardım aldıklarını belirtmişlerdir (NFCC, 2007: 1-2).

Öğrencilerin yatırım algısı ile ilgili araştırmaların yapılması önemlidir. Ancak bundan önce birikim, harcama, kredi gibi konulara odaklanmak gerekmektedir. Bireylerin temel finansal davranışları olarak nitelendirilebilecek konularda nasıl davrandığını ortaya koymak bir açıdan borsa algı düzeylerinin de belirlenmesi anlamına da gelmektedir.

Öğrencilerin yatırım algısı bir tutum ya da davranışını değil yatırım ve finansal konulardaki bilgi düzeyini ifade etmektedir.

Yapılan bir araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun para biriktirme alışkanlığına sahip olduğunu ancak, para biriktirme konusunda hangi araçların daha yaygın kullanıldığına ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Bu nedenle öğrencilere hem birikimlerini değerlendirecek hem de para biriktirme konusunda kendilerine motivasyon sağlayacak finansal araçları tanıtmak gerekmektedir (Kieschnick, 2006: 58-59).

Finansal davranışın bilgi ile bağlantılı olması nedeniyle bireylerin finansal bilgileri edindikleri kaynaklar önemlidir. Bireyler çok farklı kaynaklardan bilgi edinebilirler ancak, deneyim, arkadaşlar ve aile, medya en başta gelen kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu kaynaklardan alınan bilgiler bireysel durumlara göre değerlendirilir ve pratiğe dönüştürülür. Finansal bilgi kaynakları ile finansal pratikler arasında anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır (Hilgert ve Hogarth, 2003: 318). Üniversite öğrencileri, yakın gelecekte iş yaşamına dâhil olarak para kazanmaya başlayan bir kitle olacağı için bankalar tarafından kredi kartı verme ve kullanma potansiyeli olan bir grup olarak görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin aktif bir yaşam tarzı sürmeleri, seyahat etmeleri, internet alışverişi yapmaları gibi etkenler değerlendirilmektedir. Öğrencilik zamanlarında her ne kadar gelirleri sınırlı olsa da, yakın gelecekte düzenli bir gelire sahip olacakları düşünülmektedir. Kredi kartlarının sağladığı “şimdi al, sonra öde” olanakları sayesinde borçlanma olanakları da sunulmaktadır (Robb, 2007: 2-3). Bu bakımdan üniversite öğrencilerinin harcama alışkanlıkları ve buna bağlı olarak para yönetimi davranışlarının incelenmesi önem taşımaktadır.

Amerikalı araştırmacıların üniversite öğrencilerine yönelik olarak yaptıkları araştırmalarda genel olarak öğrencilerin finansal bilgiler konusunda oldukça yetersiz oldukları ancak, kredi kartı kullanımında daha fazla bilgi sahibi oldukları belirtilmektedir (Robb, 2007: 18). Bunun nedeni olarak ise kredi kartı kullanımının diğer finansal araçlara göre gündelik yaşamda daha fazla kullanılması olarak ifade edilmektedir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bireylerin yatırım algıları incelendiğinde çok farklı denek gruplarına yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar işletmelere yönelik olduğu gibi, hane halkına, yatırımcılara ve öğrencilere yönelik olabilmektedir. Üniversite öğrencilerinin bu kapsamda bilgilerinin ölçülmesi literatürde son yıllarda oldukça çalışılan konu olmasına karşın üniversiteler arası değerlendirmelerin yapıldığı çalışma oldukça azdır. Yatırım algısı ile

ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar aşağıda yer almaktadır.

Chen ve Volpe (1998) ABD’de yaptıkları çalışmalarında 924 üniversite öğrencisinin finansal bilgi düzeyleri, finansal bilgileri ile öğrencilerin özellikleri arasındaki ilişki ve öğrencilerin finansal bilgilerinin düşünce ve kararlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. İşletme alanlarında eğitim alanlar, erkekler, son sınıf öğrencileri, 30 yaŐın üzerinde ve tecrübeli bireylerin finans bilgilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda üniversite ğrencilerinin yeterli finans bilgisine sahip olmadıklarını ve bilgi gerektiren kararlarda hata yapabilecekleri belirtilmiştir.

Beal ve DelpachŐtra (2003) Avustralya’da öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyini belirlemeye çalıŐmışlardır. Finansal okuryazarlık düzeyinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. İş deneyimine sahip ve yüksek gelirli öğrencilerin okuryazarlık düzeylerini daha yüksek bulmuşlardır.

Sabri vd. (2010) Malezya’da yaptıkları çalışmada üniversite ğrencilerinin karşılaştıkları finansal sorunlar ve finansal davranışlar ile finansal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma verilerine göre finansal okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin finansal sorunlar ile daha az karşılaştıkları ve olumlu finansal davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Sohn vd. (2012) Ergenlik ağındaki 1185 birey bilgisini içeren 2006 yılına ait Kore Ulusal Finansal Okuryazarlık Araştırması verisini kullanarak yaptıkları çalışmada öncelikli finansal sosyalleşme aracı medya olan ve bir banka hesabı olan bireylerin finansal okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca parayı bir mal veya ödöl olarak görenlerin para biriktirmekten kaçınanlara göre daha yüksek düzeyde finansal okuryazar olduklarını, orta düzeyde harçlık alan öğrencilerin de yüksek düzeyde harçlık alan gruba göre finansal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Boakye ve Kansanba (2013) bir üniversitede yaptığı araştırmada öğrencilerin finansal okuryazarlık seviyesini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin okuryazarlığı ülke ortalamasından yüksek çıkmıştır. Ayrıca ğrencilerin finansal bilgi ve davranışları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bayram (2010) alıŐmasında Anadolu Üniversitesi İİBF ve Porsuk MYO öğrencilerinden basit rassal örneklem yoluyla seçilen 600 kişilik bir gruba anket uygulayarak finansal okuryazarlık davranışlarını ve para yönetimine ilişkin alışkanlıklarını ölçümlemeyi amaçlamıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin düşüklüklerinin farkında olmadıklarını, para harcama ve yönetme

alışkanlıklarının kaynağının aileleri olduğunu, finansal bilgi kaynaklarının çoğunlukla televizyon ve internet olduğunu, virman, gayrimenkul sertifikası, temerrüt gibi temel finansal kavramları bilme düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Fakülte öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin meslek yüksekokulu öğrencilerinden daha yüksek olduğunu ve dolayısıyla finansal eğitimin uzun vadede daha etkin olmasına rağmen kısa vadede de bu düzeyin artırılması için aktif yöntemler bulunması gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Temizel ve Bayram (2011) çalışmalarında Anadolu Üniversitesi İİBF öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini ölçümlemeyi amaçlamışlardır. Fakültede öğrenim gören 500 öğrenciye anket uygulamışlardır. Geçerli olan 433 anketten elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin finansal gelişmeleri daha çok televizyon ve internet aracılığıyla takip ettikleri, finansal bilgi düzeylerini abartma eğiliminde oldukları, finansal bilgi kaynaklarının yüksek oranda aileleri olduğu, finansal okuryazarlık ile ilgili temel kavramları bilmekten uzak olduklarını tespit etmişlerdir. Finansal okuryazarlık düzeylerinin yükseltilmesi için eğitim-öğretim içeriklerinin bu doğrultuda oluşturulması gerektiğini savunmuşlardır.

Ergün vd. (2014) çalışmalarında Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini araştırmak amacıyla 448 öğrenciden kolayda örneklem yöntemiyle seçilen 275 tanesine anket uygulamışlardır. Sonuç olarak öğrencilerin temel düzeyde okuryazar olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra cinsiyete göre öğrencilerin temel enflasyon, borsanın temel işlevi, hisse senedi çeşitlendirmesi bilgilerinin değiştiğini, öğretim etkinliklerine göre temel enflasyon ve faiz oranlarının tahvil fiyatlarına etkisine ilişkin bilgilerinin değiştiğini, aylık ortalama hane gelirine göre ise varlık çeşitlendirme bilgilerinin ve temel enflasyon bilgilerinin değiştiğini belirlemiştir.

Kılıç vd. (2015) çalışmalarında finansal okuryazarlık düzeyinin erkek öğrencilerde kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma, günlük olarak para yatırma ve çekme gibi işlemler nedeniyle öğrencilerin bireysel bankacılık konusunda daha yüksek oranda bilgiye sahip olduğu, yatırım konusunda ise en düşük düzeyde bilgi sahibi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca müfredatlarında finans vb. derslerinin yer aldığı İİBF öğrencilerinin finansal bilgi düzeyinin diğer fakültelerden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da öğrencilerin finansal eğitim almasının yarattığı farklılığı ispatlamaktadır.

Özdemir vd. (2015) çalışmalarında Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören 235 öğrenciye finansal okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere anket uygulamışlar ve geçerli olan 221 anketi analize dâhil etmişlerdir. OECD finansal okuryazarlık ölçeğini

Türkiye koşullarına uyarlayarak oluşturdukları 21 maddelik anket ile 4 ayrı hipotezi test etmişler ve öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Çam ve Barut (2015) Gümüşhane Üniversitesi'ndeki öğrencilerin finansal davranışlarını ve finansal okuryazarlık düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada 400 ön lisans öğrencisi örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırmada öncelikli olarak parayı harcama ve yönetme davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ise öğrencilerin finansal okuryazar olmadıklarını göstermektedir.

Alkaya ve Yağlı (2015) Nevşehir'de İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) İşletme, İktisat ve Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik bölümü öğrencilerinden seçilen 185 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri araştırılmıştır. Çalışma sonucunda finansal davranış ile finansal tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Günden güne karmaşıklaşan finansal olaylarla karşı karşıya olan genç nesillerin finansal konularda bilgi düzeylerinin literatürdeki kaynaklarda tam yeterli olmaması finansal durum tespitleri ve yatırım algılarının tespit edilmesinin önemini artırmaktadır. Literatürde finansal konularda çalışmanın çok olmasına karşın üniversiteler arası karşılaştırmaların yapıldığı çalışma sayısı oldukça düşüktür. Piyasaların sağlıklı yapıya oturması onu doğru anlamak ve uygulamaktan geçmektedir. Bu çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin yatırımlara ilgisinin hangi boyutta olduğunun durum tespitidir. Bu amaca bağlı olarak, öğrencilerin yatırım konusunda ne kadar bilgiye sahip olduğu, bazı temel finansal konularda ne kadar başarılı oldukları, finansal konularda ne tür davranışlar sergiledikleri tespit edilmektedir. Ayrıca Sivas ve Kayseri ili baz alınarak yapılan çalışmada; aynı bölge içerisinde yer alan, benzer özelliklere sahip olan bu iki ilde yatırım algısı açısından benzerlik ya da farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, lisans düzeyindeki son sınıf üniversite öğrencilerinin yatırım algı düzeyleri ölçülmeye çalışılmış ve bu kapsamda Cumhuriyet Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi'nde 01-31 Mayıs 2016 tarihlerinde bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini Cumhuriyet Üniversitesi'nden 1410, Erciyes Üniversitesi'nden 1134 oluşturmaktadır. Kolay örnekleme yöntemiyle en fazla sayıda kişiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Finans dersleri almış öğrenciler tercih edilmiştir. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi son sınıf iktisat, işletme ve maliye bölümlerinden olmak üzere toplam 422 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. Ulaşılan bu rakam $\alpha=0,05$ anlamlılık

düzeyinde söz konusu evreni temsil etme açısından kabul edilebilecek bir örneklem büyüklüğüdür. Öğrencilere anketin amacı açıklanmış ve sorulara kendilerine göre en doğru cevabı vermeleri istenmiştir.

Anket dokuz bölümden oluşmaktadır. İlk iki bölüm demografik özellik ve finansal davranış profilini oluşturmaya yönelik sorular içermektedir. Son yedi bölüm ise yatırım algısını ölçmeye yönelik olan farklı alt kategorilerden oluşmaktadır. Son yedi bölümde yer alan sorular öğrencilerin genel ekonomi ve finans, bankacılık, emeklilik ve sigortacılık, finansal tablolar, yatırım, vergi ve mevzuat, genel matematik ve faiz hesaplamaları konusundaki bilgilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Anket formu hazırlama sürecinde ilgili literatürde yer alan Sarıgül (2015)'te yaptığı çalışmada kullanılan sorular esas alınmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen sorulara da yer verilmiştir. İlk bölümde öğrencilerin yaş, cinsiyet, üniversite, bölüm, öğretim türü, anne-baba, eğitim durumu, çalışma durumu, kişisel harcama, hane geliri ve yaşamını geçirdiği yere ilişkin demografik sorular yer almaktadır. İkinci bölüm ise yatırım yapma durumu, yatırım kanalı, yatırım tercihi, finansal gelişme takip aracı, finansal durum yönetme başarısı, finansal durum bilgi edinme yolu, finansal yardım ihtiyacı, aylık bütçe yapma durumu, kredi kartı kullanma alışkanlığı, bireysel emeklilik sistemine katılım, internet bankacılığı kullanımına ilişkin sorular içermektedir. Üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci bölümde “Doğru”, “Yanlış” ve “Fikrim Yok” cevap seçenekleri ile sorulan sorulardan oluşmaktadır. Dokuzuncu bölüm matematik ve faiz hesaplamaları ile ilgili çoktan seçmeli soruları içermektedir. Öğrencilerin finans gündemini takip edip etmediklerini gözlemek amacıyla tüm sorular içerisinde 6 soru belirlenerek yeni bir alt kategori oluşturulmuştur. Finans gündemi başlığı altında incelenen bu sorular son 7 bölümde yer alan 2., 6., 16., 17., 29. ve 33. sorulardan oluşmaktadır.

4. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22 programında değerlendirilmiştir. Veriler yorumlanırken t testi, ki-kare testi, Anova testi ve çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanarak 0,656 bulunmuştur. Bu değere göre ölçeğin orta düzeyde bir güvenilirlik katsayısına sahip olduğu ve ölçeğin istatistik tutumlarının belirlenmesinde güvenilirlik düzeyi orta düzeyde güvenilir ölçme sonuçlarının elde edilebileceğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1: Üniversitelere Göre Demografik Özelliklerin Dağılımı

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER		Cumhuriyet Üniversitesi		Erciyes Üniversitesi		Toplam	
		Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Bay	91	21,6	92	21,8	183	43,4
	Bayan	124	29,4	115	27,3	239	56,6
Yaş	21	19	4,5	20	4,7	39	9,2
	22	67	15,9	60	14,2	127	30,1
	23	72	17,1	65	15,4	137	32,5
	24	26	6,2	31	7,3	57	13,5
	25	12	2,8	14	3,3	26	6,2
	26 ve üstü	19	4,5	17	4,0	36	8,5
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	3	0,7	3	0,7	6	1,4
	Okuryazar	6	1,4	5	1,2	11	2,6
	İlköğretim	95	22,5	87	20,6	182	43,1
	Lise	77	18,2	74	17,5	151	35,8
	Üniversite	29	6,9	35	8,3	64	15,2
	Lisansüstü	5	1,2	3	0,7	8	1,9
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	16	3,8	9	2,1	25	5,9
	Okuryazar	13	3,1	10	2,4	23	5,5
	İlköğretim	129	30,6	138	32,7	267	63,3
	Lise	45	10,7	42	10,0	87	20,6
	Üniversite	9	2,1	5	1,2	14	3,3
	Lisansüstü	3	0,7	3	0,7	6	1,4
Yaşadığı Yer	Büyükşehir	44	10,4	38	9,0	82	19,4
	Şehir	124	29,4	109	25,8	233	55,2
	İlçe	32	7,6	37	8,8	69	16,4
	Kasaba	3	0,7	6	1,4	9	2,1
	Köy	12	2,8	17	4,0	29	6,9

Öğrencilerin okudukları üniversite ile baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi ve yaşadığı yer arasındaki farklılıkları tespit etmek için yapılan ki kare testi sonuçları ve bunlarla ilgili hipotezler Tablo 2’de yer almaktadır. Buna göre okunulan üniversiteye göre bu değişkenler arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 2: Üniversitelere Göre Ailenin Eğitim Düzeyi ve Yaşanılan Yere Ait Hipotezler ve Ki Kare Testi Sonuçları

	Hipotez	P değeri	Sonuç
Baba Eğitim Düzeyi	H1: Üniversite bazında babaların eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır	,923 >0,05	Hipotez Reddedilmiştir
Anne Eğitim Düzeyi	H2: Üniversite bazında annelerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır	,586 >0,05	Hipotez Reddedilmiştir
Yaşadığı Yer	H3: Üniversite bazında öğrencilerin yaşadığı yer arasında anlamlı bir farklılık vardır	,481 >0,05	Hipotez Reddedilmiştir

Öğrencilerin okudukları üniversite ile çalışma durumu ve aylık kişisel harcamalara ilişkin veriler Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3: Üniversitelere Göre Çalışma Durumu, Aylık Kişisel Harcama ve Aylık Hane Gelirine Ait Bilgiler

		Cumhuriyet Üniversitesi		Erciyes Üniversitesi		Toplam	
		Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)
Çalışma Durumu	Evet, Tam Zamanlı	11	2,6	7	1,7	18	4,3
	Evet, Yarı Zamanlı	24	5,7	16	3,8	40	9,5
	Hayır	180	42,7	184	43,6	364	86,2
Aylık Kişisel Harcama	250 TL ve Altı	22	5,2	14	3,3	36	8,5
	251-500 TL Arası	85	20,1	83	19,7	168	39,8
	501-750 TL Arası	50	11,	53	12,6	103	24,4
	751-1000 TL Arası	28	6,6	30	7,1	58	13,7
	1000 TL’nin Üstü	30	7,1	27	6,4	57	13,5

Öğrencilerin okudukları üniversite ile çalışma durumu ve aylık kişisel harcamalarına ilişkin farklılıkları tespit etmek için yapılan ki kare testi sonuçları ve bunlarla ilgili hipotezler Tablo 4’de yer almaktadır. Buna göre okunulan üniversiteye göre bu değişkenler arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 4: Üniversitelere Göre Çalışma Durumu ve Aylık Kişisel Harcamalara Ait Hipotezler ve Ki Kare Testi Sonuçları

	Hipotez	P değeri	Sonuç
Çalışma Durumu	H4: Üniversite bazında çalışma durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır.	,301 >0,05	Hipotez Reddedilmiştir
Aylık Kişisel Harcama	H5: Üniversite bazında aylık kişisel harcamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.	,742 >0,05	Hipotez Reddedilmiştir

Öğrencilerin okudukları üniversitelere göre borsaya yatırım yapma durumu, yatırım kanalı tercihleri ve yatırım tercihlerine ilişkin veriler Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5: Üniversitelere Göre Borsaya Yatırım Yapma Durumu, Yatırım Kanalı Tercihleri ve Yatırım Tercihlerine Ait Bilgiler

		Cumhuriyet Üniversitesi		Erciyes Üniversitesi		Toplam	
		Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)
Borsaya Yatırım Yapma Durumu	Evet	14	3,3	6	1,4	20	4,7
	Hayır	201	47,6	201	47,6	402	95,3
Borsaya Yatırım Yapanların Yatırım Kanalı	Bireysel	5	25,0	3	15,0	8	40,0
	İnternet	2	10,0	0	0,0	2	10,0
	Telefon	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Banka	4	20,0	0	0,0	4	20,0
	Diğer	3	15,0	3	15,0	6	30,0
Yatırım Tercihleri	Hisse Senedi	20	4,7	12	2,8	32	7,6
	Tahvil	8	1,9	0	0,0	8	1,9
	Hazine Bonosu	10	2,4	10	2,4	20	4,7
	Repo	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Altın	128	30,3	125	29,6	253	60,0
	Banka Mevduatı	6	1,4	10	2,4	16	3,8
	Yatırım Fonu	6	1,4	0	0,0	6	1,4
	Döviz	29	6,9	50	11,8	79	18,7
Hiçbiri	8	1,9	0	0,0	8	1,9	

Öğrencilerin okudukları üniversitelere göre borsaya yatırım yapma durumu, borsaya yatırım yapanların yatırım kanalı tercihi ve yatırım tercihlerine ilişkin farklılıkların tespiti için yapılan ki kare testi sonuçları ve bunlarla ilgili hipotezler Tablo 6'dır. Buna göre okunulan üniversiteye göre sadece yatırım tercihleri açısından bir farklılık bulunmuştur. Erciyes Üniversitesi yatırım tercihleri açısından daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Tablo 6: Üniversitelere Göre Borsaya Yatırım Yapma Durumu, Yatırım Kanalı Tercihleri ve Yatırım Tercihlerine Ait Hipotezler ve Ki Kare Testi Sonuçları

	Hipotez	P değeri	Sonuç
Borsaya Yatırım Yapma Durumu	H6: Üniversite bazında borsaya yatırım yapma arasında anlamlı bir farklılık vardır.	,129>0,05	Hipotez Reddedilmiştir
Borsaya Yatırım Yapanların Yatırım Kanalı	H7: Üniversite bazında borsaya yatırım yapanların yatırım kanalı arasında anlamlı bir farklılık vardır.	,269>0,05	Hipotez Reddedilmiştir
Yatırım Tercihleri	H8: Üniversite bazında öğrencilerin yatırım tercihleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.	,000>0,05	Hipotez Kabul Edilmiştir

Öğrencilerin üniversitelere göre finansal gelişmeleri takip etme aracı, finansal durum yönetme başarısı, finansal bilgi edinme yolu ve finansal yardım ihtiyacı tercihlerine ilişkin veriler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Üniversitelere Göre Finansal Gelişmeleri Takip Aracı, Finansal Durum Yönetme Başarısı, Finansal Bilgi Edinme Yolu ve Finansal Yardım İhtiyacı Tercihlerine Ait Bilgiler

		Cumhuriyet Üniversitesi		Erciyes Üniversitesi		Toplam	
		Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)
Finansal Gelişmeleri Takip Etme Aracı	Gazete	9	2,1	8	1,9	17	4,0
	Kitap	2	0,5	0	0,0	2	0,5
	Dergi	2	0,5	0	0,0	2	0,5
	Televizyon	23	5,5	16	3,8	39	9,2
	İnternet	179	42,4	183	43,4	362	85,8
Finansal Durum Yönetme Başarısı	Oldukça Başarılı	61	14,5	62	14,7	123	29,1
	Ortalama Başarılı	132	31,2	118	28,0	250	59,2
	Başarısız	22	5,2	27	6,4	46	11,6
Finansal Bilgi Edinme Yolu	Aile	96	22,7	85	20,1	181	42,9
	Okul	56	13,3	62	14,7	118	28,0
	Arkadaşlar	5	1,2	0	0,0	5	1,2
	İnternet	33	7,8	31	7,3	64	15,2
	Kitap-Dergi vb.	11	2,6	12	2,8	23	5,5
	Henüz Edinilmedi	14	3,3	17	4,0	31	7,3
Finansal Yardım İhtiyacı	Evet	152	36,0	131	31,0	283	67,1
	Hayır	63	14,9	76	18,0	139	32,9

Öğrencilerin okudukları üniversitelere göre finansal gelişmeleri takip etme aracı, finansal durum yönetme başarısı, finansal bilgi edinme yolu ve finansal yardım ihtiyacı tercihlerine ilişkin farklılıkları tespit etmek için yapılan ki kare testi sonuçları ve bunlarla ilgili hipotezler Tablo 8’de yer almaktadır. Buna göre okunulan üniversiteye göre bu değişkenler arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 8: Üniversitelere Göre Finansal Gelişmeleri Takip Aracı, Finansal Durum Yönetme Başarısı, Finansal Bilgi Edinme Yolu ve Finansal Yardım İhtiyacı Tercihlerine Ait Hipotezler ve Ki Kare Testi Sonuçları

	Hipotez	P değeri	Sonuç
--	---------	----------	-------

Finansal Gelişmeleri Takip Etme Aracı	H9: Üniversite bazında finansal gelişmeleri takip etme aracı arasında anlamlı bir farklılık vardır	,266 >0,05	Hipotez Reddedilmiştir
Finansal Durum Yönetme Başarısı	H10: Üniversite bazında finansal durum yönetme başarısı arasında anlamlı bir farklılık vardır	,562 >0,05	Hipotez Reddedilmiştir
Finansal Bilgi Edinme Yolu	H11: Üniversite bazında finansal durum bilgi edinme yolu arasında anlamlı bir farklılık vardır	,285 >0,05	Hipotez Reddedilmiştir
Finansal Yardım İhtiyacı	H12: Üniversite bazında finansal yardım ihtiyacı arasında anlamlı bir farklılık vardır	,129 >0,05	Hipotez Reddedilmiştir

Öğrencilerin okudukları üniversitelere göre aylık bütçe yapma, para biriktirme alışkanlığı, kredi kartı kullanımı, bireysel emeklilik sistemine katılım ve internet bankacılığı kullanımı tercihlerine ilişkin veriler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9: Üniversitelere Göre Aylık Bütçe Yapma, Para Biriktirme Alışkanlığı, Kredi Kartı Kullanımı, Bireysel Emeklilik Sistemine Katılım Ve İnternet Bankacılığı Kullanımı Tercihlerine Ait Bilgiler

		Cumhuriyet Üniversitesi		Erciyes Üniversitesi		Toplam	
		Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)
Aylık Bütçe Yapma	Evet	150	35,5	144	34,1	294	69,6
	Hayır	65	15,4	63	14,9	128	30,3
Para Biriktirme Alışkanlığı	Evet	95	22,5	95	22,5	190	45,0
	Hayır	120	28,4	112	26,5	232	54,9
Kredi Kartı Kullanımı	Evet	123	29,1	120	28,4	243	57,5
	Hayır	92	21,8	87	20,6	179	42,4
Bireysel Emeklilik Sistemine Katılım	Evet	13	3,1	11	2,6	24	5,7
	Hayır	202	47,9	196	46,4	398	94,3
İnternet Bankacılığı Kullanımı	Evet	108	25,6	105	24,9	213	50,5
	Hayır	107	25,4	102	24,2	209	49,6

Öğrencilerin okudukları üniversitelere göre aylık bütçe yapma, para biriktirme alışkanlığı, kredi kartı kullanımı, bireysel emeklilik sistemine katılım ve internet bankacılığı kullanımı tercihlerine ilişkin farklılıkları tespit etmek için yapılan ki kare testi sonuçları ve bunlarla ilgili hipotezler Tablo 10'da yer almaktadır. Buna göre okunulan üniversiteye göre bu değişkenler arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 10: Üniversitelere Göre Aylık Bütçe Yapma, Para Biriktirme Alışkanlığı, Kredi Kartı Kullanımı, Bireysel Emeklilik Sistemine Katılım ve İnternet Bankacılığı Kullanımı Tercihlerine Ait Hipotezler ve Ki Kare Testi Sonuçları

	Hipotez	P değeri	Sonuç
Aylık Bütçe Yapma	H13: Üniversite bazında aylık bütçe yapma arasında anlamlı bir farklılık vardır	1,00>0,05	Hipotez Reddedilmiştir
Para Biriktirme Alışkanlığı	H14: Üniversite bazında para biriktirme alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık vardır	,799>0,05	Hipotez Reddedilmiştir
Kredi Kartı Kullanımı	H15: Üniversite bazında kredi kartı kullanımı arasında anlamlı bir farklılık vardır	,952>0,05	Hipotez Reddedilmiştir
Bireysel Emeklilik Sistemine Katılım	H16: Üniversite bazında bireysel emeklilik sistemine katılım arasında anlamlı bir farklılık vardır.	,909>0,05	Hipotez Reddedilmiştir
İnternet Bankacılığı Kullanımı	H17: Üniversite bazında internet bankacılığı kullanımı arasında anlamlı bir farklılık vardır.	,997>0,05	Hipotez Reddedilmiştir

Araştırmaya katılan öğrencilere “Yatırım Algısı”, “Temel Düzeyde Ekonomi ve Finans”, “Bireysel Bankacılık”, “Emeklilik ve Sigortacılık”, “Finansal Tablolar”, “Yatırım”, “Vergi ve Mevzuat”, “Matematik ve Faiz Hesaplamaları” ve “Finans Gündemi” alanlarında olmak üzere toplam 9 alanda 38 farklı soru sorulmuş ve başarı puanları ölçülmüştür. Aylık bütçe yapma, para biriktirme alışkanlığı, kredi kartı kullanımı, bireysel emeklilik sistemine katılım ve internet bankacılığı kullanımının başarı puanlarını etkileyip etkilemediğini ölçmek amacıyla t testi yapılmıştır. Aralarında farklılık çıkan değişkenlere ait test sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11: Aylık Bütçe Yapma, Para Biriktirme Alışkanlığı, Kredi Kartı Kullanımı, Bireysel Emeklilik Sistemine Katılım ve İnternet Bankacılığı Kullanımının Başarı Puanları ile İlişkisi

	Farklılık Olan Başarı Puanı Türü	N	\bar{x}	t	p
Aylık Bütçe Yapma	Matematik Ve Faiz Hesaplamaları Başarı Puanları	294	,600	3,341	,001
Para Biriktirme Alışkanlığı	Yatırım Algısı Başarı Puanı	190	,660	2,403	,017
	Temel Düzeyde Ekonomi ve Finans Başarı Puanı	190	,728	2,563	,011
	Matematik Ve Faiz Hesaplamaları Başarı Puanları	190	,600	1,978	,049

Kredi Kartı Kullanımı	Yatırım Başarı Puanı	243	,488	-3,670	,000
Bireysel Emeklilik Sistemine Katılım	Emeklilik ve Sigortacılık Başarı Puanı	24	,725	2,043	,042
İnternet Bankacılığı Kullanımı	Yatırım Algısı Başarı Puanı	213	,664	3,332	,001
	Bireysel Bankacılık Başarı Puanı	213	,705	2,405	,017
	Emeklilik ve Sigortacılık Başarı Puanı	213	,689	4,402	,000
	Yatırım Başarı Puanı	213	,554	2,537	,012
	Vergi ve Mevzuat Başarı Puanı	213	,716	3,012	,003
	Finans Gündemi Başarı Puanı	213	,689	4,330	,000

Aylık bütçe yapanların matematik ve faiz hesaplamaları başarı puanları, aylık bütçe yapmayanların matematik ve faiz hesaplamaları başarı puanlarından anlamlı derecede ($p<0,05$) daha yüksek bulunmuştur. Para biriktirme alışkanlığı olanların yatırım algısı, temel düzeyde ekonomi ve finans, matematik ve faiz hesaplamaları başarı puanları, para biriktirme alışkanlığı olmayanların borsa algısı, temel düzeyde ekonomi ve finans, matematik ve faiz hesaplamaları başarı puanlarından anlamlı derecede ($p<0,05$) daha yüksek bulunmuştur. Kredi kartı kullananların yatırım başarı puanları, kredi kartı kullanma alışkanlığı olmayanların yatırım başarı puanlarından anlamlı derecede ($p<0,05$) daha düşük bulunmuştur. Bireysel emeklilik sistemine katılımı olanların emeklilik ve sigortacılık başarı puanları, katılımı olmayanların emeklilik ve sigortacılık başarı puanlarından anlamlı derecede ($p<0,05$) daha yüksek bulunmuştur. İnternet bankacılığı kullananların yatırım algısı, bireysel bankacılık, emeklilik ve sigortacılık, yatırım, vergi ve mevzuat, finans gündemi başarı puanları, kullanmayanların borsa algısı, bireysel bankacılık, emeklilik ve sigortacılık, yatırım, vergi ve mevzuat, finans gündemi başarı puanlarından anlamlı derecede ($p<0,05$) daha yüksek bulunmuştur.

Borsaya yatırım kanalı tercihi, yatırım tercihi, finansal gelişmeleri takip aracı, finansal durum yönetme başarısı ve finansal bilgi edinme yolunun başarı puanlarını etkileyip etkilemediğini ölçmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Aralarında farklılık çıkan değişkenlere ait test sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır. Hangi alt değişkenler arasında bu farklılığın olduğunu ölçmek için ise Tukey Testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılıklar içeren sonuçlar ise Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 12: Borsa Yatırım Kanalı Tercih, Yatırım Tercih, Finansal Gelişmeleri Takip Aracı, Finansal Durum Yönetme Başarısı ve Finansal Bilgi Edinme Yolunun Başarı Puanları ile İlişkisi

	Farklılık Olan Başarı Puanı Türü	N	F	p
Borsa Yatırım Kanalı Tercih	Yatırım Algısı Başarı Puanı	20	4,278	,021
Yatırım Tercih	Yatırım Algısı Başarı Puanı	422	4,562	,000
	Temel Düzeyde Ekonomi ve Finans Başarı Puanı	422	3,498	,001
	Yatırım Başarı Puanı	422	3,380	,002
	Vergi ve Mevzuat Başarı Puanı	422	3,822	,000
	Finans Gündemi Başarı Puanı	422	6,857	,000
Finansal Gelişmeleri Takip Aracı	Bireysel Bankacılık Başarı Puanı	422	2,844	,024
	Vergi ve Mevzuat Başarı Puanı	422	4,297	,002
	Matematik ve Faiz Hesaplamaları Başarı Puanı	422	3,877	,004
	Finans Gündemi Başarı Puanı	422	2,587	,036
Finansal Durum Yönetme Başarısı	Yatırım Algısı Başarı Puanı	422	9,485	,000
	Bireysel Bankacılık Başarı Puanı	422	4,623	,010
	Yatırım Başarı Puanı	422	6,702	,001
	Vergi ve Mevzuat Başarı Puanı	422	7,070	,001
	Matematik ve Faiz Hesaplamaları Başarı Puanı	422	6,311	,002
	Finans Gündemi Başarı Puanı	422	5,355	,005
Finansal Bilgi Edinme Yolu	Emeklilik ve Sigortacılık Başarı Puanı	422	4,981	,000
	Finansal Tablolar Başarı Puanı	422	3,069	,010
	Yatırım Başarı Puanı	422	2,951	,012
	Finans Gündemi Başarı Puanı	422	2,851	,015

Tablo 13: Borsaya Yatırım Yapanların Yatırım Kanalı Tercih, Yatırım Tercih, Finansal Gelişmeleri Takip Aracı, Finansal Durum Yönetme Başarısı Ve Finansal Bilgi Edinme Yolunun Başarı Puanları ile İlişkisine Ait Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

	Farklılık Olan Başarı Puanı Türü	Farklılık Olan Alt Değişkenler	Fark	Standart Hata	P
Yatırım Kanalı Tercih	Vergi ve Mevzuat	İnternet - Banka	,500	,135	,009
Yatırım Tercih	Yatırım Algısı	Döviz - Altın	,608	,144	,001
	Temel Ekonomi ve Finans	Hazine Bonosu - Döviz	,322	,979	,024
	Yatırım	Hazine Bonosu - Altın	,171	,056	,047
	Vergi ve Mevzuat	Hisse Senedi - Altın	,133	,040	,020
	Finans Gündemi	Hazine Bonosu - Altın	,219	,046	,000
Finansal Gelişmeleri Takip Aracı	Bireysel Bankacılık	Gazete - İnternet	,113	,047	,045
	Vergi ve Mevzuat	Gazete - Televizyon	,209	,062	,007
	Matematik ve Faiz	Televizyon - İnternet	,113	,038	,024
	Finans Gündemi	Gazete - İnternet	,164	,052	,014

Finansal Durum Yönetme Başarısı	Yatırım Algısı	Başarılı - Başarısız	,089	,019	,000
		Başarısız-Ortalama	-,046	,018	,024
		Ortalama Başarılı -	,034	,012	,016
	Bireysel Bankacılık	Başarılı - Başarısız	,092	,032	,013
		Başarısız-Ortalama	,454	,030	,279
		Ortalama Başarılı -	,046	,020	,072
	Yatırım	Başarılı - Başarısız	,136	,041	,003
		Başarısız-Ortalama	,061	,038	,236
		Ortalama Başarılı -	,075	,027	,014
	Vergi ve Mevzuat	Başarılı - Başarısız	,117	,036	,004
		Başarısız-Ortalama	,043	,033	,393
		Ortalama Başarılı -	,073	,024	,005
	Matematik ve Faiz Hesaplamaları	Başarılı - Başarısız	,101	,038	,022
		Başarısız-Ortalama	,020	,035	,841
		Ortalama Başarılı -	,081	,025	,003
Finans Gündemi	Başarılı - Başarısız	,101	,035	,011	
	Başarısız-Ortalama	,020	,035	,841	
	Ortalama Başarılı -	,060	,023	,025	
Finansal Bilgi Edinme Yolu	Emeklilik ve Sigortacılık Puanı	İnternet - Okul	,114	,028	,001
	Finansal Tablolar	Okul – Kitap Dergi vb.	,195	,052	,003
	Finans Gündemi	Kitap – Henüz Edinmeme	,175	,057	,028

İnternet ve banka aracılığıyla yatırım yapan öğrencilerin, vergi ve mevzuat başarı puanları arasında ($p<0,05$) anlamlı farklılık vardır. İnternet aracılığıyla yatırım yapanlar, banka aracılığıyla yatırım yapanlardan vergi ve mevzuat konusunda daha başarılıdır. Döviz yatırımı yapmayı tercih eden öğrencilerin yatırım algısı altına yatırım yapmayı tercih eden öğrencilerden daha yüksektir. Hazine bonosuna yatırım yapmayı tercih eden öğrenciler temel düzeyde ekonomi ve finans konusunda dövize yatırım yapmayı tercih eden öğrencilerden daha başarılıdır. Hazine bonosuna yatırım yapmayı tercih eden öğrenciler yatırım konusunda altına yatırım yapmayı tercih eden öğrencilerden daha başarılıdır. Hisse senedine yatırım yapmayı tercih eden öğrenciler vergi ve mevzuat konusunda altına yatırım yapmayı tercih eden öğrencilerden daha başarılıdır. Hazine bonosuna yatırım yapmayı tercih eden öğrenciler finans gündemi konusunda altına yatırım yapmayı tercih eden öğrencilerden daha başarılıdır. Finansal gelişmeleri gazete aracılığıyla takip eden öğrenciler bireysel bankacılık konusunda internet aracılığıyla finansal gelişmeleri takip eden öğrencilerden daha başarılıdır. Finansal gelişmeleri gazete aracılığıyla takip eden öğrenciler vergi ve mevzuat konusunda televizyon aracılığıyla finansal gelişmeleri takip eden öğrencilerden daha başarılıdır. Finansal gelişmeleri televizyon aracılığıyla takip eden öğrenciler matematik ve faiz hesaplamaları konusunda internet

aracılığıyla finansal gelişmeleri takip eden öğrencilerden daha başarılıdır. Finans gündemini gazete aracılığıyla takip eden öğrenciler internet aracılığıyla finansal gelişmeleri takip eden öğrencilerden daha başarılıdır.

Finansal durumunu yönetme konusunda kendini başarılı gören öğrenciler yatırım algıları, bireysel bankacılık, yatırım, vergi ve mevzuat, matematik ve faiz hesaplamaları, finans gündemi konusunda, kendini başarısız gören öğrencilerden daha başarılıdır. Finansal durumunu yönetme konusunda kendini orta düzeyde başarılı gören öğrenciler yatırım algıları, yatırım, vergi ve mevzuat, matematik ve faiz hesaplamaları, finans gündemi konusunda, başarısız gören öğrencilerden daha başarılıdır. Finansal durum yönetme bilgilerini internet aracılığıyla edinen öğrenciler, emeklilik ve sigortacılık konusunda okul aracılığıyla edinen öğrencilerden daha başarılıdır. Finansal durum yönetme bilgilerini okul aracılığıyla edinen öğrenciler, finansal tablolar konusunda kitap-dergi aracılığıyla edinen öğrencilerden daha başarılıdır. Finansal durum yönetme bilgilerini kitap-dergi aracılığıyla edinen öğrenciler, finans gündemi konusunda henüz edinmeyen öğrencilerden daha başarılıdır.

Öğrencilerin okudukları üniversite ile yatırım algısı, temel düzeyde ekonomi ve finans, bireysel bankacılık, emeklilik ve sigortacılık, finansal tablolar, yatırım, vergi ve mevzuat, matematik ve faiz hesaplamaları ve finans gündemi bilgisi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için t testi yapılmıştır. Buna göre Tablo 14 düzenlenmiş olup üniversitelere göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 14: Üniversitelere Göre Başarı Puanları

Başarı Puanı Türü	Üniversite	N	\bar{x}	P
Yatırım Algısı Başarı Puanı	Cumhuriyet Üniversitesi	215	,653	,178>0,05
	Erciyes Üniversitesi	207	,638	
Temel Düzeyde Ekonomi ve Finans Başarı Puanı	Cumhuriyet Üniversitesi	215	,690	,369>0,05
	Erciyes Üniversitesi	207	,655	
Bireysel Bankacılık Başarı Puanı	Cumhuriyet Üniversitesi	215	,690	,442>0,05
	Erciyes Üniversitesi	207	,676	
Emeklilik ve Sigortacılık Başarı Puanı	Cumhuriyet Üniversitesi	215	,651	,998>0,05
	Erciyes Üniversitesi	207	,651	
Finansal Tablolar Başarı Puanı	Cumhuriyet Üniversitesi	215	,758	,493>0,05
	Erciyes Üniversitesi	207	,743	
Yatırım Başarı Puanı	Cumhuriyet Üniversitesi	215	,547	,062>0,05
	Erciyes Üniversitesi	207	,502	
Vergi ve Mevzuat Başarı Puanı	Cumhuriyet Üniversitesi	215	,702	,082>0,05
	Erciyes Üniversitesi	207	,666	
Matematik ve Faiz Hesaplamaları Başarı Puanı	Cumhuriyet Üniversitesi	215	,578	,866>0,05
	Erciyes Üniversitesi	207	,574	
Finans Gündemi Başarı Puanı	Cumhuriyet Üniversitesi	215	,654	,440>0,05
	Erciyes Üniversitesi	207	,639	

Öğrencilerin bölümleri ile yatırım algısı, temel düzeyde ekonomi ve finans, bireysel bankacılık, emeklilik ve sigortacılık, finansal tablolar, yatırım, vergi ve mevzuat, matematik ve faiz hesaplamaları ve finans gündemi bilgisi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespiti için ANOVA testi yapılmıştır. Buna göre Tablo 15 düzenlenmiş olup bölümlere göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 15: Bölümlere Göre Başarı Puanları

		N	\bar{x}	F	P
Yatırım Algısı Başarı Puanı	İktisat	158	64,2	,211	,810>,05
	İşletme	197	64,9		
	Maliye	67	64,3		
Temel Düzeyde Ekonomi ve Finans Başarı Puanı	İktisat	158	66,0	,216	,806>,05
	İşletme	197	68,7		
	Maliye	67	66,4		
Bireysel Bankacılık Başarı Puanı	İktisat	158	69,2	,449	,638>,05
	İşletme	197	67,3		
	Maliye	67	68,9		
Emeklilik ve Sigortacılık Başarı Puanı	İktisat	158	65,3	,140	,869>,05
	İşletme	197	64,7		
	Maliye	67	66,0		
Finansal Tablolar Başarı Puanı	İktisat	158	74,8	,014	,986>,05
	İşletme	197	75,1		
	Maliye	67	75,4		
Yatırım Başarı Puanı	İktisat	158	49,4	2,941	,054>,05
	İşletme	197	55,5		
	Maliye	67	51,0		
Vergi ve Mevzuat Başarı Puanı	İktisat	158	68,2	,391	,676>,05
	İşletme	197	69,2		
	Maliye	67	66,6		
Matematik ve Faiz Hesaplamaları Başarı Puanı	İktisat	158	56,2	1,042	,354>,05
	İşletme	197	59,3		
	Maliye	67	55,8		
Finans Gündemi Başarı Puanı	İktisat	158	64,6	,169	,845>,05
	İşletme	197	65,1		
	Maliye	67	63,4		

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde araştırmada yatırımın yapıldığı araç çeşidi, finansal durumu yönetebilme durumu ve aylık bütçe yapma durumuna göre çeşitli farklılıklar tespit edilmiştir.

5. SONUÇ

Bu çalışmada finansal konularda eğitim alan Cumhuriyet ve Erciyes Üniversitesi son sınıf iktisat, işletme ve maliye bölümü öğrencilerinin yatırım algıları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin yatırım algılarının yanı sıra finansal davranışları ve temel finansal bilgileri de değerlendirilmiştir.

İnternet aracılığıyla yatırım yapanlar, banka aracılığıyla yatırım yapanlardan vergi ve mevzuat konusunda daha başarılı çıkmışlardır. Dövizle yatırım yapmayı tercih eden öğrencilerin yatırım algısı altına yatırım yapmayı tercih eden öğrencilerden daha yüksektir. Hazine bonosuna yatırım yapmayı tercih eden öğrenciler temel düzeyde ekonomi ve finans konusunda dövizle yatırım yapmayı tercih eden öğrencilerden daha başarılı çıkmışlardır. Hazine bonosuna yatırım yapmayı tercih eden öğrenciler altına yatırım yapmayı tercih eden öğrencilerden daha başarılı çıkmışlardır. Hisse senedine yatırım yapmayı tercih eden öğrenciler vergi ve mevzuat konusunda altına yatırım yapmayı tercih eden öğrencilerden daha başarılı çıkmışlardır. Hazine bonosuna yatırım yapmayı tercih eden öğrenciler finans gündemi konusunda altına yatırım yapmayı tercih eden öğrencilerden daha başarılı çıkmışlardır.

Finansal gelişmeleri gazete aracılığıyla takip eden öğrenciler bireysel bankacılık konusunda internet aracılığıyla finansal gelişmeleri takip eden öğrencilerden daha başarılı çıkmışlardır. Finansal gelişmeleri gazete aracılığıyla takip eden öğrenciler vergi ve mevzuat konusunda televizyon aracılığıyla finansal gelişmeleri takip eden öğrencilerden daha başarılı çıkmışlardır. Finansal gelişmeleri televizyon aracılığıyla takip eden öğrenciler matematik ve faiz hesaplamaları konusunda internet aracılığıyla finansal gelişmeleri takip eden öğrencilerden daha başarılı çıkmışlardır. Finansal gelişmeleri gazete aracılığıyla takip eden öğrenciler finans gündemi konusunda internet aracılığıyla finansal gelişmeleri takip eden öğrencilerden daha başarılı çıkmışlardır.

Finansal durumunu yönetme konusunda kendini başarılı gören öğrenciler yatırım algısı, bireysel bankacılık, yatırım, vergi ve mevzuat, matematik ve faiz hesaplamaları, finans gündemi konusunda, kendini başarısız gören öğrencilerden daha başarılı çıkmışlardır. Finansal durumunu yönetme konusunda kendini orta düzeyde başarılı gören öğrenciler yatırım algısı, yatırım, vergi ve mevzuat, matematik ve faiz hesaplamaları, finans gündemi konusunda, başarısız gören öğrencilerden daha başarılı çıkmışlardır.

Finansal durum yönetme bilgilerini internet aracılığıyla edinen öğrenciler, emeklilik ve sigortacılık konusunda okul aracılığıyla edinen öğrencilerden daha başarılı çıkmışlardır. Finansal durum yönetme bilgilerini okul aracılığıyla edinen öğrenciler, finansal tablolar konusunda kitap-dergi aracılığıyla edinilen öğrencilerden daha başarılı çıkmışlardır. Finansal durum

yönetme bilgilerini kitap-dergi aracılığıyla edinen öğrenciler, finans gündemi konusunda henüz edinmeyen öğrencilerden daha başarılı çıkmışlardır.

Aylık bütçe yapanlar matematik ve faiz hesaplamaları konusunda, aylık bütçe yapmayanların daha başarılı çıkmışlardır. Para biriktirme alışkanlığı olanlar yatırım algısı, temel düzeyde ekonomi ve finans, matematik ve faiz hesaplamaları konusunda para biriktirme alışkanlığı olmayanlardan daha başarılı çıkmıştır.

Kredi kartı kullananlar yatırım konusunda, kredi kartı kullanmayanlardan daha başarısız çıkmışlardır.

Bireysel emeklilik sistemine katılımı olanlar emeklilik ve sigortacılık konusunda katılımı olmayanlardan daha başarılı çıkmışlardır.

İnternet bankacılığı kullananlar yatırım algısı, bireysel bankacılık, emeklilik ve sigortacılık, yatırım, vergi ve mevzuat, finans gündemi konusunda internet bankacılığı kullanmayanlardan daha başarılı çıkmışlardır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin okudukları üniversiteler ile yatırım algısı ve alt grup başarıları homojen bir dağılım göstermektedir. Cumhuriyet ve Erciyes Üniversitesi öğrencilerinin en başarılı oldukları alan finansal tablolarken, en başarısız oldukları ise yatırım alanıdır. Bölümlere göre öğrenciler finansal gelişmeleri en çok internetten takip etmekte, finansal konularda kendilerini orta düzeyde başarılı görmekte, finansal durum bilgilerini aileden edinmekte, finansal konularda yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Çalışmaya katılan öğrencilerin okudukları bölüm ile başarı puanlarına bakıldığında homojen bir dağılım göstermektedir. İktisat, işletme ve maliye bölümüm öğrencilerinin en başarılı oldukları alan finansal tablolar, en başarısız oldukları ise yatırım alanı çıkmıştır.

İlerde yapılacak çalışmalarda finansal bilgi kaynakları ve bu kaynakların bireyler tarafından nasıl seçildiği, finansal eğitimin hangi kanalları aracılığıyla daha etkili verilebileceği ve bireylerin yaşamlarının hangi aşamalarında finansal bilgi ve eğitime daha fazla gereksinim duyduğu araştırılarak literatüre katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Alkaya A. ve Yağlı İ. (2015). Finansal Okuryazarlık – Finansal Bilgi, Davranış ve Tutum: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İİBF Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 585-599.

Bayram, S. S. (2010). *Finansal Okuryazarlık ve Para Yönetimi Davranışları: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Beal, D. J. ve Delpachitra, S. B. (2003). Financial Literacy Among Australian University Students. *Economic Papers*, 22(1), 65-78.
- Boakye-Oppang P. K. ve Kansanba, R. (2013). An Assessment of Financial Literacy Levels Among Undergraduate Business Students in Ghana. *Research Journal of Finance and Accounting*, 4 (8), 36-49.
- Chen, H. ve Volpe, R. P. (1998). An Analysis of Personal Finance Literacy Among College Students. *Financial Services Review*, 7(2), 107-128.
- Çam A. V. ve Barut A. (2015). Finansal Okuryazarlık Düzeyi ve Davranışları: Gümüşhane Üniversitesi Ön Lisans Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Küresel İktisat ve İşletme Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 63-72.
- Ergün, B., Şahin, A. ve Ergin, E. (2014). Finansal Okuryazarlık: İşletme Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 847-864.
- Hilgerth, M. A., Hogarth, J. M. ve Sondra, G. B. (2003). Household Financial Management: The Connection Between Knowledge and Behavior. *Federal Reserve Bulletin*, 89(7), 309-322.
- Karan, M. B. (2011). *Yatırım Analizi ve Portföy Yönetimi*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kılıç, Y., Ata, H. A., ve Seyrek, İ. H. (2015). Finansal okuryazarlık: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 66, 129-150.
- Kieschnick, D. A. (2006). *Financial Knowledge Levels and Savings Behaviors of Bermudian High School Seniors at Cedar Bridge Academy*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Iowa State University, Iowa.
- NFCC (National Foundation for Credit Counselling), (2007). *Financial Literacy Survey Summary Report*.
- Özdemir, A., Temizel, F., Sönmez, H. ve Er, F. (2015). Financial Literacy of University Students: A Case Study for Anadolu University, Turkey. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(24), 97-110.
- Robb, C.A. (2007). *College Students and Credit Card Use: The Effect of Personal Financial Knowledge on Debt Behavior*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Missouri-Columbia, Missouri.
- Sabri, M. F., Macdonald, M., Masud, J. P., Laily, H., Tahira K. ve Othman, M.A. (2010). Savings Behavior and Financial Problems Among College Students: The Role of Financial Literacy in Malaysia. *Cross-Cultural Communication*, 6(3), 103-110.

Sarıgöl, H. (2015). Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği: Geliştirme, Geçerlik ve Güvenirlik. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1, 200-218.

Sohn, S. H., Joo, S. H., Grable, J. E., Lee, S. ve Kim, M. (2012). Adolescents' Financial Literacy: The Role Of Financial Socialization Agents, Financial Experiences, And Money Attitudes in Shaping Financial Literacy Among South Korean Youth. *Journal of Adolescence*, 35, 969-980.

Temizel, F. ve Bayram, F. (2011). Finansal Okuryazarlık: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1), 73-86.

Türko, M. (1999). *Finansal Yönetim*, İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

In this study, it is tried to determine the perspectives and perceptions of university students who are potential investors of the future.

Methodology

In this study, investment perception levels of 4th year university students were tried to be determined. The mass of the study is 2544 4th year university student (1410 in Cumhuriyet University and 1134 in Erciyes University) In the study, it was tried to reach the maximum number of people with easy sampling method. Students who was taking financial courses were preferred as a sample. The Faculty of Economics and Administrative Sciences of 422 students, who attending the 4th class of economics, business administration and finance departments were participated in the survey. It can be accepted in terms of representing the universe at a level of $\alpha = 0.05$ significance, 422 in terms of the ability to represent the parent mass.

Firstly, the purpose of the questionnaire was explained to the students. Afterwards, they were asked to give the right answer to the questions. The survey has 9 chapters in total. The questions in the first 2 chapters are aimed at determining demographic characteristics and financial behavior profile. The last 7 chapters consist of different sub-categories which aim to measure investment perception. The questions in the last 7 sections aim to measure students' knowledge of general economics and finance, banking, pension and insurance, financial statements, investment, tax and legislation, general mathematics and interest calculations.

The survey questions used in the study of Sarigül (2015) were taken as the basis, while the questionnaire was created. In addition, survey questions developed by other researchers have also been used. Further more, a new sub-category has been set up to determine that, how much students follow the financial agenda. This sub-category is called the finance agenda and 6 questions are selected from all survey questions.

Findings

Research data were analyzed with SPSS 22 program. The t test, chi-square test, Anova test and Tukey HSD multiple comparison test were used to interpret the data. Cronbach alpha coefficient of the scale was found as 0.656. This value indicates that the scale can give moderate reliable measurement results.

The chi-square test was used to determine the differences between the students' university and father's education level and mother's education level. According to the results, there was no difference between these variables in terms of the university. The chi-square test was used to

determine the differences between the students' university and working status and monthly personal expenses. According to the results, there was no difference between these variables in terms of the university. The chi-square test was used to determine the differences between the students' university and financial development tool, financial situation management success, financial information tool and financial assistance needs preferences. According to the results, there was no difference between these variables in terms of the university. The chi-square test was used to determine the differences between the students' university and monthly budgeting, money accumulation habit, credit card usage, participation in private pension system and internet banking preferences. According to the results, there was no difference between these variables according to the university.

ANOVA test was used to determine whether there was a significant difference between the students' departments and investment perception, basic level economics and finance, retail banking, pension and insurance, financial statements, investment, tax and legislation, mathematics and interest calculations and finance agenda information. According to the results, there was no difference between these variables in terms of the university.

The perspective and interest of the students in different universities and departments; economic and financial, individual banking, retirement and insurance, investment, tax and legislation, mathematics and interest in terms of basic knowledge levels were examined and significant differences were determined. In addition, it was determined that the students are preferred which investment instruments. As a result, it is seen that students have similar knowledge levels about investment perception in terms of universities and departments and it has determined that there are significant differences about financial behaviors.

It was determined that there was a homogeneous distribution between the sub-group achievement of the students and the universities. It was determined that there was a homogeneous distribution between the sub-group achievement of the students' faculty sections. It was determined that the most successful subjects were the financial statements and the most unsuccessful subject was the investment, the students who are keeping on economics, business administration and finance departments.

Conclusion and Discussion

In the later studies it can be investigated that the resources of financial information and how these resources are selected by individuals. It can be investigated that financial education is more effectively giving to student, which channels is the best. In addition, it is possible to investigate at which stages of the lives of individuals more need for financial information and education.

İLKOKUL YILLARINDA ÖĞRENCİLERİ MUTLU VE MUTSUZ EDEN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI VE BU DAVRANIŞLARIN ETKİLERİ

Araştırma Makalesi / Research Article

Aydın, B., Kara, E., ve Günbey, M. (2019). İlkokul Yıllarında Öğrencileri Mutlu Ve Mutsuz Eden Öğretmen Davranışları ve Bu Davranışların Etkileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 69-92.

Geliş Tarihi: 19.03.2019

Kabul Tarihi: 06.06.2019

E-ISSN: 2149-3871

Doç. Dr. Bahri AYDIN

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü

bahriaydin@ibu.edu.tr

ORCID No: 0000-0002-1720-6334

Öğr. Gör. Eray KARA

Giresun Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

erayyara@giresun.edu.tr

ORCID No: 0000-0001-8614-4918

Öğr. Gör. Melike GÜNBEY

Giresun Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

melikegunbey@giresun.edu.tr

ORCID No: 0000-0003-0402-5611

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul yıllarında öğrencilerini mutlu ve mutsuz eden öğretmen davranışlarını ortaya çıkarmak ve bu davranışların öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma tarama modelinde olup, araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde 2014-2015 yaz döneminde Sınıf Yönetimi ve Rehberlik dersini alan 137 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir form ile toplanan verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar, kendilerini en fazla mutlu eden öğretmen davranışlarını ödül verme, ilgi gösterme ve sorumluluk verme; en fazla mutsuz eden öğretmen davranışlarını ise ceza, dayak ve toplu ceza olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini mutlu eden öğretmen davranışlarının dersi sevmeye, derse ilgi

duyma, derse katılma, öğretmeni sevmeme, kendini önemli hissetme, kendine güven kazanma, düşüncelerini rahat ifade edebilme, öğretmenlik mesleğini seçme gibi etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini mutsuz eden öğretmen davranışlarının ise derse katılmama, ilgi duymama, dersten soğuma, dersi dinlememe, sevmeme, öğretmenden nefret etme, uzak durma, korkma, soğuma, öğretmenle konuşmama, okuldan soğuma arkadaşlarının önünde küçük düşme, fiziksel bazı hastalıklara yakalanma, kendine güvenini kaybetme, başarısız olmaktan korkma ve aşağılanmış hissetme gibi etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Öğrencisi, Öğretmen Davranışları, Öğrenci Mutluluğu.

TEACHERS' BEHAVIORS MAKING STUDENTS HAPPY OR UNHAPPY, AND THEIR EFFECTS

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the behaviors of teachers which make the students happy and unhappy and to examine the effects of these behaviors on students. Qualitative research model is used in the research. The sample of the study consisted of 137 students who received classroom management and guidance course in summer term in a public university education faculty using convenience sampling. Content and descriptive analysis were used to analyze the data collected by a semi-structured form developed by the researchers. In addition, there are quantitative aspects of the research as the frequencies of sub-themes are specified. According to the findings of the study, the participants stated that teachers' behaviors that make them happy most were rewarding, showing interest and giving responsibility, and the behaviors which make them unhappy are as punishment, beatings and bulk punishment. They expressed that the behaviors of the teachers who make them happy help them to like the lesson, be interested in the lesson, attend the class, love the teacher, feel important, gain self-confidence, express their thoughts in a comfortable way and choose teaching as a profession. Teachers who make them unhappy cause not participating in the lesson, not being interested, being away from the course, not listening to the lesson, disliking teacher, staying away, fear, cooling down, not talking to the teacher, physical illness, losing confidence.

Keywords: Primary School Students, Teachers Behaviors, Students' Happiness.

1. GİRİŞ

Toplumunu oluşturan en önemli kaynak olan insanın şekillenmesi, yaşadığı çevreye duyarlı, toplumsal hayata katkı sağlayan ve mutlu bireyler olarak hayatlarını sürdürmeleri eğitimin önemli amaçlarındandır. Bahsedilen amaçların gerçekleşmesini sağlayan en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Eğitim sisteminin önemli basamaklarından biri olan ilkokul, gelecek yaşantılara temel olabilecek davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Burada kazanılan davranışlar sonraki basamaklar için temel oluşturmaktadır. Bu aşamada, öğretmenlerin öğrencilere temel

akademik becerileri ve yeterlikleri kazandırmaları gerekmektedir. Bu becerileri kazandırırken öğretmenlerin alan yeterliklerine yeteri derecede sahip olmalarının yanında öğrencilerle iletişimlerinin de etkili olması beklenmektedir.

Temel olarak öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranışları öğretmen davranışları, öğretmen yeterlikleri, öğretmen nitelikleri gibi farklı başlıklar altında incelenmektedir. Akar'a (2003) göre öğretmen davranışları üç gruba ayrılabilir:

1. Sıcak, anlayışlı, arkadaşça ya da bencil, sınırlayıcı, soğuk davranışlar
2. Sorumlu, sistemli, çalışkan ya da plansız, sorumsuz davranışlar
3. Uyarıcı, dikkat çekici ya da sıkıcı, tekdüze davranışlar

Özdemir ve Yalın'a (2000) göre bir öğretmen üç yeterliği taşıması gerekir. Bunlardan ilki parçası (içinde) olma, ikincisi hâkim olma ve diğeri öğrenci merkezli değildir. Parçası olma yeterliği; duygulara önem verme, öğrencileri önemseme, hâkim olma yeterliği; öğrencileri arasında ayırım yapmama, kendi hislerini kontrol etme gibi alt yeterlikleri içerir. Etkili öğretmenlerin kişisel özellikleri ise üç grupta toplanabilir; "Güdüleyici kişilik; isteklilik, yakınlık ve mizah, güvenilirlik", "Başarıya adanmışlık; yüksek başarı beklentisi, teşvik edici ve destekleyicilik" ve "Profesyonel davranış; ciddi, sistemli, uyarlanabilen/esnek, bilgili".

Kişilik özellikleri açısından; öğretmenlik mesleği öncelikle çocukları ve mesleği sevmeyi gerektirir. Öğrencileri seven öğretmenler, onlarla sıcak ve olumlu ilişki kurarlar. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerine hoşgörü ve sabır göstermesi, anlayışlı olması son derece önemlidir. Öğrencilerin içinde buldukları yaş döneminin özelliklerini de bilmelidir. Öğretmen verdiği sözü tutan, eleştiriye açık, yardımsever, adil ve tarafsız, sabırlı ve sempatik olmalıdır (Eskicumalı, 2002).

Erden'e göre (2007) etkili bir öğretmende kişisel ve mesleki olmak üzere iki nitelik bulunmalıdır. Öğretmenin kişisel nitelikleri çocuğun okula ve derse yönelik tutumlarını etkiler. Olumsuz kişilik özelliklerini taşıyan bir öğretmen, çocuğun dersten ya da okuldan tümüyle uzaklaşmasına ya da akademik olarak başarısız olmasına neden olabilir. En önemli kişilik özellikleri; hoşgörülü ve sabırlı olma, açık fikirli, esnek olma, sevecen, anlayışlı ve esprili olma, yüksek başarı beklentisi olma, cesaretlendirici ve destekleyici değildir.

Özsoy'a (2005) göre bir öğretmenin coşkulu, içten, esprili ve güvenilir olması onun güdüleyici bir kişilik yapısına sahip olduğunu ortaya koymakta ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerine de öğretim

etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıf yönetimi, zamanı etkin kullanma, öğrenmeleri değerlendirme, rehberlik yapma girmektedir.

Ünal ve Ada'ya göre (2003) öğretmenler; sevecen, samimi, içten, dürüst ve tutarlı olmalıdır. Dürüstlük ve tutarlılık saydam bir etkileşime dayanır. Öğretmenin sözleri ve davranışları, düşünce ve duygularıyla uyum içinde olmalıdır. Öğrenci açısından, bireysel düzeyde, bu ilişkinin iki temel boyutu vardır, bunlardan ilki “güven duygusunun sağlanması”, diğeri ise “kendini gerçekleştirme koşullarının hazırlanması”dır. Bu ilişkinin grupsal düzeyde de özellikle öğrenci-öğrenci etkileşimi açısından üçüncü bir boyutu vardır ki, bu da “grup düzeyinde bağlılık (bütünlük) duygusunun oluşturulması”dır (Demirbolat, 2005; Emrem, 2008).

Öğretmen eğitim ortamının oluşturulmasında, sınıf kültürü ve iklimi açısından en önemli öğedir (Dönmez, 2004). Sınıf iklimi, atmosfer olarak da düşünülebilir. Atmosfer, sınıfta hissedilen duyguyu ifade eder. Sınıftaki atmosfer iki biçimde görülür. Birincisi; sınıf atmosferi düzensiz, soğuk, sevimsiz ve tehdit edicidir. Sınıfta bu tür atmosferlerin olması öğrenmeyi güçleştirir. Bu tür ortamlar öğrencilerin okullarından, öğretmenlerinden ve sınıflarından soğumalarına neden olur. Öğrenciler otoriter bir biçimde idare edilirse, hata yapmaktan korkarlar. İkincisi de, iyi bir biçimde oluşturulmuş sınıf atmosferidir. Bu durum sıcak, destekleyici, sevecen, cesaret verici, yardım edici ve memnun edicidir. Böyle bir atmosfer, üretici çalışmalarını cesaretlendirir, eğlence ve başarı duygusunu yükseltir. Olumlu sınıf atmosferi, öğrenciyi çalışmaya özendirdiği gibi başarısının yükselmesini de sağlar (Sendur, 1999; Ceylan, 2007).

Öğretmenin öğrencilerine yönelik olumlu davranışlarının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri vardır. Öğretmenin güler yüzlü, sabırlı, tutarlı, sevgi dolu, şefkatli olması öğrencinin güdülenmesinin önkoşuludur (Ercan, 2005). Noddings (1988, 1992)'e göre öğrenciler sevdikleri ve değer verdikleri öğretmenlerin derslerine daha çok çalışmakta ve o dersteki öğrenmeye daha fazla saygı duymaktadırlar (akt: Kaban, 2014). Öğrenciler, öğretmenine sevgi ve ilgi duyduğunda öğrenmek istemediği bir dersi veya konuyu da öğrenir (Külahoğlu, 2005). Fraser ve Chiohn (2009)'a göre; öğrencilerin okul ve sınıf ortamı algıları, eğitimin bilişsel ve duyuşsal çıktılarını etkilemektedir. Bu doğrultuda öğrenciler, mutlu oldukları ve tercih ettikleri bir sınıf ortamında daha başarılı olmaktadır (akt: Uslu, 2012). Sınıfta, öğretmenin mutlu ve olumlu olması öğrencilerin de mutlu, olumlu olmasına yol açmaktadır (Özdemir, 2004). Olumlu duygusal öğretmen özellikleri, öğrencinin sağlıklı bir kişilik geliştirmesine de yardımcı olur, öğrenci üzerinde yaşam boyu kalıcı izler bırakır. Öğrenci, karşısında mutlu, güven veren, neşe kaynağı bir öğretmen görmek ister. Böyle bir öğretmenin dersini

dört gözle bekler. Öğretmen öğrenciyi bir birey olarak kabul etmeli ve sınıfın önünde küçük düşürecek, hayal kırıklığına yol açacak konuşma, tavır ve hareketlerden kaçınması gerekir (Sarıtış, 2005).

Aksi, huysuz, alaycı, saldırgan, adaletsiz, kibirli davranan öğretmenlerin sınıfındaki öğrenciler, daha fazla istenmeyen davranışlar sergilemektedir (Özdemir, 2004). Öğretmenin azarlamak, küçük düşürmek, bağırarak, itip kakmak, alay etmek gibi davranışları öğrencileri eğitimden, öğretmenden, okuldan uzaklaştırabilir ayrıca istenmeyen davranışlara yol açabilir.

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda başarılı olmaları birçok faktörden etkilenmektedir. Öğretmenlerin davranışları bu faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmen davranışları öğrencileri mutlu eden ve mutsuz eden davranışlar olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerine yönelik hem mutlu eden davranışlarının hem de mutsuz eden davranışlarının öğrenciler üzerinde farklı etkileri olabilir. İlkokul kademesi eğitim sisteminin temel düzeyidir. Dolayısıyla ilkokul öğretmenlerinin öğrencileri mutlu ve mutsuz eden davranışlarının neler olduğunu belirlemesine ve bu davranışların öğrenciler üzerinde etkilerinin ortaya çıkarılmasına gereksinim vardır. Ortaya çıkan sonuçların öğretmen ve öğrenciler açısından önemli katkıları olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler öğrencilerini mutlu eden ve mutsuz eden davranışların neler olduğunu ve bunların onlar üzerindeki etkilerini öğrenerek onların daha sağlıklı gelişimlerini sağlayacaklardır. Öğrenciler ise öğretmenlerin mutlu eden davranışlarıyla karşılaştıklarında okula daha olumlu bakmaya başlayacaklar ve bu da onların daha mutlu ve başarılı bireyler olmalarına katkıda bulunacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul yıllarında öğrencileri mutlu ve mutsuz eden öğretmen davranışları ve bu davranışların öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışmanın Deseni

Bu çalışmada öğrenci görüşmelerinden sağlanan nitel verilerle bir durumun betimlenmesine çalışılmıştır. Nitel araştırma, toplumsal ya da insanî bir problemi anlamak ve açıklamak için kendine has metodolojik gelenekler kullanan bir soruşturma sürecidir (Creswell, 1998). Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılı yaz döneminde öğrenimine devam eden

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile sınıf yönetimi ve rehberlik dersini alan 137 öğrenci seçilmiştir. Yaz döneminde farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler karışık olarak ders almaktadır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, araştırmacılar tarafından öğrencilere dağıtılmış ve 20 dakika sonunda toplanmıştır. Bu formda öğrencilere ilkokulda kendilerini mutlu ve mutsuz eden öğretmen davranışları ile bu öğretmen davranışlarının kendilerini nasıl etkilediği sorusu yöneltilmiştir. Görüşme formunu hazırlama sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında; ilgili literatür taranmış, elde edilen bilgiler ışığında açık uçlu sorular hazırlanmış, iç geçerlilik için alan uzmanı üç kişinin görüşü ve katılımcı teyidi alınmıştır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınan form, Türkçe öğretimi alan iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenerek beş öğrenciye (araştırma grubu dışında) ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı belirlenmiş ve forma son şekli verilmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

İlkokulda öğrencileri en çok mutlu ve mutsuz eden öğretmen davranışlarını ve bu davranışların öğrenciler üzerinde bıraktıkları etki ile ilgili öğrenci görüşlerinin çözümlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır. İçerik analizinde; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) aşamaları izlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin belirttikleri mutlu ve mutsuz eden öğretmen davranışlarına ilişkin ifadeler kodlanmış ve alt temalar belirlenmiştir. Oluşturulan alt temaların frekansları belirlenmiş, daha sonra betimsel analiz kısmında katılımcıların görüşlerinden bire bir alıntılar yapılmıştır. Öğrenci görüşleri Ö1, Ö2... şeklinde doğrudan alıntılarının sonunda belirtilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümünde, araştırmanın amacına uygun olarak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ilkokulda iken kendilerini mutlu ve mutsuz eden öğretmen davranışlarına ilişkin alt temalara yer verilmiş, alt temaların frekansları belirlenmiş ve katılımcı görüşleri birebir belirtilmiştir.

Öğrencileri Mutlu Eden Öğretmen Davranışları

Öğrencileri mutlu eden öğretmen davranışları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencileri Mutlu Eden Öğretmen Davranışları

Davranışlar	f
Ödül	37
İlgi gösterme	36
Sorumluluk verme	11
Yeteneğini fark etme	7
Yanlış davranışa hoşgörülü olma	5
Başkalarına karşı savunma	5
Dersi bırakıp oyun oynatma	2
Dersi bırakıp fıkra anlatma	2
Dersi çeşitlendirme	2
Adaletli davranma	2
Başarıyı görme	2
Fikirlere saygılı olma	1
Olmadı	1
Birlikte vakit geçirme	1
Derse katma	1
Toplam	115

Tablo 1’de öğrencileri en çok mutlu eden öğretmen davranışı öğretmenin “*ödül vermesi*” olarak görülmektedir. Daha sonra sırayla öğretmenin “*ilgi göstermesi*”, “*sorumluluk vermesi*”, “*yeteneğini fark etmesi*”, “*yanlış davranışa hoşgörülü olması*”, “*başkalarına karşı savunması*”, “*dersi bırakıp oyun oynatması*”, “*dersi bırakıp fıkra anlatması*”, “*dersi çeşitlendirmesi*”, “*adaletli davranması*”, “*başarıyı görmesi*”, “*fikirlere saygılı olma*”, “*birlikte vakit geçirmesi*”, “*derse katması*” öğrencilerini mutlu eden davranışlar olarak bulunmuştur.

Aşağıda öğrencileri ilkokulda mutlu eden öğretmen davranışları ve bu davranışlara ilişkin öğrenci ifadeleri yer almaktadır.

Ödül verme; öğrencileri en çok mutlu eden öğretmen davranışı olarak bulunmuştur. Öğrenciler, öğretmenlerin farklı durumlarda –başarılı olduklarında, özel günlerinde- kendilerini ödüllendirdiklerinde mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda ödül verme ile ilgili öğrenci görüşleri yer almaktadır.

“Resim yapmayı sevdiğim için sınavda başarılı olunca ödül olarak boya kalemi seti hediye almıştı. Yaptığım resimleri ona göstermemi istemişti, güzel olanları panoya asardı.” Ö2

“Okumayı söktüğümde okuma ağacındaki elmamı tamamen boyadık ve bana verdi. Okumaya geçtiğimde öğretmenimin verdiği hediye için mutlu olmuştum.” Ö17, “ İlkokulda takdir alanları kürsüye çağırıp karneleri kürsüde verirlerdi. Ben de ilkokulda hep takdir almıştım. Öğretmenlerim beni tebrik ederlerdi beni mutlu etmişti” Ö12, “Doğum günüm dönem içine denk geliyordu ve ilkokul hocamın bana hediye alması beni çok mutlu etmişti.” Ö51, “3. Sınıfta testlerde en yüksek alan öğrencinin adı panoda bir sonraki sınava kadar kalıyordu. Orada ismimi görmek mutlu ederdi” Ö115.

Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi öğrencilerin, başarılarını gören, takdir eden, hediye veren öğretmen davranışlarından mutlu olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mutlu eden davranışlarından öğrencilere **ilgi gösterme**; öğrenciler, farklı durumlarda örneğin sıkıntıya düştüklerinde öğretmenin ilgi göstermelerinden mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenin ilgi gösterdiği durumlara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenimin kimsenin benimle oynamadığını görünce yanına çağırıp benimle oynaması” Ö9, “İlkokul öğretmenimle sınıfta benim haklı olduğum bir konuda tartışma yaşanmıştı. Çok üzülüp ağlayarak eve geldiğimde akşam öğretmenim arayıp gönlümü almıştı” Ö20, “Saçlarımızı örmesi, bağlaması mutlu ederdi” Ö48, “Hasta olduğum bir dönemde öğretmenimin hastalığımla yakından ilgilenmesi beni mutlu etmişti.” Ö72, “Boş vakitlerinde teker teker öğrencilerinin evlerini ziyaret etmesiydi. Sıra bana geldiği zaman çok mutlu olmuştum” Ö85, “Öğretmenim bir soruyu yapamadığım için bana kızmıştı sonra gelip benden özür dilemişti” Ö87, “Anneler gününde bir gösteri hazırlamıştık annem o gün işi nedeniyle gelemedi. Gösteri sonunda herkes hazırladığı çiçeği annesine verecekti ben çok üzülmuştüm hocam o gün “çiçeği bana verebilirsin” demişti ve sarılmıştı”Ö106, “İlkokulda gün sonunda dersten çıktığımızda hocamızla aynı yolda giderken benimle sohbet etmesi” Ö113, “Kış aylarında öğretmenim sınıftan paspal şekilde çıkan öğrencilerin üzerlerini düzeltir atkı ve şapkalarımızı takardı.” Ö122, “Düşüğümde incindiğimde bana pansuman yapması” Ö125.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığına göre öğrenciler, yalnız kaldıklarında onlarla oynayan, sorun yaşadıkları bir gün arayan, saçını ören, hastalandığında ilgilenen vb. öğretmen davranışlarından mutlu olmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencileri mutlu eden davranışlarından **sorumluluk vermeye** ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Silgi, kalem, tebeşir ihtiyaç olduğunda diğer sınıflara beni göndermesi ve bu sınıftaki hocaların bana ilgi göstermesi” Ö27, “Yeni atanan Türkçe öğretmenin sınıfına geldiğinde Türkçesi iyi olan öğrencilerle kötü olan öğrencilerin birbirleriyle çalışmalarını istemesi” Ö45, “Öğretmenimizin ders esnasında işi çıkmıştı ve sınıftan gitmesi gerekiyordu. Sınıfa benim göz kulak olmamı istedi. Beni öğretmen masasına oturttu ve arkadaşlarıma kitap okumamı istedi” Ö82, “Öğretmenimin beni kantinden tost almaya göndermesiydi. Hep başka arkadaşlarımı gönderirdi. Ben de çok özenirdim. Beni gönderdiğinde çok mutlu oldum” Ö90.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığına göre sınıfın ihtiyacı olan araç gereci getirmek için sınıf dışına gönderen, arkadaşına yardım için görevlendiren öğretmen davranışları öğrencilerin mutlu olmasına katkıda bulunmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerini mutlu eden davranışlarından **yeteneğini fark etmeye** ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır;

“Çok hızlı koşuyordum. Beden eğitimi dersinde öğretmenim beni görmüş 8. sınıf öğrencileriyle yarış yaptırmıştı. Beni atletizm minik kızlar grubuna almış ve ilçeler arası yarışlara göndermişti” Ö19, “Resim öğretmenimin bana destek olup resim yarışmasında dereceye girmeme ve okulun önünde ödül almamı sağlamasıydı” Ö57.

Öğretmenlerin öğrencilerini mutlu eden davranışlarından **yanlış davranışa hoşgörülü olmaya** ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda belirtilmiştir;

“Tahtadayken veya soru sorulduğunda yanlış cevaba karşı hoşgörülü tavır gösterilmesi ve rahatlatıcı sözler söylenmesi” Ö28, “Yanlış yaptığım bir davranışın yanlış olduğunu güzellikle kızmadan anlatıp doğrusunun ne olduğunu söylemesi” Ö62, öğrencilerini mutlu eden davranışlarından **başkalarına karşı savunmaya** ilişkin öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Öğretmenimin başka bir öğretmene beni savunması” Ö4, “Bir arkadaşım tarafından yalancılıkla suçlandığımda öğretmenin yalan söylemediğime inanması ve sınıfta beni savunması” Ö37, “Futbol oynarken camı kırdığımda dükkân sahibine karşı beni korumuştur.” Ö54

Öğretmenlerin öğrencilerini mutlu eden davranışlarından **dersi bırakıp oyun oynatmaya** ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda ifade edilmiştir;

“Hocanın ders yapmayacağız demesiydi. Dışarı çıkıp top oynamıştık. Derslerden çok sıkılmıştık. Güzel oldu” Ö8

“Biz deprem zamanındaydık ilkokul boyunca. Prefabrikte öğrenim gördük. Derste soruları bilenleri oyun oynamaya çıkarırdı. Bu o zamanlar en büyük hayalimizdi” Ö46

Öğretmenlerin öğrencilerini mutlu eden davranışlarından **dersi bırakıp fıkra anlatmaya** ilişkin bir öğrencinin görüşü aşağıda yer almaktadır;

“Sosyal bilgiler öğretmenimin bizim sıkıldığımızı anladığında dersi yarıda bırakıp fıkra anlatması ve tekrar derse geri dönmesi” Ö10

Öğretmenlerin öğrencilerini mutlu eden davranışlarından **dersi çeşitlendirmeye** ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda belirtilmiştir;

“Dışarıda kitap okuma yarışı yapma” Ö25

“Gruplar oluşturarak kavanozlara nohut fasulye gibi tahıllar doldurduk bazılarına kötü söz söyledik bazılarına iyi güzel sözler söyledik. Ve kavanozdaki değişimi inceledik” Ö23

Öğretmenlerin öğrencilerini mutlu eden davranışlarından **adaletli davranmaya** ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdadır;

“Öğretmenimizin bize aynı eşitlikte yaklaşması idi. Öğrenmek istediğimiz bir konu olsun oyunla eğlenceli hale getirip öğretmesi idi.” Ö110

“Sınıfta adaletli bir tutum izlemesi beni mutlu ederdi” Ö44

Öğretmenlerin öğrencilerini mutlu eden davranışlarından **başarıyı görmeye** ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda ifade edilmiştir;

“Yılsonu müsameresinde bir oyun yazdım öğretmene söyledim öğretmen sınıfta bu oyunu oynamamıza izin verdi.” Ö127

“Öğretmenin ailemi çağırıp benim başarıyı paylaşması il bazında yapılan sınavda 1. Oldum. Öğretmen ailemi çağırdı ve onlara başarılı olduğumu söyledi.” 131

Öğretmenlerin öğrencilerini mutlu eden davranışlarından **fikirlere saygılı olmaya** ilişkin bir öğrencinin görüşü aşağıda verilmiştir.

“Sınıfta bir konu tartışıldığında herkes aynı düşünceyi savunurken ben aksi bir durumu söylemişim. Ama öğretmen bana olumlu olarak dönüt vermişti.” Ö130

Öğretmenlerin öğrencilerini mutlu eden davranışının **olmamasına** ilişkin bir öğrencinin görüşü aşağıda yer almaktadır;

“En mutlu eden bir öğretmen olmadı” Ö100

Öğretmenlerin öğrencilerini mutlu eden davranışlarından **birlikte vakit geçirmeye** ilişkin bir öğrencinin görüşü aşağıda verilmiştir.

“Öğretmenimin bizimle futbol maçı yapması beni çok mutlu etmişti. Çünkü çok samimi gelmişti. Kendisine güvenim artmış, beni mutlu etmişti” Ö15

Öğretmenlerin öğrencilerini mutlu eden davranışlarından **derse katmaya** ilişkin bir öğrencinin görüşü aşağıdadır.

“Öğretmenimizin bize arkadaşça yaklaşması ve derse bizleri de dâhil ederek işlemesi” Ö34

Öğrencileri Mutsuz Eden Öğretmen Davranışları

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışları Tablo 2’de sunulmuştur

Tablo 2: Öğrencileri Mutsuz Eden Öğretmen Davranışları

Davranışlar	f
Dayak	31
Azarlama-kızma-bağırma	17
Toplu ceza	12
Diğer cezalar	9
Haksızlığa uğrama	5
Ders işlememe	4
Sınıfta başarısız ilan etme	4
Beden dersinde matematik yapma	31
Hakaret	3
Ayrımcılık	3
Öğrenciye inanmama	2
Başarının görülmemesi	2
Zorla bir iş yaptırma	2
Görüşlere saygı duymama	2
Lakap takma	1
Sözünü tutmama	1
Toplam	99

Öğrencileri en çok mutsuz eden öğretmen davranışı ise “*dayak*” olarak ortaya çıkmıştır. Bunları sırasıyla “*azarlama-kızma-bağırma*”, “*toplu ceza verme*”, “*diğer cezalar*”, “*haksızlığa uğrama*”, “*ders işlememe*”, “*sınıfta başarısız ilan etme*”, “*beden eğitimi dersinde matematik yapma*”, “*hakaret etme*”, “*ayrımcılık yapma*”, “*öğrenciye inanmama*”, “*başarının görülmemesi*”, “*zorla bir iş yaptırma*”, “*görüşlere saygı duymama*”, “*lakap takma*”, “*sözünü tutmama*” izlemektedir. “

Aşağıda öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışları ve bu davranışlara ilişkin öğrenci ifadelerine yer verilmiştir.

Bu araştırmada, öğrencileri en çok mutsuz eden öğretmen davranışının **dayak** olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler öğretmenlerin farklı nedenlerden dolayı kendilerine dayak attıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencileri mutsuz eden dayacağı hangi durumlarda attığına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Derste arkadaşlarıma espri yapıp güldürdüğüm için hoca tahtaya kaldırıp tokat atmıştı.” Ö2

“İlkokul hocamın geç kalan arkadaşlarıma eline cetvel ile vurmasıdır.” Ö7

“Sıranın en sonunda arkadaşım ile oturuyorduk. Fen bilgisi dersindeydik. Arkadaşım ile bir defter açtık ve sessizce orada yazdık. Hocamız bunu gördü. Ve bizi tahtaya çıkardı. Konuştuğumuz kâğıdı yırttı ve sınıfın ortasında azarlayarak ağızımıza koyup yutmamızı istedi. Hayatım boyunca hiç unutamadım. Hem dövmüştü hem hakaret etmişti. Hem de kâğıtları yutmuştuk. Hala nefret ediyorum ondan.” Ö19

“Bir arkadaşımız sınıf kütüphanesinin camını kırdığı için bütün sınıfın önünde eline cetvelle vurmuştu” Ö26, “Tahtaya kaldırıp ödevini yapmayanların kafasını tahtaya vurması ve parmağındaki yüzüğün darbesi unutulmayacak bir davranıştı.” Ö42, “Öğretmenimiz konuştuğumuzda bize ceza olarak parmaklarımıza cetvelle vururdu.” Ö60, “İstiklal marşı okunurken hareket eden bir arkadaşımıza tokat attı” Ö71, “Sınavda yaptığımız yanlış kadar elimize cetvelle vuruyordu.” Ö90, “Benim suçu üstüne atmamdan dolayı öğretmenimin arkadaşımı dövmesi.” Ö91.

Yukarıdaki öğrenci ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğrenciler, herhangi bir nedenden dolayı öğretmen tarafından tokat, cetvel vb. ile cezalandırıldıklarında mutsuz olmaktadır.

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarından **toplu cezaya** ilişkin öğrencilerin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenimiz birkaç kişinin yaptığı saygısızlıktan dolayı tüm öğrencileri cezalandırmıştı. Ders anlatmamıştı.” Ö22

“Bir gün okulda futbol oynarken okulun camı kırıldı. Öğretmen hepimizi sıra dayağına çekti.” Ö74

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarından **diğer cezalara** ilişkin öğrencilerin ifadeleri aşağıda belirtilmiştir.

“Sınıfta bir metin okutmuştu. Arkadaşım ve ben iyi okuyamadığımız için bizi sınıfın dışına pencerenin önüne yollamıştı. Orada metni okumamızı istemişti.” Ö78

“Derse geç kaldığım için boğazımı sıkması” Ö95

“Meyve suyu kutusunu sınıfta patlattım diye öğretmenim boğazımı sıkmıştı” Ö99

“Öğretmen yanımdaki arkadaşım ile konuştuğum için beni en çok anlamadığım kişinin yanına oturtmuştu” Ö112

“Öğle arasında ben hep okulda kalırdım öğretmen de ısıtıcıda su kaynatıyordu. Ben de duvardaki yazıları okuyordum. Önümdeki ısıtıcıyı görmeyip devirmiştım. Hoca beni sınıftan kovmuştu” Ö137

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarından **ders işlememe** konusundaki öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenim sınıfa gelir sürekli makyaj yapardı bize okuma parçasını okuma görevi verirdi ve kendisi makyaj yapardı” Ö35

“Öğretmenimiz değiştikten sonra yeni gelen öğretmenimizin bizim körelmemize sebep olması hiç bir şey öğretmedi.” Ö84

“Sözlü, ödev gibi durumlarımızı çalışmamızı isterdi bir kere çalıştınız mı diye sormazdı. Kontrol etmezdi.” Ö88

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarından **haksızlığa uğrama** ile ilgili öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Sınavda doğru yaptığım soruyu öğretmenim doğru kabul etmemişti” Ö41

“Öğretmenimiz evde kartondan ağaç yapılmasını istemişti. Ben de çok önem vererek hazırlamıştım. Hocamız ödevleri karıştırdı benim ödevimi emeğimi başkasının olarak gördü.” Ö126

“Arkadaşlarımla olan tartışmada karşı tarafı haklı görmesi haklı taraf bendim.” Ö58

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarından **sınıfta başarısız ilan etmeye** ilişkin öğrencilerin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Çözemediğim bir matematik sorusunu çözemeyen tek kişi olduğumu sınıfın ortasında söylemesiydi” Ö57

“Türkçe dersinde öğretmenimizin verdiği şiiri güzel okuyamamıştım. Öğretmenimiz tüm sınıfın içinde bana “bir de sınıfın en çalışkanı sensin. Bu nasıl şiir okumak” demişti.” Ö116

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarından **beden eğitimi dersinde matematik yapma** konusunda bir öğrencinin görüşü aşağıda yer almaktadır.

“Beden dersinde matematik dersi yapmamızdı.” Ö8

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarından **hakarete** ilişkin bir öğrencinin görüşü aşağıda belirtilmiştir.

“Matematik dersinde soru çözmek için tahtaya çıkmıştım. Soruyu çözemedim. Hoca benimle dalga geçip hakaret etmişti.” Ö16

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarından **ayrımcılığa** ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdadır.

“Sınıfta başarılı olduğumu düşündüğü arkadaşlarıma özel ders veriyordu bu sınıfı ikiye ayırmıştı. Ders alıp başarılı olanlar ve ders almayanlar şeklinde.” Ö3

“Matematikte öğretmenimin derste herkesle ilgilenirken benimle ilgilenmemesi, sınıfta herkes soruyu çözerken ben çözemediğimde yine yüzüme bakmaması.” Ö61

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarından **öğrenciye inanmamaya** ilişkin öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmeninin bana inanmaması. 23 Nisan resim yarışması için resim yapmıştım. Öğretmene teslim ettiğimde bunu sen yapmış olamazsın sözüyle karşılaştım ve mutsuz oldum.” Ö102

“Öğretmenimiz sınavdan sonra masanın önüne çağırarak kopya çekmedik diye yemin ettirdi tek tek herkese. O yüzden hiç sevmezdim öğretmenimi” Ö120

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarından **başarının görülmemesi** konusunda bir öğrencinin görüşü aşağıdadır.

“Günlerce uğraşıp hazırladığım okul maketinin öğretmen tarafından beklediğim gibi beğeni kazanmaması.” Ö115

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarından **zorla bir iş yaptırmaya** ilişkin aşağıda öğrenci görüşleri yer almaktadır.

“Müzik hocamızın tek tek zorla şarkı veya türkü söyletmesi sesim güzel olmadığı için çok mutsuz olmuştum.” Ö11

“Zorunlu olarak tahtaya kaldırması bir soru sorduğunda direk kaldırması arkadaşlarımla hepsinin bana bakması ve soruya doğru cevap verememem.” Ö110

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarından **görüşlere saygı duymama** konusunda bir öğrencinin ifadesi aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenimin babamın siyasal görüşüne aptalca demesi.” Ö36

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarından **lakap takmaya** ilişkin bir öğrencinin görüşü aşağıdadır.

“Öğretmenimin sevme amaçlı da olsa lakap takması.” Ö135

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarından **sözünü tutmama** konusunda bir öğrencinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“4. sınıfta İngilizce öğretmenimiz sınavdan 100 alana hediye kupa alacağım demişti. Ben de sınavdan yüz aldım. Ve kupamı almadı. Çok üzücüydü benim için ve hala da unutamadım.” Ö46

Öğrencileri Mutlu Eden Öğretmen Davranışlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Öğrenciler, mutlu eden öğretmen davranışlarının kendileri üzerlerinde bazı etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu etkiler, dört grupta toplanabilir. Birincisi derse yönelik etkilerdir. Derse yönelik etkiler kapsamında; dersi sevme, ilgi duyma, katılma, derse daha fazla çalışma isteği, dersi daha iyi öğrenme, daha başarılı olma, derste istenmeyen

davranışta bulunmama yer aldığı bulunmuştur. İkincisi öğretmeni sevme gibi öğretmene yönelik etkilerdir. Üçüncüsü, öğrencinin kendisine yönelik etkileridir. Bunların; kendini önemli hissetme, kendine güven kazanma, düşüncelerini rahat ifade edebilme, öğretmenlik mesleğini seçme olduğu bulunmuştur. Dördüncüsü, okulu sevme gibi okulla ilgili etkilerdir. Öğrencileri mutlu eden öğretmen davranışlarının öğrenci üzerindeki etkilerine ilişkin öğrencilerin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenlik mesleğine sempati duymaya o yaşlarda başladım” Ö2, “Öğretmenime daha çok sevgi duymaya başladım” Ö30, “Derse katılımımı sağladı” Ö33, “İngilizce sevmediğim bir dersti sevmeye başladım.” Ö43, “Kendimi önemli hissetmeme neden oldu.” Ö49, “Kendime olan güvenimi artırdı” Ö51, “Bana okulu sevdirdi. Birinci sınıf olduğu için okula alışmam ve okulu sevmemde çok etkili oldu” Ö60, “Bana daha çok ders çalışma isteği vermişti” Ö116, “bu beni ortaokulun sonuna kadar okulun en başarılı öğrencilerinden biri yaptı” Ö89, “Onun beni sevdiğini hissettiğim için derslerde onu üzecek davranış yapmamaya çalıştım” Ö113, “Tahtaya kalkma korkumu yenmiştim” Ö123, “derslerimde daha başarılı oldum” Ö11, “Daha iyi öğrenmemi sağlamıştı” Ö110, “Bundan sonra düşüncelerimi rahatlıkla söyleyebildim” Ö130, “Bu olay beni derste pasif olmaktan çıkarıp aktif hale getirdi” Ö34.

Öğrencileri Mutsuz Eden Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Üzerindeki Etkileri;

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğu bulunmuştur. Bu etkiler dört grupta toplanabilir. Birincisi, derse karşı olumsuz etkiler. Bunlar; derse katılmama, ilgi duymama, dersten soğuma, dersi dinelememe, sevmeme, başarısız olma olarak ifade edilmiştir. İkinci olarak, öğretmene karşı olumsuz etkiler. Bunlar; öğretmenden nefret etme, uzak durma, korkma, soğuma, öğretmenle konuşmama, iletişimi kesme olarak belirtilmiştir. Üçüncüsü okuldan soğuma gibi okula yönelik olumsuz etkilerdir. Dördüncüsü mutsuz eden öğretmen davranışının öğrencinin kendi üzerindeki etkilerdir. Bunların da; arkadaşlarının önünde küçük düşme, fiziksel bazı hastalıklara yakalanma, kendine güvenini kaybetme, başarısız olmaktan korkma, aşağılanmış hissetme, kendini ifade etmekte zorlanma öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişki öğrencilerin görüşleri aşağıdadır.

“Arkadaşlarımın önünde mahcup oldum birkaç gün okula gitmek istemedim” Ö2, “Eğitimin böyle öğretmenlere kalmaması için öğretmen olmak istememe sebep oldu.” Ö6, “Hala ondan nefret ediyorum.

Gördüğümde yakasına yapışmak istiyorum. Hayatımın her döneminde o tahtada hissettiğim duygular peşimi bırakmadı” Ö19, “Bu olaydan dolayı derse katılmakta güçlük çekiyordum” Ö30, “Parmak kaldırmaya bile korkar hale geldik derse olan ilgimiz azaldı” Ö32, “Matematik dersinden soğumama, matematik öğrenememe sebep oldu” Ö37, “Bu olay ve benzeri hoca baskısı nedeniyle stresten kızılık hastası oldum ve vücudumda kabarcıklar çıktı” Ö42, “Öğretmenlerime hep uzak kalmayı tercih ettim” Ö50, “Öğretmenlerden korkmaya başladım. Sürekli bizi cezalandıracaklarını düşünmeye başladım” Ö60, “Okuldan soğumama ve okula çekinerek gitmeme neden oldu” Ö65, “Sınavdan ve başarısız olmaktan çok korktum özgüvenim kırıldı” Ö90, “Bir daha hocayla konuşamadım” Ö91, “Çok fazla etkilemedi” Ö134, “Derse ilgimi kaybettim. Öğretmenimi sevmemeye başladım” Ö56, “Dersi dinlememeye başladım. Sınavlardan düşük almamı etkiledi” Ö62, “Öğretmenenden soğudum” Ö97, “Gün boyunca dersi dinlemedim ve hocama küsmüştüm”113, “Öğretmenimle aramdaki samimiyet bitti” Ö31, “O derse karşı tepki gösterdim hala da sevmiyorum” Ö124, “Aşağılanmış hissetmişim” Ö137, “Matematikten soğudum” Ö96, “Öğretmenime olan sevgimi ve güvenimi sarsmıştı. Yanına gidesim gelmezdi” Ö120, “Derse katılmak içimizden gelmiyordu.” Ö128, “Cevabı bilsem de yanlış çıkacak diye doğru bildiğimi söyleyememişim.” Ö110.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencileri en fazla mutlu eden öğretmen davranışının ödül verme olduğu ortaya çıkmıştır. İlgi gösterme, sorumluluk verme, öğrencinin yeteneğini fark etme, yanlış davranışa hoşgörülü olma, başkalarına karşı savunma, dersi bırakıp oyun oynatma, fıkra anlatma, dersi çeşitlendirme, adaletli davranma, başarıyı görme, fikirlere saygılı olma birlikte vakit geçirme ve öğrenciyi derse katma öğrencileri mutlu eden diğer öğretmen davranışlarıdır.

Davranışçı yaklaşım, davranışların öğrenilmesinde pekiştireçlerin önemine dikkat çeker. Pekiştireçler bir yönüyle ödülleri ifade eder. Pekiştireç; bir davranışın tekrar etme olasılığını artıran uyarıcılardır. Davranışçı yaklaşıma göre bir davranışın öğrenilmesi isteniyorsa pekiştireç verilmelidir. Öğretmenler, nitelikli bir öğretmen olmak istiyorlarsa bilmeleri gereken konulardan biri öğrencilerin gelişim dönemlerinin özellikleridir. İlkokul Erikson’a göre kişilik gelişimi açısından başarıya karşı yetersizlik dönemini kapsar. Bu dönemde öğrenciler başarılı olmak ve gösterdikleri başarının öğretmen tarafından fark edilmesini beklerler. Ödül dışsal bir güdüleyici olarak, öğrencilerin olumlu davranışlarının sıklığını artırmakta; ancak bu güdüleyiciler öğrencide var olan öğrenmeye dair merak, ilgi, içsel motivasyon ve sürekliliği olumsuz etkileyebilmektedir (Gündüz ve Balyer, 2010), fakat genel olarak söylenebilir ki, öğrencilerin davranışlarının

ödüllendirilmesi ve öğrencilerle birlikte davranış çıktılarının tartışılması, sınıf içi disiplini sağlamada başarılı bir süreç olarak öne çıkmaktadır (Lewis vd., 2005). Dolayısıyla, öğretmenlerin sınıf yönetiminde disiplini sağlamak için öğrencilerin davranışlarına yön vermek, davranışlarında tutarlı bir bütünlük sağlamak ve öğrenci davranışlarını yapılandırmak için ödül sistemini uygulamaları gerekmektedir (Aydın, 2000).

Öğretmenlerin, öğrencilerine ilgi göstermeleri önemli öğretmen davranışlarından biridir. Öğrencilerin her zaman sıcak ve dostça davranan öğretmenleri sevdiği söylenebilir. Kendilerini seven, saygı gösteren, arkadaş gibi konuşabildikleri yani iletişim kurabildikleri öğretmenler onlar için iyi öğretmendir. Cana yakın öğretmen; sevgi dolu, sevecen, nazik, güven veren, anlayışlı, eğlenceli kişilerdir. Öğretmenleri tarafından sevildiklerini hisseden öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerine az ilgi gösterdiğini düşünen öğrencilerden daha yüksek akademik başarı gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar, öğretmenlere, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabilme becerilerinin de öğretilmesini önermektedir (Varış, 1998). Cana yakın öğretmen ilgilidir, içten, nazik tavırlar sergiler, güven ve sorumluluk duygusuna sebep olur. Buna göre, cana yakınlık davranışı; öğretmenler çalışmalarında öğrencilere yardım ederler, öğrencilerin güvenebileceği birileridir, iyi bir espri anlayışları vardır, şaka götürebilirler ve dersleri öğrencileri memnun eder (Arıcan, 2005). Öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışını etkilemektedir. Öğrenciler cana yakın ve arkadaş olan öğretmenleri yeğlemektedir. Öğretmenlerin daha sempatik olmaları ve öğrenciler için daha olumlu roller üstlenmeleri halinde öğrencilerin okula ve öğretmenlere karşı daha olumlu yargılar taşıyor olmaları da kuşkusuz önemlidir (Celep, 2002). Aksi takdirde, hoşgörüyü göstermeyen, sert, çok az övgü veren, sınıfta sıkıcı bir hava yaratan öğretmen, öğrencinin uygun davranışını motive etmekte yetersiz kalacaktır. Öğrencileri en fazla mutsuz eden öğretmen davranışının dayak olduğu saptanmıştır. Diğer öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarının; azarlama-kızma-bağırma, diğer cezalar, haksızlığa uğrama, ders işlememe, sınıfta başarısız ilan etme, beden dersinde matematik yapma, hakaret, ayrımcılık, öğrenciye inanmama, başarının görülmemesi, zorla iş yaptırma, görüşlere saygı duymama, lakap takma ve öğretmenin sözünü tutmaması olduğu ortaya çıkmıştır.

Ceza, uygunsuz davranışlarda bulunanlara uygulanan üzüntü, sıkıntı, acı verici işlem veya yaptırım anlamı taşımaktadır (TDK, 2005). İki tür cezadan bahsedilebilir. Birinci tür cezada organizmanın hoşuna gitmeyen bir uyarıcı verilir. Dövmek, azarlamak bu tür cezaya girer. İkinci tür cezada ise organizmanın hoşuna giden bir uyarıcı ortamdaki çekilir. Çocuktan sevgiyi esirgeme, teneffüse çıkmayı yasaklama, arkadaşlarından ayırma davranışları

bu tür cezaya örnek verilebilir (Erden ve Akman, 1995). Birinci tür ceza ile şiddet birbiriyle ilişkili kavramlardır. Gözütok'a (2008) göre şiddet; birinin bir diğerine bilerek ya da bilmeyerek acı vermesidir. Şiddet davranışları; öfke patlaması, vurma, tekmeleme, itme, çimdikleme, tokat atma, kavga etme, yaralama, tehdit etme, aşağılama, bağırma, istismar etme, zorbalık, özgürlüklerini kısıtlama, sahip olduklarını elinden alma, vermesi gerekenleri vermeme olarak sıralanabilir. Şiddet türleri duygusal ve psikolojik şiddet ve fiziksel şiddet olmak üzere ikiye ayrılır. 1. Duygusal ve psikolojik şiddet; bağırma, korkutma, hakaret etmek, küçük düşürmek, yaptıklarını ve kendisini beğenmemek, küçük düşürücü şakalar yapmak, aşılama, birbiriyle karşılaştırmak, tehdit etmek, sevgiden yoksun bırakmak gibi insanın duygularına ve psikolojik durumuna zarar veren eylemlerdir. 2. Fiziksel şiddet; tokat atma, tekme atma, yumruk atma, dövme, hırpalama, çimdikleme, saç çekme, itip kakalamak gibi insanın bedenine zarar veren eylemlerdir.

Öğrencileri mutlu eden öğretmen davranışlarının etkisi; derse, öğretmene, öğrencinin kendisine ve okula olmak üzere dört grupta toplandığı belirlenmiştir. Dersi sevme, ilgi duyma, katılma, derse daha fazla çalışma isteği, dersi daha iyi öğrenme, daha başarılı olma, derste istenmeyen davranışta bulunmama öğrencileri mutlu eden öğretmen davranışlarının derse yönelik etkileridir. Öğretmene yönelik etki öğretmeni sevme olarak saptanmıştır. Kendini önemli hissetme, kendine güven kazanma, düşüncelerini rahat ifade edebilme, öğretmenlik mesleğini seçme öğrencinin kendine yönelik etkileridir. Okulu sevme de okulla ilgili etkidir.

Öğrencileri mutsuz eden öğretmen davranışlarının etkisi yine derse, öğretmene, öğrencinin kendisine ve okula olmak üzere dört boyutta toplanmaktadır. Derse katılmama, ilgi duymama, dersten soğuma, dersi dinlememe, sevmeme, başarısız olma derse yönelik, öğretmenden nefret etme, uzak durma, korkma, soğuma, öğretmenle konuşmama, iletişimi kesme öğretmene yönelik, okuldan soğuma okula yönelik, arkadaşlarının önünde küçük düşme, fiziksel bazı hastalıklara yakalanma, kendine güvenini kaybetme, başarısız olmaktan korkma, aşağılanmış hissetme, kendini ifade etmekte zorlanma öğrencinin kendine yönelik etkileridir.

Öneriler;

1. İlkokul öğretmenleri öğrencilerinin; derse, kendisine, öğrencilere ve okula yönelik olumlu tutum ve davranışlar sergilemelerini istiyorlarsa onları mutlu eden davranışlar sergilemelidir.
2. Sınıf Öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarına öğrencilerine karşı gösterdikleri davranışların onlar üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olabileceği ve hatta yaşamları süresince bu

- etkinin devam edeceği üzerinde durulmalıdır.
3. Sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlere gösterdikleri olumlu ve olumsuz davranışların öğrencileri nasıl etkilediğine yönelik alanda çalışmış öğretim üyeleri tarafından seminerler düzenlenmelidir.
 4. Öğretmenler, şiddetin her türünün birey üzerinde onarılmaz etkiler bırakabileceğinin farkında olmalı ve şiddeti bir çözüm yolu olarak algılamamalıdır.
 5. Öğretmenler öğrencilerine değerli olduklarını hissettirilmeli, her birinin ilgisini, yeteneğini ortaya çıkarmayı hedefleyen etkinliklere yer vermelidir.

KAYNAKÇA

- Akar, İ. (2003). *Sınıf Yönetimi*, Zeki Kaya (Ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcan, K. (2005). *İlköğretim Okullarında Sınıf İçi İletişimde Rol Oynayan Öğretmen Davranışları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Celep, C. (2002). Orta Öğretim Öğrencilerinin Psikolojik ve Akademik Gereksinimlerini Karşılama ile Sınıf İçi Öğrenci Dönütleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (9), 24-40.
- Ceylan, G. (2007). *Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Sınıf Atmosferine Etkisi (Aksaray İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dönmez, B. (2004). *Sınıf Yönetimi*, Selahattin Turan ve Mehmet Şişman (Ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Emrem, S. (2008). *Olumlu Öğrenme Ortamı Yaratmada Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ercan, L. (2005). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Leyla Küçükahmet (Ed.), Ankara: Nobel Yayınları.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. ve Yasemin A. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Yüksel Özden (Ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gözütok, D. (2008). *Eğitim ve Şiddet*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gündüz, Y. ve Balıyer, A. (2011). Eğitimde Ödül ile Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 10-23.
- Erden, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Alkım Yayınları.

Kaban, A. L. (2014). *Kişilerarası İletişimde Duygusal Bulaşmanın Rolü: Öğretmen Öğrenci İletişimi Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X., ve Katz, Y. J. (2005). Teachers' Classroom Discipline and Student Behavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, (21), 729-741.

Özdemir, İ. E. (2004). *Sınıf Yönetimi*, Şule Erçetin ve Çağatay Özdemir (Ed.), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Özdemir, S. ve Halil, İ. Y. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Nobel Yayınları.

Sarıtaş, M. (2005). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Leyla Küçükahmet (Ed.), Ankara: Nobel Yayınları.

Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Külahoğlu, Ş. Ö. (2005). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Leyla Küçükahmet (Ed.), Ankara: Nobel Yayınları.

Uslu, F. (2012). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi Ve Aile Katılımının Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Varış, F.(1998). *Eğitim Bilimine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

The purpose of this study is to reveal the behaviors of teachers who make the students happy and unhappy and to examine the effects of these behaviors on the students.

Methodology

The population of the study covers students of Abant Izzet Baysal University Faculty of Education. In the study, 137 students were selected via convenience sampling. A semi-structured interview form was prepared and distributed to the students by the researchers. In this form, the students were asked how teachers' behaviors affected them by being happy and unhappy in primary school. Within the scope of the validity and reliability during the preparation process of the interview form open-ended questions were prepared in the light of the information obtained from a detailed literature review. Three people were interviewed for internal validity. A form was provided for the expert opinion to have a scope validity. The experts were in the field of Turkish education and Educational Sciences. In piloting process, it was determined that the questions were understood by the participants and the final form of the form was given.

Findings (Results)

Rewarding was found to be the top teacher behavior that makes students happy. Students stated that they were happy when teachers rewarded themselves in different situations when they were successful or on special days. Below is a sample opinion of a student about rewarding. *“I liked drawing pictures. When I was successful in the test, my teacher gave me a set of crayons and he asked me to show him the pictures I made, and he put the good ones on the billboard. That was making me happy.”* (S3). Taking care of students' problems is another behavior of teachers making students happy; The students stated that they were happy that the teacher showed interest in different situations, for example, when they were distressed.

“When my teacher sees that no one is playing with me, he calls to me and plays with me.” S9.

The other behaviors of teachers making students happy are; recognizing the students' abilities and success, being tolerant, respectful and fair, including students into the activities. And the list of the teachers' behaviors which make students unhappy are as listed:

Table 1. Teachers' behaviors which make students unhappy.

Behaviors	f
Beating	31

Yelling	17
Bulk Punishment	12
Other Punishment	9
Feeling injustice	5
Wasting time in class	4
Labeling someone 'bad'	4
Replacing classes (Math instead of PE)	3
Insulting	3
Discriminating	2
Not believing in students	2
Ignoring success	2
Forcing for something	2
Disrespect for opinions	1
Nickname	1
Not fulfilling promises	1
Total	99

Conclusion and Discussion

It was revealed that the teacher behavior that makes the students most happy is rewarding. Taking care of, giving responsibility, recognizing the ability of the student, defending against others, including in the lesson, playing the game, explaining the jokes, diversifying the lesson, seeing fairness, seeing success, being respectful of ideas, spending time together and making the students happy are other teacher behaviors. The behavioral approach draws attention to the importance of reinforcements in learning behaviors. Here reinforcements represent rewards in one aspect. They are stimulants that increase the likelihood of repetition of a behavior. If a behavior is to be learned according to the behavioral approach, reinforcement should be given. Teachers, if they want to be a qualified teacher, one of the issues they should know is the characteristics of the students' developmental periods.

It was found that the teacher behavior that makes students most unhappy is beating. Types of violence are divided into emotional/psychological violence and physical violence. 1. Emotional and psychological violence includes shouting, frightening, insulting, humiliating, doing and disliking itself, making humiliating jokes, comparing with each other, threatening, depriving of love are acts that harm the emotions and psychological condition of human. 2. Physical violence means slapping, kicking, punching, beating, harming, pinching, pulling hair, pushing, hitting. They are acts that harm the body of the person physically. Both types of violence should not be seen as a solution. As students opinions show, unfortunately there are some 'violent' teacher behaviors that make other students unhappy. These are yelling, other

penalties, injustice, labeling in class, more mathematics in class, insult, discrimination, disbelief in the student, failure to see success, forced labor, not respecting opinions, nicknaming and not keeping the teacher's word. Some suggestions for primary school teachers are as follow:

1. If primary school teachers want to show positive attitudes and behaviors towards themselves, students and the school, first they should exhibit behaviors that make them happy.
2. It should be emphasized that the pre-service teachers who are enrolled in the primary teaching department may have positive and negative effects on their behaviors towards their students and this effect will continue during their lifetime.
3. Seminars should be organized on how the positive and negative behaviors of the teachers affect students.
4. It should be borne in mind that all kinds of violence can have irreversible effects on the individual. Violence should not be perceived as a solution.
5. Students should feel that they are valuable, and activities aiming to reveal their interest and talent should be included.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİLİK ÇALIŞMASI

Araştırma Makalesi / Research Article

Gürbüz, K. ve Karataş, S. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenirlilik Çalışması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 93-113.

Geliş Tarihi: 19.03.2019

Kabul Tarihi: 17.06.2019

E-ISSN: 2149-3871

Prof. Dr. Gürbüz OCAK
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

gocak@aku.edu.tr

ORCID No: 0000 - 0001 - 8568 - 0364

Soner KARATAŞ

Milli Eğitim Bakanlığı

sonerkaratas85@gmail.com

ORCID No: 0000 - 0003 - 4085 - 9074

ÖZ

Akademik ortamda öğrencilerin yerine getirmesi gerekli görevleri bulunmaktadır. Fakat öğrenciler yapması gereken bu görevleri genel olarak başka bir zamanda yapmak üzere ötelemektedir. Yapılması gereken ve planlanan bu görevlerin ileri bir zamana bırakılmasına akademik erteleme denilmektedir. Akademik erteleme davranışının bireyde alışkanlık haline gelmesinin temelinde bu nedenlerin zamanında tespit edilerek giderilmemesi yatmaktadır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölçeği geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Afyonkarahisar merkezde yer alan 350 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Verileri elde edebilmek için 19 maddeden oluşan 5'li likert tipinde ölçek geliştirilmiştir. Ölçek iki faktörlü olarak, 1. faktörde (sorumsuzluk ve tercih etme) 0.564 - 0.780 arasında faktör yükleri olan 6 madde ve 2. faktörde (çevre ve hisler) 0.596 - 0.743 arasında faktör yükleri olan 13 maddeden oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçeğin, faktörlerinin sırasıyla güvenilirlik anlamındaki cronbach alfa katsayıları 0.866 ve 0.935 ve ölçeğin genel anlamdaki cronbach alfa katsayısı 0.946 olarak hesaplanarak güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erteleme, Ortaokul, Sorumluluk.

THE ACADEMIC SUSPENSION BEHAVIOR SCALE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

ABSTRACT

In the academic environment, students have the duties to be fulfilled. However, the students usually do these tasks to do at some other time. The postponement of these tasks, which are planned and planned, is called academic postponement. The reason behind the fact that academic procrastination is a habit in the individual lies in the fact that these reasons are not determined in a timely manner. The aim of this study is to improve the academic procrastination scale of secondary school students. The study group consisted of 350 middle school students in Afyonkarahisar city center in 2016-2017 academic year. General screening model was used in the study. In order to obtain the data, a 5-point Likert-type scale consisting of 19 items was developed. The scale was composed of 13 items with factor loadings of 0.596 - 0.743 in 6 items with factor loadings of 0.564 - 0.780, and factor 2 (environment and feelings) with a factor of two (factor 1). The cronbach alpha coefficients of the developed scale were found to be reliable by calculating cronbach alpha coefficients of 0.866 and 0.935 respectively and the cronbach alpha coefficient of the scale was calculated as 0.946.

Keywords: Deferment, Secondary School, Responsibility.

1. GİRİŞ

Günlük hayat içerisinde her bir bireyin yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları vardır. Fakat farklı nedenlerden dolayı yerine getirilmesi gereken görev ve sorumlulukların bir sonraki güne ya da son ana bırakıldığı sıklıkla gözlenen ve yaşanan bir durumdur (Aydoğan, 2008: 1). Bu durum erteleme olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde erteleme kavramı, ertelemek işi, tehir, tecil, talik anlamlarına gelmektedir (TDK, 2017). Bir sorumluluğun, son ana bırakılması sık karşılaşılan durumlardandır.

Ertelme, hemen her insanın hayatında var olan bir davranış biçimidir. Kimi insanlar yapacakları bazı sıkıcı ve zor işleri ertelerken, kimileri de yapılacak iş ne olursa olsun erteleme eğilimi içerisinde. Yani erteleme belli durumları kapsayan bir davranış olabileceği gibi hayatın tümünü etkileyen bir davranış özelliği olarak da karşımıza çıkabilmektedir (Arslan, 2013: 6). İnsanların bir kısmında erteleme durumu sebepsiz bir davranış durumu olarak görülmektedir. "Peki neden erteliyoruz?" Ertelme davranışının nedenleri arasında; önceliklerin belirlenmesinde yaşanan sorunlar, zaman yönetimi yetersizliği, plansız çalışma alışkanlığı, bireyin kişilik özellikleri, rahatlık tuzakları sıralanabilir. Akademik erteleme davranışının bireyde alışkanlık haline gelmesinin temelinde bu nedenlerin

zamanında tespit edilerek giderilmemesi yatmaktadır. Akademik ortamda öğrencilerin yerine getirmesi gerekli görevleri bulunmaktadır. Bunların başında da ev ödevlerini yapma, sınavlara hazırlanma, dönem ve proje ödevleri gelmektedir. Fakat öğrenciler yapması gereken bu görevleri genel olarak başka bir zamanda yapmak üzere ötelemektedir. Yapılması gereken ve planlanan bu görevlerin ileri bir zamana bırakılmasına akademik erteleme denilmektedir (Lay, 1986; Akt: Uzun-Özer, 2009: 12).

Literatür incelendiğinde, araştırmacıların lise ve üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı üzerinde önemle durduğu görülmektedir. Çakıcı (2003) araştırmasında; üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine göre daha fazla genel erteleme ve akademik erteleme davranışı gösterdiklerini saptamıştır. Aydoğan (2008) üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştiği araştırmada şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Akademik erteleme davranışı arttıkça benlik saygısı azalmaktadır.
- Akademik erteleme davranışları orta ve yüksek olanların durumluluk kaygı düzeyleri, Akademik erteleme davranışı düzeyleri düşük olanlara göre daha fazladır.
- Öz-yeterlik inancı akademik erteleme davranışıyla ilişkili değildir.
- Sayısal, eşit ağırlık ve dil alanında öğrenim gören lise son sınıf öğrencileri arasında akademik erteleme davranışlarında farklılık yoktur.

Uzun-Özer (2009) lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında “olası erteleme nedenlerinin başarısızlık korkusu, karar verme güçlüğü, tembellik ve risk alma davranışı olduğunu” saptamıştır. Deniz, Traş ve Aydoğan (2009) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinin akademik erteleme davranışı ve denetim odağı üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında; öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinden uyumluluk ve stresle başa çıkma alt boyutlarının öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Balkıs ve Duru'nun (2010) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi-akademik başarı ilişkisinde, performans ve genel benlik saygısının kısmi aracılık rolü üstlendiğini saptamışlardır. Akademik erteleme eğilimi ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin, öğrencilerin genel ve performans benlik saygısı düzeylerine bağlı olarak güçlenmekte veya zayıfladığını ortaya koymuşlardır. Balkıs ve Altun (2011) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada “performans kaçınma-amaç yönelimine sahip, sorumluluk duygusu düşük öğrencilerin, başarısızlık korkusu ve tembellik nedenleriyle akademik çalışmalarını erteledikleri bulunmuştur.” Arslan (2013) lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin akademik erteleme

düzeyleri ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Kaçınan karar verme ve anlık karar vermenin akademik ertelemenin önemli bir açıklayıcısı (yordayıcısı) olduğu bulunmuştur. Doğan, Kürüm ve Kazak (2014) kişilik özellikleri ve akademik erteleme üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, kişilik özellikleri ile akademik erteleme arasındaki ilişkileri incelemişler, özdenetim ve duygusal dengesizlik kişilik özellikleri ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler saptamışlardır. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen başka bir araştırmada “üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının akademik başarıya göre farklılaştığını, öğrencilerin akademik başarıları azaldıkça akademik erteleme eğilimlerinin arttığı sonucunu ortaya çıkarmıştır” (Berber- Çelik ve Odacı, 2015). 2016 yılında gerçekleştirilen güncel bir araştırmada ise, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı arttıkça, öğrenciler ders çalışmaya daha az zaman ayırdıkları, ödevlerini geciktirerek, planlı bir şekilde derslerine çalışmadıkları, sınav için çalışmalarını genellikle son günlere bıraktıkları ve daha keyifli bir şeyler yapmak için ders çalışmayı erteledikleri ifade edilmiştir (Gürültü, 2016).

Yapılan araştırmalara göre, akademik erteleme davranışı ile pek çok faktörün ilişkili olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların çoğunluğu lise ve üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olup, eğitimin daha alt seviyesi olan ortaokul kademesindeki öğrenciler üzerinde yapılmış bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Akademik erteleme alışkanlığının daha alt yaş gruplarında kazanılan bir davranış olduğu düşünüldüğünde ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının nedenlerinin bilinmesi önemli hale gelmektedir. Ancak bu alanda geliştirilmiş bir veri toplama aracının eksikliği araştırma yapılmasında önemli bir engel oluşturmaktadır. Bu araştırma ile alandaki bu eksikliğin doldurulması ve ortaokul kademesindeki öğrencilere yönelik akademik erteleme ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma temel karma araştırma desenlerinden keşfedici ardışık desen (exploratory sequential) olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmada literatür incelemesi ve görüşme yapılarak nitel verilerin toplanması; bunlara dayalı ölçek maddelerinin oluşturulması, maddelerin 5-10 kişilik bir gruba uygulanması; düzeltme ve büyük bir gruba uygulanmasının ardından nicel verilerin analiz edilerek ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirlik analizlerinin yapılması ve doğrulayıcı faktör analiziyle sürecin tamamlanması söz konusu

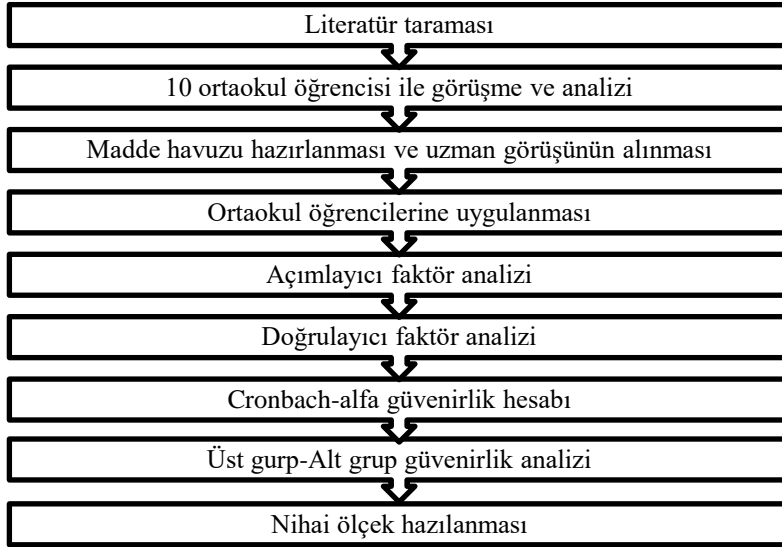
olduğu için (nitel veri ve analizi-nicel veri ve analizi-ölçeğin oluşturulması) keşfedici ardışık desen takip edilmiştir.

2.1. Örneklem

Genel bir kural olan, değişken sayısının beş katı olması gereken örneklem sayısı için, özellikle faktörler güçlü ve belirgin olduğu durumlarda, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğü yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilindeki tüm ortaokullar, örneklemi ise merkeze bağlı ortaokullarda öğrenim görmekte olan 350 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Yönergeye uygun ve samimi şekilde doldurulmadığı düşünülen 58 ortaokul öğrencisinin ölçeği değerlendirme dışında tutulmuştur. Araştırmaya katılmayan ölçekler çıkarıldığında, 292 adet ortaokul öğrencisinden elde edilen veriler üzerinden çalışma yürütülmüştür. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 94 adet 5. sınıf, 68 adet 6. sınıf, 75 adet 7. sınıf, 55 adet 8. sınıf olmak üzere 163 kız ve 129 erkek öğrenci katılmıştır.

2.2. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek, 5'li likert tipindedir. Ölçeğin maddelerine verilen tepkiler hiçbir zaman katılmıyorum seçeneğinden her zaman katılıyorum seçeneğine doğru beş dereceden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe akademik erteleme davranışı artışı gözlemlenmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi için yapılanlar aşamalı olarak aşağıda başlıklar olarak belirtilmiş ve aşamaları şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Ölçme Aracının Geliştirilme Aşamaları

2.3. Madde Havuzunun Oluşturulması

Öncelikle literatür taraması ile, akademik erteleme davranışı ile yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Yapılmış olan literatür taraması sonucu akademik ertelemenin, görevi yerine getiremeyeceğini düşünmek, görevi faydalı bulmamak, görevi yerine getirince dönüt alamayacağını düşünmek ve arkadaşları görevi yapmadığı için gerçekleştirildiği tespit edilmiş ve bu tespit üzerine başarısızlık, faydasızlık, dönüt, olumsuz tutum, çevre, kötü his ve sebepsiz şekilde anahtar kavramlar oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra ortaokul öğrencileri ile benzer özellik taşıyan 10 öğrenciye anahtar kavramlar kapsamında, 5 açık uçlu soru sorulmuştur. Sorular tablo 1’de listelenmiştir.

Tablo 1: Literatür Taraması Sonucu Belirlenen Anahtar Kavramlar Kapsamında Sorulan Açık Uçlu Sorular

SORULAR	
1	Öğrencilerin sorumluluk ve görevleri olmalı mıdır? Olmalıysa veya olmamalıysa nedenini açıklayınız.
2	Bir kısım öğrencinin kendilerine verilen sorumlulukları ve görevleri zamanında yapmadığını düşünürsek, sizce kendilerine verilen sorumlulukları ve görevleri erteleme nedenleri neler olabilir?
3	Kendilerine verilen sorumluluk ve görevleri zamanında yapan öğrencilerin sorumluluk ve görevlerini ertelemeyerek, zamanında yapmalarının nedenleri neler olabilir?
4	Ertelenen sorumluk ve görevler sadece öğrenci kaynaklı mıdır? Sadece öğrenci kaynaklı olmadığını düşünüyorsanız erteleme davranışı gösteren öğrencilerin erteleme davranışlarına savundukları ne gibi sebepler olabilir?
5	Hiçbir neden olmadan, görev ve sorumluluklarınızı yapmadığınız da ya da son anda bıraktığımızda sizde nasıl bir his/duygu oluşur?

Öğrencilere sorulan açık uçlu sorulara alınan cevaplara göre yapılan kodlama sonucunda anahtar kavramlar (temalar) oluşturulmuş ve anahtar kavramlar uygun görüşme sonuçlarına ve yapılan literatür incelemesi sonucunda akademik erteleme ile ilgili madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda son olarak 70 madde yer almıştır.

2.4. Uzman Görüşünün Alınması

Maddelerin geçerliliğini artırmak için uzman görüşleri alınmıştır. Madde havuzunda yer alan 70 madde, bir öğretim üyesine ve mesleğinde kıdem sahibi ve literatüre hakim dört ortaokul öğretmenine incelettirilmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda soruların bazılarında iyileştirmeye gidilerek 70 maddelik ölçek hazırlanmıştır.

2.5. Uygulama Aşaması

Hazırlanan 70 maddelik taslak ölçek 350 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Yönergeye uygun olarak doldurmadığı düşünülen ölçekler çıkarıldıktan sonra kalan 292 öğrenciden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri bilgisayar ortamında yapılmıştır.

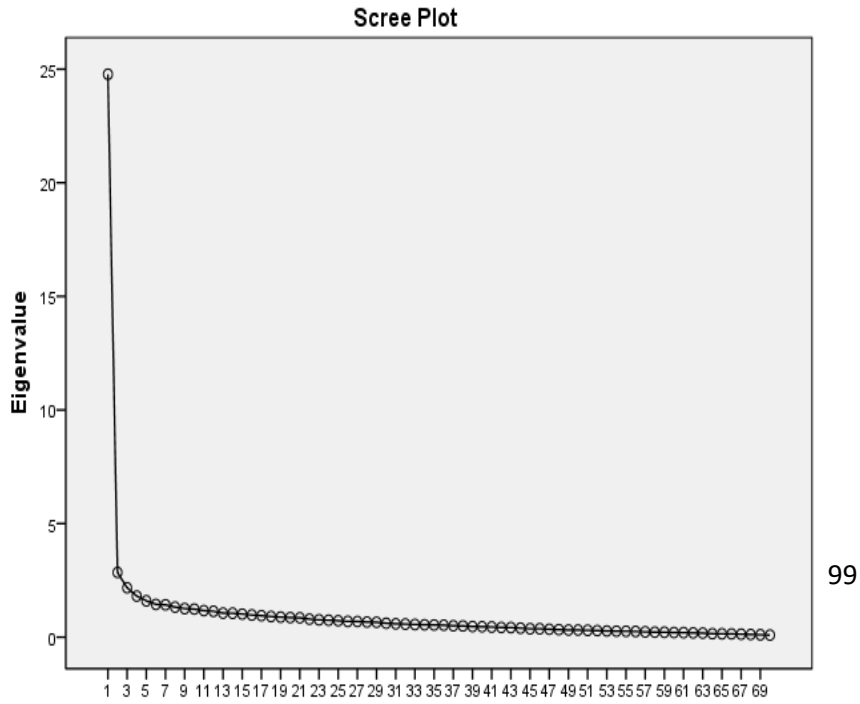
2.6. Faktör Analizi

Hazırlanan ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenebilmesi için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ön analizler sonucunda; örneklem oluşturma uygunluğu için, KMO (Kaiser – Meyer – Olkin) değerine bakılmış ve 0.939 hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünlüğü için bakılan Barlett testi sonucu ise anlamlı çıkmıştır [$p=0.000$, $p<0.050$]. Faktör analizi sırasında, çıkarılan maddelerden sonra KMO (Kaiser – Meyer – Olkin) değeri 0.950'ye yükselmiştir. Yapılan ilk analiz ve son analizlerdeki KMO ve Barlett testi sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: İlk Analiz ve Son Analiz KMO ve Barlett Testi Sonuçları

İlk Analiz Sonuçları			Son Analiz Sonuçları		
Kaiser–Meyer–Olkin değeri	0.936		Kaiser–Meyer–Olkin değeri	0.950	
Barlett	Approx. Chi-Square	12176.27	Barlett	Approx. Chi-Square	3290,51
t	df	2415	t	df	171
Testi	Sig.	0.000	Testi	Sig.	0.000

Ayrıca ön analizler sonucunda 15 adet faktör bulunmuştur. Bulunan 15 faktör toplam varyansın %64,735'ini açıklamaktadır. Maddelerin faktör sayısına ilişkin çizgi grafiği aşağıda verilmiştir.



Şekil 2: Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinin Çizgi Grafiği

Analiz verilerine göre, ölçekteki bazı maddelerin birden fazla faktöre yüklendiği ve bazı maddelerin faktör yüklerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Faktör yükleri, en büyük iki değeri arasındaki fark 0.10'dan az ve faktör yükleri 0.40'dan küçük olan 51 madde adım adım faktör analizi yenilenecek ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra, faktör analizi sonucunda 2 faktör elde edilmiştir. Madde çıkarılma işlemleri sonucunda, iki alt boyuttan oluşan ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölçeğinin döndürme sonrası birinci alt boyutun toplam varyansa katkısı %34.080 iken; ikinci alt boyutun katkısı %23.952'dir. İki alt boyutta yer alan maddelerin toplam varyansı açıklama oranı %58'dir. Ortaokul öğrencilerinin, akademik erteleme davranışı ölçeğinin açıkladığı toplam varyans tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeğinin Açıkladığı Toplam Varyansın (Total Variance Explained) Tablosu

Component (Maddeler)	Initial Eigenvalues (Öz Değerler)			Extraction Sums of Squared Loadings (Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı)			Rotation Sums of Squared Loadings (Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı)		
	Total (Toplam)	% of Variance (Varyans)	Cumulative % (Birlikimli)	Total (Toplam)	% of Variance (Varyans)	Cumulative % (Birlikimli)	Total (Toplam)	% of Variance (Varyans)	Cumulative % (Birlikimli)
1	9.713	51.121	51.121	9.173	51.121	51.121	6.475	34.080	34.080
2	1.313	6.910	58.032	1.313	6.910	58.032	4.551	23.952	58.032
3	0.805	4.235	62.267						
4	0.745	3.922	66.189						
5	0.709	3.734	69.923						
6	0.662	3.484	73.406						
7	0.586	3.082	76.489						
8	0.566	2.978	79.466						
9	0.531	2.792	82.259						
10	0.453	2.386	84.645						
11	0.414	2.180	86.824						
12	0.405	2.131	88.955						
13	0.369	1.942	90.898						
14	0.345	1.816	92.714						
15	0.328	1.729	94.442						

16	0.312	1.641	96.084
17	0.293	1.540	97.624
18	0.249	1.312	98.936
19	0.202	1.064	100.00

Faktör analizi sonucunda, elde edilen 2 faktörün toplam varyansın %58.032'sini açıkladığı görülmüştür.

Tablo 4: Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix) Tablosu

Maddeler	Component (Bileşenler)	
	1	2
m66	,754	
m65	,743	
m64	,739	
m58	,730	
m54	,715	
m60	,698	
m59	,668	
m53	,642	
m56	,626	
m62	,618	
m51	,612	
m43	,601	
m61	,596	
m36		,780
m38		,754
m37		,740
m25		,713
m28		,698
m20		,564

Ölçekte faktörlerin, aralarında ilişkisiz, bağımsız olduğu kabul edilerek varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır (Saraçlı, 2011). Tablo 4 incelendiğinde, döndürme sonrası 1. faktörde 6 maddenin, 2. faktörde 13 maddenin bulunduğu görülmektedir. Faktör yükleri için, 0.30-0.60 arası yük değerleri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanırken, 0.60 ve üstü yük değerleri yüksek olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Ölçekte yer alan 19 maddeye ilişkin faktör yük değerleri 0.564 – 0.780 arasında değişmektedir. 1. faktörde 0.564 – 0.780, 2. faktörde yük değerleri 0.596 – 0.743 arasında değişmektedir. Ölçekteki yük değerleri incelendiğinde genel olarak yüksek durumda olduğunu söyleyebiliriz.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin iki faktörlü olduğu ve bu durumun ölçeğin hazırlanması aşamalarında literatür taraması sonucu oluşturulan başlıkları yansıttığı görülmektedir. Oluşturulan başlıklardan sorumluluk ve daha eğlenceli durumlarda erteleme gerçekleşmesi altında hazırlanan maddeler 1. faktörü oluşturmuştur. Sorumluluk ve daha eğlenceli durumlarda erteleme gerçekleşmesini ifade etme anlamında, her iki başlığı da kapsadığı için 1.faktör *sorumsuzluk ve tercih etme* olarak belirlenmiştir. 1.faktörde sorumsuzluklarından dolayı ve tercih etmelerinden dolayı erteleme durumuna etkisi anlamında kullanılmıştır. Oluşturulan başlıklardan iyi gelecek için erteleme yapılmaması, akademik erteleme sebebi aile-öğretmen-arkadaş olabileceği ve erteleme sonucunda hissedilen duygular altında hazırlanan maddeler 2.faktörü oluşturmuştur. İyi gelecek için erteleme yapılmaması, ertelemeye çevrenin neden olabileceği ve erteleme sonucunda hissedilen duygulara etkisini ifade etme anlamında, üç başlığı da kapsadığı için 2.faktör *çevre ve hisler* olarak belirlenmiştir. 2.faktörde çevreden kaynaklı erteleme ve hissedilen duyguların erteleme durumuna etkisi anlamında kullanılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında araştırmaya katılanların üst grubu ve alt grubu, maddelere verdikleri cevapları ilişkisiz t testi ile karşılaştırılmıştır. Ölçeğe alınacak maddelerin alt grup ve üst grup farkının anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5: Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinin 1. Alt Boyutuna (Sorumsuzluk ve Tercih Etme) Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları

Maddeler	Varimax Faktör Yüğü	X	Madde Toplamı	Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	t	p
M20 Ödev teslim tarihi gecikince, notumun düşeceğini bildiğim halde geciktiririm.	0.564	1.52	443.84	0.546	8.99	.00
M25 Çalışma isteğim olmadığı için ödevlerimi zamanında yapmam.	0.713	1.84	537.28	0.677	14.38	.00
M28 Akademik görevimi zamanında yapıp yapmamam benim için bir şey ifade	0.698	1.77	516.84	0.711	13.50	.00

etmiyor.							
M36 Akademik görevleri yapmayı sevmediğim için ertelerim.	0.780	1.89	551.88	0.633	12.23	.00	
M37 Akademik görevler eğlenceli değil ise yapmam.	0.740	1.79	522.68	0.654	12.61	.00	
M38 Eğlenceli olmayan görevler, boşa vakit kaybıdır.	0.754	1.85	540.20	0.597	13.07	.00	

Tablo 6: Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinin 2. Alt Boyutuna (Çevre ve Hisler) Ait Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları

Maddeler	Varimax Faktör Yüğü	X	Madde Toplamı	Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	t	p
M43 Ödev yapmanın bana bir şeyler katmayacağı düşündüğüm için ödevlerimi yapmam.	0.601	1.75	511.00	0.710	14.05	.00
M51 Öğretmenin kızacağı bildiğim halde ödevimi yapmam.	0.612	1.71	499.32	0.739	13.65	.00
M53 Öğretmenime hayal kırıklığı yaşatacağımı bildiğim halde ödevlerimi zamanında yapmam.	0.642	1.61	470.12	0.687	10.50	.00
M54 Ailemin ödevlerimi takip etmesine rağmen görevlerimi ertelerim.	0.715	1.71	499.32	0.733	12.82	.00
M56 Bir görevi yerine getiremeyeceğimi düşündüğümde,	0.626	1.75	511.00	0.696	12.68	.00

bitirmek için çaba harcamam.							
M58 Öğretmenimi sevsem bile ödevi son ana bırakırım.	0.730	1.69	493.48	0.635	11.13	.00	
M59 Ödevi unuttuğum zaman, yapmamak için arkadaşlarımdan ödevin ne olduğunu istemem.	0.668	1.76	513.92	0.763	15.48	.00	
M60 Arkadaşlarımdan yapmasına rağmen ben görevlerimi zamanında yerine getirmem.	0.698	1.68	490.56	0.718	12.60	.00	
M61 Ödevi yapmadığımda, dikkat çektiğimi düşünerek mutlu oluyorum.	0.596	1.68	490.56	0.587	11.52	.00	
M62 Yanlış yapmaktan korktuğum için akademik görevleri ertelemeyi ya da yapmamayı tercih ederim.	0.618	1.74	508.08	0.626	11.50	.00	
M64 Sınıfın içinde rencide edilmekten korktuğum halde görev ve sorumluluklarımı ertelerim.	0.739	1.60	467.20	0.698	11.14	.00	
M65 Pişman olacağımı bilsem dahi sorumluluklarımı geciktirim.	0.743	1.72	502.24	0.662	12.33	.00	
M66 Kendimi suçlu hissedeceğimi bildiğim halde ödevlerimi yapmam ya da son ana bırakırım.	0.754	1.79	522.68	0.732	14.34	.00	

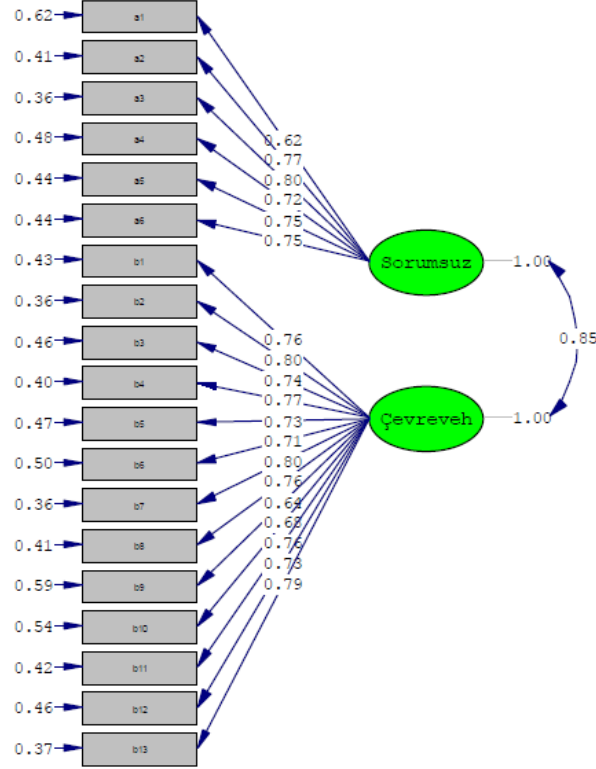
Her bir faktöre ve toplama ait iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve yüksek bulunmuştur. 1. faktör olan sorumsuzluk ve tercih etme alfa katsayısı 0.866, açıkladığı varyans %23.95 bulunmuştur. 2. faktör olan çevre ve hisler alfa katsayısı 0.953, açıkladığı varyans %34.08 bulunmuştur. Her faktörün açıkladığı varyans ve alfa katsayıları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları ve İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Açıkladığı Varyans	Alfa
1.Sorumsuzluk ve Tercih Etme	% 23.95	0.866
2. Çevre ve Hisler	% 34.08	0.935
Toplam	% 58.03	0.946

Tablo 7 incelendiğinde, her bir faktörün açıkladığı varyans oranı sırasıyla yüzde 23.95, yüzde 34.08 olmak üzere toplam yüzde 58.03’tür. 1. faktörün (Sorumsuzluk ve Tercih Etme) alfa katsayısı 0.866, 2. faktörün (Çevre ve Hisler) alfa katsayısı 0.935’tir. Ölçeğin toplam alfa değeri ise 0.946’dır. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölçeğinin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin belirlenen faktör yapısının geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram aşağıda verilmektedir.



Chi-Square=290.83, df=151, P-value=0.00000, RMSEA=0.056

Şekil 3: Doğrulayıcı faktör analize ilişkin diyagram ve standartize değerler

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliğine ilişkin χ^2/sd değeri $1,926 < 3$ (mükemmel uyum); RMSEA değeri $0,056 < 0,08$ (iyi uyum) olarak bulunmuştur. Yol şeması hata varyanslarının (0,36-0,62) düşük olduğu; Standardize edilmiş faktör yüklerinin 0,5 den büyük olduğu; 11,18 - 16,24 arasında değişen t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu; belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.

Tablo 8: Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama ve Korelasyon Katsayıları

Faktör	N	X	1.Faktör (Sorumluzluk ve Tercih Etme)	2.Faktör (Çevre ve Hisler)
1.Faktör (Sorumluzluk ve Tercih Etme)	293	22.23	1	0.740

2.Faktör (Çevre ve Hisler)	293	10.69	0.740	1
-------------------------------	-----	-------	-------	---

Tablo 8 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölçeğiyle ilgili korelasyon katsayısı faktörler arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkinin olduğunu görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda nihai ölçek 19 maddeden oluşturulmuştur. Tablo 9’da nihai ölçek maddeleri belirtilmiştir.

Tablo 9: Ortaokul Öğrencileri Akademik Erteleme Davranışı Taslak Ölçeği Maddeleri

Alt Boyut	No	MADDELER
Sorumluluk ve Tercih etme	1	M20 Ödev teslim tarihi gecikince, notumun düşeceğini bildiğim halde geciktiririm.
	2	M25 Çalışma isteğim olmadığı için ödevlerimi zamanında yapmam.
	3	M28 Akademik görevimi zamanında yapıp yapmamam benim için bir şey ifade etmiyor.
	4	M36 Akademik görevleri yapmayı sevmediğim için ertelerim.
	5	M37 Akademik görevler eğlenceli değil ise yapmam.
	6	M38 Eğlenceli olmayan görevler, boşa vakit kaybıdır.
Çevre ve Hisler	7	M43 Ödev yapmanın bana bir şeyler katmayacağını düşündüğüm için ödevlerimi yapmam.
	8	M51 Öğretmenin kızacağını bildiğim halde ödevimi yapmam.
	9	M53 Öğretmenime hayal kırıklığı yaşatacağımı bildiğim halde ödevlerimi zamanında yapmam.
	10	M54 Ailemin ödevlerimi takip etmesine rağmen görevlerimi ertelerim.
	11	M56 Bir görevi yerine getiremeyeceğimi düşündüğümde, bitirmek için çaba harcamam.
	12	M58 Öğretmenimi sevsem bile ödevi son ana bırakırım.
	13	M59 Ödevi unuttuğum zaman, yapmamak için arkadaşlarımdan ödevin ne olduğunu istemem.
	14	M60 Arkadaşlarımdan yapmasına rağmen ben görevlerimi zamanında yerine getirmem.
	15	M61 Ödevi yapmadığımda, dikkat çektiğimi düşünerek mutlu oluyorum.
	16	M62 Yanlış yapmaktan korktuğum için akademik görevleri ertelemeyi, yapmamayı tercih ederim.
	17	M64 Sınıfın içinde rencide edilmekten korktuğum halde görev ve sorumluluklarımı ertelerim.
	18	M65 Pişman olacağımı bilsem dahi sorumluluklarımı geciktiririm.

3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı hazırlanması amaçlanmıştır. En başında 70 maddeden oluşan deneme ölçeğinden, analizler sonunda 51 madde çıkarılmıştır. Kalan 19 madde ile ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı belirleme ölçeği geliştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölçeğine ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilebilir. Çalışmada geliştirilen ölçek, Aitken (1982) tarafından geliştirilen ve Balkıs (2006) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek ile benzer özellikler taşıdığı, toplam varyansın %38.38'ini kapsadığı görülmüştür. Ayrıca Ocak ve Bulut (2015), tarafından geliştirilen akademik erteleme davranışı ölçeğinde dört farklı faktör, toplam varyansın %53,61'ini kapsamakta ve bu çalışmada geliştirilen ölçekte olduğu gibi, ölçekten alınan puan arttıkça akademik erteleme davranışı arttığı görülmektedir.

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği'ne ilişkin yapılan yeni çalışmalarda geçerlilik güvenilirlik analizlerinin yapılması ölçeğin geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ölçeği kullanarak bazı değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranış düzeylerinin anlamlı bir fark gösterip göstermediği tespit edilerek gerekli çalışmalar yapılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca akademik erteleme düzeyleri erken sınıf seviyelerinde tespit edilmesi ve eksiklerin giderilmesi akademik başarının artırılmasında katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Arslan, A. (2013). *Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Karar Verme Stilleri ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydoğan, D.(2008). *Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluk Kaygı ve Öz Yeterlilik ile Açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berber Çelik, Ç. Odacı, H. (2015). Akademik Erteleme Davranışının Bazı Kişisel ve Psikolojik Değişkenlere Göre Açıklanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3): 31-47.

- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğilimlerinin Düşünme ve Karar Verme Tarzları ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Stilleri ile İlişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel ve Performans Benlik Saygısının Rolü, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 159-170.
- Bulut, R. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş.(2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (21.Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Çakıcı, Deniz Ç. (2003). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Deniz, M. E. Traş, Z. ve Aydoğan, D. (2009). Akademik Erteleme ve Denetim Odağının Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 623-632.
- Doğan, T., Kürüm, A ve Kazak, M. (2014). Kişilik Özelliklerinin Erteleme Davranışını Yordayıcılığı *Başkent University Journal Of Education*, 1(1), 1-8.
- Erdem, R., Pirinçci, E. ve Dikmetaş, E. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Davranışları ve Bu Davranışların Akademik Başarı ile İlişkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(7), 167-177.
- Gürol, M., Çavuşoğlu, C ve Çeri, B. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Science*. (34), 385-394.
- Gürültü, E. (2016). *Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuloğlu, A., Pamuk, M. (2016). İnes International Academic Research Congress 2016.

Köse, D., Çakır, N. ve Akduran, F. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığının Kişilik Özellikleri ve Zaman Yönetimi ile İlişkisi. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 227-233.

Ocak, G. ve Bulut, R. (2015). Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 1(2).

Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 45–72.

Saraçlı, S. (2011). Faktör Analizinde Yer Alan Döndürme Metotlarının Karşılaştırılmalı İncelenmesi Üzerine Bir Uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22-26.

Uzun-Özer, B. (2009). Bir Grup Lise Öğrencisinde Akademik Erteleme Davranışı: Sıklığı, Olası Nedenleri ve Umudun Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.

TDK(2017).Erteleme,

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58eba743445133.62971669

EKLER

EK- 1. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Ölçeği

		HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	BAZEN	SIK SIK	HER ZAMAN
1.	Ödev teslim tarihi gecikince, notumun düşeceğini bildiğim halde geciktiririm.	①	②	③	④	⑤
2.	Çalışma isteğim olmadığı için ödevlerimi zamanında yapmam.	①	②	③	④	⑤
3.	Akademik görevimi zamanında yapıp yapmamam benim için bir şey ifade etmiyor.	①	②	③	④	⑤
4.	Akademik görevleri yapmayı sevmediğim için ertelerim.	①	②	③	④	⑤
5.	Akademik görevler eğlenceli değil ise yapmam.	①	②	③	④	⑤
6.	Eğlenceli olmayan görevler, boşa vakit kaybedir.	①	②	③	④	⑤

7. Ödev yapmanın bana bir şeyler katmayacağını düşündüğüm için ödevlerimi yapmam. ① ② ③ ④ ⑤
8. Öğretmenin kızacağını bildiğim halde ödevimi yapmam. ① ② ③ ④ ⑤
9. Öğretmenime hayal kırıklığı yaşatacağımı bildiğim halde ödevlerimi zamanında yapmam. ① ② ③ ④ ⑤
10. Ailemin ödevlerimi takip etmesine rağmen görevlerimi ertelerim. ① ② ③ ④ ⑤
11. Bir görevi yerine getiremeyeceğimi düşündüğümde, bitirmek için çaba harcamam. ① ② ③ ④ ⑤
12. Öğretmenimi sevsem bile ödevi son ana bırakırım. ① ② ③ ④ ⑤
13. Ödevi unuttuğum zaman, yapmamak için arkadaşlarımdan ödevin ne olduğunu istemem. ① ② ③ ④ ⑤
14. Arkadaşlarımdan yapmasına rağmen ben görevlerimi zamanında yerine getirmem. ① ② ③ ④ ⑤
15. Ödevi yapmadığımda, dikkat çektiğimi düşünerek mutlu oluyorum. ① ② ③ ④ ⑤
16. Yanlış yapmaktan korktuğum için akademik görevleri ertelemeyi ya da yapmamayı tercih ederim. ① ② ③ ④ ⑤
17. Sınıfın içinde rencide edilmekten korktuğum halde görev ve sorumluluklarımı ertelerim. ① ② ③ ④ ⑤
18. Pişman olacağımı bilsem dahi sorumluluklarımı geciktiririm. ① ② ③ ④ ⑤
19. Kendimi suçlu hissedeceğimi bildiğim halde ödevlerimi yapmam ya da son ana bırakırım. ① ② ③ ④ ⑤

EXTENDED SUMMARY

Purpose

In this study, it was aimed to develop the academic procrastination scale for the students in the secondary school.

Methodology

This research was designed as the exploratory sequential pattern from the basic hybrid research patterns.

The sample of the study is 94 randomly selected grade 5, 68 grade 6, 75 class 7 class, 55 class 8 class selected among the non-random sampling methods in the middle school of Afyonkarahisar province in the 2016-2017 academic year. 163 female and 129 male students.

This scale, which was developed to measure the academic procrastination of secondary school students, is 5-point Likert type. The responses to the items of the scale are consisted of five degrees, which I always disagree with the option Always agree. As the score obtained from the scale increases, academic procrastination behavior is observed.

The improvement of the scale is as follows;

It was determined that the academic postponement could not fulfill the task, not to find the task useful, to think that he could not receive the feedback when he fulfilled the duty, and to not perform his / her duty, and on this determination, key concepts such as failure, uselessness, feedback, negative attitude, environment, bad feeling and no reason were formed.

10 students were asked 5 open-ended questions within the scope of key concepts.

The 70 items in the Article pool were examined by a faculty member and four middle school teachers who are experienced in their profession. In line with the feedback received, 70 questions were prepared by improving some of the questions.

The prepared 70-item draft scale was applied to 350 secondary school students. Statistical analyzes of the data obtained from the remaining 292 students were done in computer environment.

It was determined that some of the items were loaded on more than one factor and some items had low factor loads. Factor loads, the difference between the two largest values of less than 0.10 and factor loadings of less than 0.40, 51 item step-by-step factor analysis was removed from the scale. After the items were removed, 2 factors were obtained as a result of factor analysis. As a result of item removal procedures, the academic procrastination behavior scale of secondary school students consisting of two

sub-dimensions was 34.080% after the rotation. the contribution of the second sub-dimension was 23.952%. The total variance of the items in two sub-dimensions was 58%.

As a result of confirmatory factor analysis, 1,2 / sd value for fit goodness was 1,926 <3 (perfect fit); The RMSEA value was 0.056 <0.08 (good fit). Road chart error variances (0.36-0.62) are low; The standardized factor loadings are greater than 0.5; T values ranging from 11.18 to 16.24 were significant at .01 level; It has been identified.

The cronbach alpha coefficients of the developed scale were found to be reliable by calculating cronbach alpha coefficients of 0.866 and 0.935 respectively and the cronbach alpha coefficient of the scale was calculated as 0.946.

During the development of the scale, the upper group and the subgroup of the participants were compared with the unrelated t test. Subgroup and upper group differences were found to be meaningful.

A 2-factor scale consisting of 13 items was created.

Results

The scale was composed of 13 items with factor loadings of 0.596 - 0.743 in 6 items with factor loadings of 0.564 - 0.780, and factor 2 (environment and feelings) with a factor of two (factor 1). The cronbach alpha coefficients of the developed scale were found to be 0.866 and 0.935 respectively and the scale's cronbach alpha coefficient was calculated as 0.946.

Conclusion and Discussion

It is aimed to prepare a valid and reliable measurement tool to determine academic procrastination behaviors of secondary school students. From the trial scale consisting of 70 items at the beginning, 51 items were removed from the analysis. With the remaining 19 items, academic procrastination behavior scale of secondary school students was developed. As a result of the validity and reliability analysis of the academic procrastination behavior scale of secondary school students, it can be accepted as a valid and reliable measurement tool. The scale developed by Aitken (1982) and adapted to Turkish by Balkıs (2006) was similar to the scale developed to measure academic procrastination tendencies and it included 38.38% of the total variance. In addition, four different factors in academic procrastination behavior scale developed by Ocak and Bulut (2015) included 53.61% of the total variance, and as the scale developed in this study, the scores on academic procrastination increased as the score obtained from the scale increased.

ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİMİ

Araştırma Makalesi / Research Article

Çalışkan, M. (2019). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 114-134.

Geliş Tarihi: 25.03.2019

Kabul Tarihi: 13.06.2019

E-ISSN: 2149-3871

Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü
mcalisikan@erbakan.edu.tr
ORCID No: 0000-0002-2341-0710

ÖZ

Birçok felsefeye göre, eleştirel düşünme, eğitimin özsel amaçları arasında olmalıdır. Çünkü eleştirel düşünme yeteneğine sahip öğrenciler, kendilerini her türlü aşılardan koruyarak, daha sağlam ve daha iyi bir şekilde öğrenebilirler, öğrendiklerini daha iyi özümseyip hayatlarına uygulayabilirler. Eleştirel düşünme fikir ayrılığına düşüldüğünde bir uzlaşma ulaşmak için en iyi yoldur, entelektüel tutumu ifade eder, günlük hayatta kullanılan bilimsel yöntemdir. Eleştirel düşünen bir bireyin özellikleri dikkate alındığında böyle bireylerin hem kendilerine hem de topluma sağlayacağı katkılar açıkça görülebilir. Bu katkılar eleştirel düşünmenin önemini ifade eder. Bu öneminden dolayı, bu çalışmada, önce eleştirel düşünme tanımlanmaya çalışıldı. Eleştirel düşünme ve felsefe arasındaki ilişki ele alındı. Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için ailelere ve öğretmenlere bazı önerilerde bulunuldu. Ardından Ivie tarafından önerilen “eleştirel düşünme öğretim modeli” açıklandı. Yazar, bu modeli, derslerinde, seminerlerinde, görüşmelerinde uygun durumlar oluştuğunda uygulamıştır. Bu yazıda bu uygulamalardan üç örnek verildi. Bu örnekler üzerinden bir sonuca ulaşılmaya çalışıldı. Böylelikle, okurun, eleştirel düşünme becerisinin nasıl kazandırılabilceğine yönelik fikirler edinebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünmenin Öğretimi, Çocuklarla Felsefe.

TEACHING CRITICAL THINKING

ABSTRACT

According to many philosophers, critical thinking must be among the essential aims of education because students with the ability to think critically can learn steadily and better by protecting themselves from any kind of external factors, they can better internalize what they learn and apply it to their lives. Critical

thinking is the best way to reach a compromise when there is a disagreement, it expresses intellectual attitude and is the scientific method used in daily life. Considering the characteristics of an individual with critical thinking skills, contribution of such individuals to both themselves and society can be observed clearly. The contribution highlights the importance of critical thinking. Because of this importance, it was first attempted to define critical thinking. The relationship between critical thinking and philosophy was discussed. Some suggestions were made to families and teachers to gain critical thinking skills. Then, “a model for teaching critical thinking” proposed by Ivie was explained. Ivie applied this model to his lectures, seminars and interviews. In this article, three examples of these applications were given. An attempt was made to reach a conclusion through these examples. Thus, it is thought that the reader will be able to gain ideas on how to develop critical thinking skills.

Keywords: Critical Thinking, Teaching Critical Thinking, Philosophizing with Children.

1. GİRİŞ

Birçok felsefeye göre, eleştirel düşünme, eğitimin özsel (asli veya bireysel) amaçları arasında olmalıdır. Örneğin, analitik filozoflar, eleştirel düşünmeye, eğitimin amaçları arasında en baş sıralarda yer verir. Yani, binlerce yıl öncesinde de bugün olduğu gibi eleştirel düşünme önemliydi. Eleştirel düşünmenin 21. yüzyıl yetkinlikleri arasında yer alması, öneminin gelecekte de devam edeceğini gösteriyor. Peki, nedir eleştirel düşünmeyi bu kadar önemli kılan? Eleştirel düşünmenin değerini ifade eden birçok durum var. Bunlardan hemen aklımıza gelenleri şöyle sıralayabiliriz: Bir; ahlaki bir meselede fikir ayrılığına düşülmesi durumunda, bir uzlaşma ulaşmak için; o duruma ilişkin olguları bulmak ve irdelemek, mümkün olduğu kadar duyguları, önyargıları ve hem bireylerin hem de emsal grupların meseleye bakışta izlediği alışılmış yolu bir kenara bırakmak en umut verici çalışma tarzıdır. Bir kişi bir şeyin yanlışlığına ve doğruluğuna yalnızca bunu böyle hissettiği için karar verdiğinde yaşanan birinci güçlük, o kişiyle iletişim kurma ve tartışmanın neredeyse imkânsız olmasından gelmektedir (Billington, 2011). İki; eleştirel düşünme rasyonalite ile yakından ilişkilidir. O, başka her şey bir yana açık fikirli olma, öne sürülen iddiaların temellerini soruşturma, önyargılardan ve klişelerden uzak durma, ben merkezli kabullerden sakınma, düşüncelerini mantık kurallarına sadık kalarak ve sağlam bir şekilde temellendirerek öne sürme benzeri özelliklerden oluşan entelektüel tutumu ifade eder. Öte yandan eleştirel düşünmenin, eğitimin sadece amacı değil, fakat zorunlu koşulu olduğuna da söylemek gerekir. O, gerçek eğitimin önemli bir koşuludur, çünkü eleştirel düşünebilme yeteneğine sahip öğrenciler, kendilerini her türlü aşılardan koruyarak, daha sağlam ve daha iyi bir şekilde öğrenebilirler; öğrendiklerini daha iyi

özümseyip hayatlarına uygulayabilirler. Eleştirel düşünme, aynı zamanda hakiki eğitimin temel amaçlarından biridir. Gerçekten de eğitimin, amacına ancak eğitim yoluyla eleştirel zihniyete sahip insanlar yetiştirildiği zaman ulaştığı kabul edilir. Zira eleştirel düşünme özelliğine sahip insanlar söz konusu düşünmeye özgü ilkeleri hem özel hayatlarına hem de sahip oldukları mesleki bilgilere uygulamak suretiyle daha iyi bir yurttaş olabildikleri gibi, işlerinde de daha başarılı olup içinde yaşadıkları topluma daha iyi katkılar yapabilirler. Aldıkları eğitim sayesinde, kritik zihniyete sahip olan insanlar, başkalarıyla empati kurmayı, farklı düşüncelere saygı göstermeyi, meselelere çok yönlü bakmayı, geliştirilen stratejileri ve politikaları sorgulamayı başardıkları için, açık toplumun dolayısıyla demokrasinin gelişimine katkıda bulunurlar (Cevizci, 2015). Üç; eleştirel düşünme günlük hayatta kullanılan bilimsel yöntemdir. Bu listeyi uzatmak mümkündür.

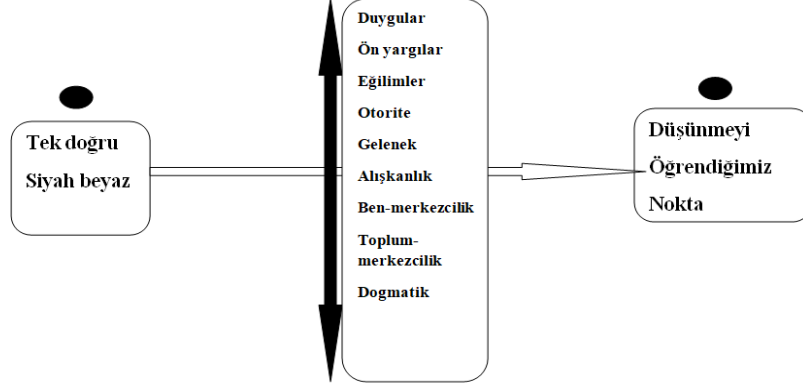
Bu yazıda önce eleştirel düşünmenin tanımı verilecek, felsefe ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye kısaca değinilecektir. Daha sonra eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için ailelere ve öğretmenlere bazı önerilerde bulunulacaktır. Son olarak eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabilir Ivie (2001) tarafından önerilen bir model açıklanacaktır. Bu modelin uygulandığı etkinlikler paylaşılacak, bu örneklerden yola çıkarak bir sonuca ulaşılmaya çalışılacaktır.

2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Bu başlıkta eleştirel düşünmenin tanımı ve eleştirel düşünen bireyin özellikleri ve eleştirel düşünmenin önemi ele alınacaktır.

Bütün eğitim kademeleri öğrenciye iki şeyi öğretmekten ibarettir. Birincisi dersin konusu ve içeriğidir (Ne düşünülecek?). İkincisi ise konuyu anlamının ve değerlendirmenin doğru yolunu öğretmektir (Nasıl düşünülecek?). Bu ikincisi eleştirel düşünmedir ki, eğitimciler ders konusu hakkında öğrencilerin nasıl düşünecekleri, onu nasıl anlayacakları ve değerlendirecekleri konusunda yetersiz kalmaktadır. Eleştirel düşünme, geçerli ve güvenilir bilgi edinme uğraşında doğru düşünme anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, neye inanacağına veya ne yapacağına karar vermeye odaklanan makul, yansıtıcı, sorumlu ve becerikli düşünmedir (Schafersman, 1991).

Eleştirel düşünme; olaylara tek doğru, siyah-beyaz baktığımız noktadan düşünmeyi öğrendiğimiz noktaya ulaşabilmektedir. Bu süreç Şekil 1'de ifade edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 1. Eleştirel Düşünme Süreci

Şekil 1’de görüldüğü gibi olayları tek doğru, siyah-beyaz gördüğümüz noktadan düşünmeyi öğrendiğimiz noktaya gelebilmek için aşılması gereken güçlü engeller vardır. Bunlar; duygularımız, ön yargılarımız, eğilimlerimiz, otoritenin gücü, gelenekler, alışkanlıklar, ben-merkezcilik ve toplum-merkezcilik, dogmatik düşüncelerdir. Düşünme sürecinde bu engeller aşıldığında eleştirel düşünmenin başladığını söyleyebiliriz. Bu engelleri aşabilmek önemlidir ancak tek başına yeterli değildir. Zira Cevizci’ye (2015) göre, eleştirel düşünme her şeyden önce hemen her alanda problem görebilmeyi, soru sormayı, söz konusu problem ve soruları olabilecek en açık şekilde ifade etmeyi ihtiva eder. Eleştirel düşünme, problemler için işe yarar veya doğru çözümler bulmaya çalışmayı, bu uğurda uygun bilgileri bir araya getirip tartışmayı, söz konusu bilgileri yorumlamada, hem sağlam deliller aramayı hem de soyut fikirleri etkin bir şekilde kullanmayı gerekli kılar. Onda, bütün bu süreçler boyunca ve özellikle de iyi temellendirilmiş sonuçlara, sağlam akıl yürütmelere dayalı çözümlere ulaşırken, düşüncelerin uygun ölçütlerle ve karşı argümanlarla sınanması söz konusu olur. Yine Cevizci’ye (2015) göre, eleştirel düşünen kişi, her şeyden önce hemen herkesin bilinçaltına kök salmış önyargıları veya kör noktaları olduğunu bilerek, yanılabilirliğini peşinen kabul eden ve dolaysızla istinasız hiçbir şeyi mutlaklaştırmayan kişidir. Eleştirel düşünmenin bu boyutu, kişiden kibirli, anlayışsız, hoşgörüsüz, sonuçlara ilgisiz, yeni bilgilere kayıtsız ve hüküm verirken tedbirsiz biri olmak yerine; araştırmacı ve hakikati arayan, açık fikirli, gerçeğe saygılı, akla güvenen, delillere karşı tarafsız, tedbirli, analitik düşünen ve sistematik biri olmasını ister.

Gündoğdu (2009), eleştirel düşünme literatüründe bir tanım karmaşası ve sorunu olduğunu ifade eder. Ona göre, her disiplin ve

araştırmacı kendi ilgi alanını merkeze aldığından hem birbirinden farklı birçok eleştirel düşünme tanımı ortaya çıkmakta hem de bu tanımlar indirgemeci olmaktadır. Eleştirel düşünme elbette aktif öğrenmeye dayalı, çoklu zekâyı kullanan, yöntemli, mantıklı, problem çözen ve yaratıcı bir düşünmedir. Fakat eleştirel düşünme tek başına bunlardan birisine indirgenemez. Gündoğdu (2009), “eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışları” ele aldığı kapsamlı çalışmasında, indirgemeci olmayan ve birçok disiplin için kullanılabilir olan kapsayıcı bir eleştirel düşünme tanımı vermeyi denemiştir. Bu tanıma göre; “Eleştirel düşünme, herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak; doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde, kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir (Gündoğdu, 2009: 63).

Bu tanımlardan yola çıkarak eleştirel düşünen bir bireyin bazı özellikleri şu şekilde sıralanabilir. Eleştirel düşünen bir birey uygun sorular sorabilir, kaynakların güvenilirliğini sorgular, bilgiyi etkili ve yaratıcı bir biçimde sınıflandırabilir, mantıklı usavurumlar yapabilir ve geçerli bilgi elde edebilir (Schafersman, 1991). Bu özellikler bilimsel yöntemle ilgilenen bireyler için önemlidir. Schafersman’a (1991) göre, eleştirel düşünme günlük yaşamda kullanılan bilimsel yöntemdir. Eleştirel düşünme sürecinde; bir soru tanımlanır, hipotez kurulur, veriler araştırılır ve elde edilir, hipotez mantıksal olarak test edilir ve değerlendirilir, sonuçlardan güvenilir kararlara varılır. Bilimsel incelemenin bütün becerileri eleştirel düşünme ile eşleşmektedir. Bu yüzden eleştirel düşünme, özel olarak bilimsel konu alanlarından ve çabalarından daha çok günlük hayatta kullanılan bilimsel yöntemdir. Yani eleştirel düşünen birey, günlük yaşamında bilimsel yöntemi kullanan biridir. Gündoğdu’ya (2009) göre, eleştirel düşünen bir birey, hoşlanmadığı bir sonucu destekleyecek kanıtları göz ardı etmez, sadece duygulardan hareketle acele ve rastgele kararlar vermez.

Eleştirel düşünen bir bireyin özellikleri dikkate alındığında eleştirel düşünebilen bireylerin hem kendilerine hem de topluma sağlayacağı katkılar açıkça görülebilir. Bu katkılar eleştirel düşünmenin önemini ifade eder. Onun önemi Gündoğdu’nun (2009) ifadeleri ile özetlenebilir: “Bir toplumda, eleştirel düşünme olmadan, hem bilimin ve doğru bilginin hem de hoşgörünün ve demokrasinin elde edilmesini ummak pek mümkün değildir”.

3. FELSEFE VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Felsefe ile eleştirel düşünme arasında sıkı bir ilişki vardır. Bir başka ifade ile “Felsefi düşünen eleştirel düşünürdür ya da eleştirel düşünen felsefi düşünürdür.” denilebilir. Bir düşünme eylemi; “büyük soruları” cevaplamak amacı ile derinlemesine, sistematik ve spekülâtif; düşünme süreci sonucunda elde edilen bilgi eleştirel düşünmenin ürünü ise bu düşünme felsefi düşünmedir, böyle düşünen birey felsefe yapıyordur. Büyük sorular üzerine düşünme, derinlemesine, sistematik ve spekülâtif düşünme, eleştirel düşünme ürünü bilgi felsefi düşünmenin temel özellikleridir. Felsefe olaylara ve olgulara daha derinlemesine bakarak ve sorgulayarak yaşanır. Bunun sonucunda eleştirel düşünme ürünü bilgi elde edilir. Eğer elde edilen bilgi duyguların, eğilimlerin, ön yargıların, ideolojilerin ürünü ise felsefenin yaşanmadığı söylenebilir. Felsefi düşünen birey; olaylara siyah – beyaz bakmaz, tek doğrusu yoktur. Duygularından, eğilimlerinden ve önyargılarından sıyrılmıştır, yani eleştirel bir bakış açısına sahiptir. Lone’ye (2017) göre, felsefe, düşüncelerimizin ve davranışlarımızın altında yatan ve kesin bir sona yerleştirelemeyen sorulara odaklandığı için sabit inanç ve önyargılardan ziyade, nedenlere ve analizlere dayalı iddiaları değerlendirmeyi gerektirir.

Akın-Şahin ve Tunca’ya (2015) göre, felsefenin kurallarını-kaygılarını tanımadan, felsefenin yöntemlerine başvurmadan, felsefi tutuma ilişkin farkındalık yaratmadan eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek güçtür. Felsefenin kural, yöntem, ilke ve kaygılarının, öğrencilerde düşünmenin geliştirilmesiyle doğrudan ilişkili olduğu dikkate alındığında, eleştirel düşünmeyi merkezine almayan bir felsefe eğitimi ya da felsefi tutumu merkezine almayan bir eleştirel düşünme eğitimi gerçek hedefine ulaşamaz. Alanyazında eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerine ilişkin sınıflamalar ile felsefede kullanılan kural ve yöntemler, felsefenin kaygıları ve sorumlulukları dikkate alındığında, felsefenin unsurlarının, bireylerin eleştirel düşünmelerini geliştirmeyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Felsefe ile eleştirel düşünme kavramlarının kesişim kümesinde yer alan bu unsurlar, “akla dayalı olma; anlamı irdeleme; yansıtıcı düşünme; bilgelik sevgisi – alçakgönüllük; hayret, merak ve kuşku; açıklık, sistematiklik, tutarlılık ve bütünsellik; analiz ve sentez; soru sorma; alternatif arama - doğruyu arama; bilginin kaynağını sorgulama; gerekçeler sunma; önermeler kurma ve çıkarımlarda bulunma; mantıktır” (Akın-Şahin ve Tunca, 2015: 197-198).

Felsefenin tanımlarından biri “bilgelik sevgisi olarak felsefe” tanımıdır. Bilgelik, eylemlerinin hesabını verebilme, amaçlarına ilişkin sorgulayıcı bir kavrayış sahibi olmaktır. Bilgelik sevgisi olarak felsefe tanımı,

felsefenin eleştirel boyutuna gönderme yapar (Cevizci, 2015). “Felsefe ile eleştirel düşünme”, “bilge ile eleştirel düşünür” kavramları birbirleriyle yakından ilişkilidir. “Bilge” ve “eleştirel düşünür” olarak nitelenen bireylerin temelde aynı özelliklere sahip olması felsefe ile eleştirel düşünme arasında güçlü ilişkiye işaret etmektedir. Bu güçlü ilişkinin kaynağı, temelde felsefenin özelliklerinin, kurallarının, yöntemlerinin ya da kaygılarının eleştirel düşünmenin ilkeleri, eğilim ve becerileri ile benzeşmesidir (Alkın-Şahin ve Tunca, 2015: 203). Gündoğdu’ya (2009) göre, eleştirel düşünme, hem antik felsefede hem de İslam felsefesinde entelektüel erdemlerin başında gelen bilgelik erdeminden başka bir şey değildir.

Sonuç olarak eleştirel düşünür olabilmek için felsefenin yöntemlerini bilmenin, felsefi farkındalığa sahip olmanın ve felsefeyi yaşamının önemli olduğu söylenebilir. Felsefeyi yaşamak için de eleştirel düşünme becerisine sahip olmak gerekir. Felsefe yapmak eleştirel düşünme becerisine sahip olmakla, eleştirel düşünebilmek felsefe yapmakla mümkündür.

4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNİ KAZANDIRMAK İÇİN BAZI ÖNERİLER

Bir önceki başlıkta eleştirel düşünür olabilmek için felsefenin yöntemlerini bilmenin, felsefi farkındalığa sahip olmanın ve felsefeyi yaşamının önemli olduğu ifade edilmişti. Bu durumda ana babalara ve öğretmenlere düşenin “felsefenin yöntemlerini öğretmek, felsefi farkındalığı sağlamak ve çocuklarla felsefe yapmak” olduğunu söyleyebiliriz. Peki, bunları nasıl yapabiliriz? Jana Mohr Lone, “Filozof Çocuk” adlı kitabında çocuklarla felsefe yapmanın mümkün olduğunu ve bunun ne kadar eğlendirici, bilgi açısından doyurucu olduğunu anlatıyor. Bu başlıkta öncelikle onun bazı önerilerine yer verilmiştir.

Biz yetişkinler, çocukların ve gençlerin deneyimlerini, hislerini genellikle geçici ya da önemsiz görürüz. Ciddiye almayız. Onların düşüncelerini ilkel bulur ve yetişkin standartlarına ulaşması gerektiğini düşünürüz. Çocukların sorularına cevap vererek onları belirli bir kalıba sokmaya çalışırız. Böylelikle onların fikirlerini filtrelemiş oluruz. Çocuklar, sorularında, bilimsel ya da psikolojik bir cevap aramazlar. Bu yüzden, önemli olan herhangi bir cevap vermek değil, araştırmacı bir ruhla cevap vermektir. Bir çocuk soru sorduğunda, karşılıklı soru ve cevaplar derin bir sorgulamaya neden olursa, basit bir sorudan felsefi bir sohbet doğabilir. Örneğin, resimli kitapları ya da çocuk edebiyatından diğer kitapları okurken, bir sonraki doğal adımda çocuğumuza bu kitabın hangi soruları aklına getirdiğini sorabiliriz. Eğer hikâyeye felsefi anlamda ilginç geldiyse, şu soruları sorarak onun dikkatini çekebilirsiniz; “Birini arkadaşın yapan şey nedir?”, “Sonsuza kadar yaşamak ister miydin?”.

Felsefi sorgu, çocuklarla farklı iletişimlerde bulunma fırsatı sunar çünkü bu tarz sorular, soruyu soran kişinin kesin bir cevap beklemediği türden sorulardır. Aslında, üzerinde uzlaşmaya varılmış, cevapları olmayan (yani soruların felsefi olmasını sağlayan) sorulardır. Bu yüzden, çocuklarımızın sorularına felsefi sohbet için alan yaratabilecek yollarla cevap vermek konusunda rolümüzü değiştirmek zorundayız. Felsefe, nihai cevapları olmayan soruları içerdiği için bu tartışmalar yetişkinlerin “bilgi kaynağı” rolünde olmasını gerektirmez. Yetişkinler bir uzman değil onlarla birlikte araştıran biri olmalıdır.

Çocuğunuzla birlikte sorgulamanın anlamı tam olarak nedir? Temel olarak, çocuğun sorusuna bir cevap ya da bir tavsiye sunmak yerine, o soru üzerine düşünmek anlamına gelir. Çocuğunuz ne soruyor? Soruları dinlemek, felsefi sohbetin kapısını açar (Sayılar gerçek mi?) ve daha sonra bu soruyu hemen cevaplamaya kalkışmak yerine, çocuğumuzu bu soruyu sormaya teşvik eden şeyi ayırt ederek (Sadece sayıları düşünüyorum. Onları göremiyoruz ya da onlara dokunamıyoruz, buna rağmen gerçekler mi?) yanıt vermeliyiz. “Sence neden sayılar var?” ya da “Bir şeyin gerçek olması derken neyi kastediyorsun?” tarzında sorularla yönlendirebilirsiniz. Çocuğunuz size bir soru sorduğunda, aynı soruyu kendinize sorun: Acaba bir anlam mı arıyor, bir kavram ya da düşünceyi derin bir şekilde anlamaya mı çalışıyor yoksa sadece basit bir cevap mı istiyor? “Saati nasıl söyleriz?” şeklinde bir soru muhtemelen zamanın doğasını tartışmaya davet eden türden bir soru değildir ama “Zaman nedir?” şeklinde sorulan bir soru buna örnek verilebilir.)

Şimdi, Lone'nin önerilerine bir örnek verelim:

Bir çocuğun babasına şu soruyu sorduğunu düşünelim: “Baba, biliyor musun, Amerika Ay’a hiç ayak basmamış, gitmemiş, bütün fotoğraflar stüdyoda çekilmiş.” Baba, bu soru karşısında iki tepki verebilir:

Birincisi ki bu tepkiyi vermemeli, şöyle düşünebilir: O daha çocuk. Düşünceleri yetişkin standartlarına ulaşmalı. Baba bu düşüncelerle hemen “bilgi kaynağı” ya da “uzman” rolüne bürünüp, ahkâm kesip, bu konudaki kendi düşüncelerimi ona aktarır. Böylece onu bir kalıba sokar, onun fikirlerini filtrelemiş olur.

İkincisi ki, bu tepkiyi vermeli, ona şunları söyleyebilir: Bu bilgiyi nereden duydun? Bir arkadaşın mı söyledi? Bir internet sayfasından okudun? İnternet sayfalarına güvenebilir miyiz, internet sayfasından okuduğumuz her bilgi doğru mu? Sen ne düşünüyorsun, neden böyle düşünüyorsun? Baba bu ve benzer soruları sorabilir, bu soruları cevaplaması için bir araştırma yapmasını isteyebilir.

Bu örnek eleştirel düşünme becerisini çocuklarımıza nasıl kazandırabileceğimiz konusunda bize fikir verebilir. Çocuğumuz ya da

öğrencimiz bize bir soru sorduğunda hemen uzman rolümüze bürünüp kendi düşüncelerimizi söylüyoruz. Böylelikle onlara sorgulama fırsatı vermiyoruz. Evde ya da derste uzman rolünden sıyrılıp birlikte sorgulamanın eleştirel düşünme için en azından bir başlangıç olduğunu söyleyebiliriz. Dewey'e göre, düşünme, belirsiz bir durum karşısında bir gereksinim doyurulmadığında başlar (Guttek, 2014). Buna göre, düşünme için belirsizlik yaratmak gerekir. Evde ya da sınıfta, çocuğun-öğrencinin sorularına cevap vermeyerek belirsizlik yaratılabilir. Cevap vermek yerine birlikte sorgulamak, felsefe yapma ya da eleştirel düşünme için fırsatlar yaratabilir.

Eleştirel düşünme için önemli bir değişken tutumdur. Gündoğdu'ya (2009) göre, eleştirel düşünme için gerekenler; eleştirel düşünme becerilerini bilme ve kullanma, eleştirel düşünmeyi engelleyen şeyleri tanıma ve bunlardan kaçınma ve eleştirel bir düşünür olma tutumunu benimsemedir. Bu üç gereklilik dikkate alındığında en önemlisinin tutum olduğu söylenebilir. Şöyle ki, birine eleştirel düşünme becerilerini ve eleştirel düşünmeyi engelleyen şeyleri öğretebilirsiniz. Ancak bu kişi eleştirel bir düşünür tutumuna sahip değilse eleştirel düşünme becerilerini kullanmaz dolayısıyla da eleştirel düşünmeyi engelleyen şeylerden de kaçınmamış olur. Bu durumda, “çocuklarımıza-öğrencilerimize eleştirel düşünür olma tutumunu nasıl kazandırabileceğimiz” sorusu akla gelir. Bu sorunun cevabı bir araştırma konusu olabilir. Şimdilik, çocukların-gençlerin eleştirel düşünmenin olumlu sonuçlarını gördükçe eleştirel bir düşünür olma tutumuna sahip olacaklarını söyleyebiliriz.

5. İVIE TARAFINDAN ÖNERİLEN ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİM MODELİ

Burada, öncelikle, Ivie (2001) tarafından önerilen “eleştirel düşünme öğretim modeli” açıklanacak, daha sonra bu modelin uygulandığı örnekler verilecektir. Bu örnekler üzerinde değerlendirmeler yapılacaktır. Böylelikle, okurun, modelin eleştirel düşünme öğretiminde nasıl kullanılabileceğine yönelik fikirler edinebileceği düşünülmektedir.

Ivie (2001), altı adımdan oluşan bir model önermiştir.

Tablo 1: Eleştirel Düşünme Öğretim Modeli

ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİM MODELİ		
Temel Soru		
Durum A	Durum B	Durum C
Önermeler	Önermeler	Önermeler

Kanıtlar	Kanıtlar	Kanıtlar
Varsayımlar	Varsayımlar	Varsayımlar
Metafor	Metafor	Metafor

Şekilde görüldüğü gibi, eleştirel düşünme öğretim modelinin ilk basamağı temel (merkezi) bir sorudur. Bu soru öğrencinin hayatta karşılaşılabileceği gerçek bir problemle ilgili olmalıdır. İkinci basamak durumlardır. Modelinin ikinci basamağı düşünüre farklı durumlar sunar. Bu basamakta temel soruyla ilgili öğrencinin seçenekler oluşturması beklenmektedir. Modelin üçüncü basamağında, her bir durum için öğrenciler tarafından önermeler yazılmalıdır. Önerme doğru olarak sunulan herhangi bir ifade veya iddiadan oluşur. Modelin dördüncü basamağı mantık ve kanıtları içerir. Öğrencilerden öneriler basamağında yazdıkları ifadeleri gerçek hayattan kanıtlar bulmaları istenir. Beşinci basamakta varsayımların belirlenmesi gerekir. Varsayımlar kanıtlarımızın temelinde yatan ön düşüncelerimizdir. Metafor, eleştirel düşünme modelinin son ve altıncı basamağıdır. Her karmaşık düşünce sisteminin merkezinde yer alan basit kök bir metafor vardır. Kök metaforlar soyut düşünce sistemimizi analiz etmek için faydalı araçlardır. Bu modele göre eleştirel düşünme; metafor, varsayımlar, kanıtlar ve önermeler arasındaki mantıklı ve tutarlı ilişkilerin farkında olabilmektir. Metaforu değiştirdiğimizde tüm teorik sistemimiz değişir.

Eleştirel düşünme öğretim modeli açıklandıktan sonra şimdi de birkaç örneği inceleyelim. Burada verilen örnekler, farklı seminerlerde, derslerde model açıklandıktan sonra yapılan grup çalışmalarından seçilen örneklerdir.

Birinci örnek, bir derste gerçekleştirilmiştir. Bu derste, öğrenciler, önce Nurettin Topçu'nun mektep, muallim, maarif konusundaki görüşlerini ifade ettiği "Türkiye'nin Maarif Davası" kitabını okumuşlardır. Kitap sınıfta tartışılmış, bütün sınıf Topçu'nun görüşlerine katılmış, ondan çok etkilenmiştir. Hemen ardından Ivan Illich'in "Okulsuz Toplum" adlı eseri okutulmuş ve tartışılmıştır. Sınıf Illich'in görüşlerinden de etkilenmiştir. Bir belirsizlik yaşamışlardır. Tam bu noktada, eleştirel düşünme öğretim modeli açıklanmış, bir uygulama yaptırılmıştır. Temel soru olarak "Birey ve toplum

için okul gerekli midir?” sorusu sorulmuştur. Temel soru, belirsizliğin olduğu bir durumla ilgili olmalıdır. Çünkü Dewey’e göre, düşünme belirsiz bir durum karşısında bir gereksinim doyurulmadığı durumda başlar (Gutek, 2014). Modelin ikinci basamağında, yani durumlar basamağında, temel soruyla ilgili öğrencinin seçenekler oluşturması beklenmektedir. Öğrenciler iki seçenek (durum) oluşturmuşlardır. Birincisi “okul gereklidir”, ikincisi “gerekli değildir”. Üçüncü basamakta her bir duruma ilişkin yazılan önermeler görülmektedir. Dördüncü basamakta, önermeler basamağında yazılan ifadeler gerçek hayattan kanıtlar yazılmıştır. Beşinci basamakta varsayımlar (kanıtların temelinde yatan düşünceler) belirlenmiştir. Son basamakta ise her bir duruma ilişkin metaforlar oluşturulmuştur.

Burada verilen örneğin elbette eksiklikleri vardır. Ancak böyle bir çalışmanın öğrencileri bilinçli bir araştırmaya, aktif bir düşünme sürecine, kanıtlar aramaya sevk ettiğini, otoritenin etkisinden (her iki yazarın görüşlerinden de çok etkilenmişti) kurtardığını söyleyebiliriz.

Bu model, yukarıdan aşağıya değil, soldan sağa ilerler. Yani önce birinci durum için önermeler-kanıtlar-varsayımlar-metafor yazılıp sonra aynı işlem ikinci durum için yapılmaz. Önce birinci durum için sonra ikinci durum için önermeler, önce birinci durum için sonra ikinci durum için kanıtlar yazılır, süreç bu şekilde ilerler.

Örnek 1

1) Temel Merkezi Soru: Birey ve toplum için okul gerekli midir?

2) Durumlar

Durum 1: Gereklidir

Durum 2: Gerekli Değildir

3) Öneriler

- Gelişen ailelerin çocuklarını emanet edeceği yer yok
- Ülkede aynı amaca bağlı bireyler yetişir.
- Fırsat eşitliği sağlanır.
- Belli bir plan dahilinde öğrenme kolaylaşır.
- Okul, toplum yapısına uygun bireyler yetiştirir.
- Okul, meslek edinme aracıdır.
- Ortak değerlendirme kriteri oluşturulur.

3) Öneriler

- Okul özgür düşüncüyü kısıtlar.
- Ailelerin fikirleri okulla çatışabilir.
- Okul, tek tip insan yetiştirir.
- Okul, hayal gücünü sınırlar.
- Gerçek hayat, okulda-uygun bireyler yetiştirir.
- Okulda her çocukla ilgilenilmiyor.
- Okulda harcanan emek ve paranın karşılığı alınmıyor. İsaal motivasyonu engeller.

4) Kanıtlar

- ABD'de ev okulları öğrenenlerin değerlendirilememesi

4) Kanıtlar

4) Kanıtlar

- Singapur, Finlandiya
Güney Kore
- Doğu ve Güneydoğu
çocukların okula gönderil-
memeleri ve başarısız
olmaları
- Ülkemizde okula
gitmemek cahillik
- Ünlülerden biri çocu-
ğunu okula gönderme-
yip kendisi eğitmiş, ama
diploması olmadığı için
ehliyet alamamış.

5) Varsayımlar

- Okul, kaliteli bireyler
yetiştirir.
- Okullara önem
veren ülkeler, teknoloji-
ye yön vermektedir.

4) Kanıtlar

- Sosyal medya, internet
- Özel ders alanlar daha
başarılı
- Çoğu bildiklerimizi informal
yolla öğreniriz. (Yemek yapma)
- Einstein, Bill Gates vb.

5) Varsayımlar

- Okulsuzluk, özgür bireylerin
yetişmesini sağlar.
- Gelenek, görenek, din
ve ahlaki değerler acaşın-
dan ailenin istediği bireyler
yetiştir.
- Okul seni istediği "sen"
yapar. Okulsuzluk da "sen"
istediğin "sen" olursun.

DERS :	TARİH :
KONU :	GÜN :

6) Metafor

— Okul bir sanat atölyesidir. Öğrenciler de atölyede işlenen sanat eserleridir.

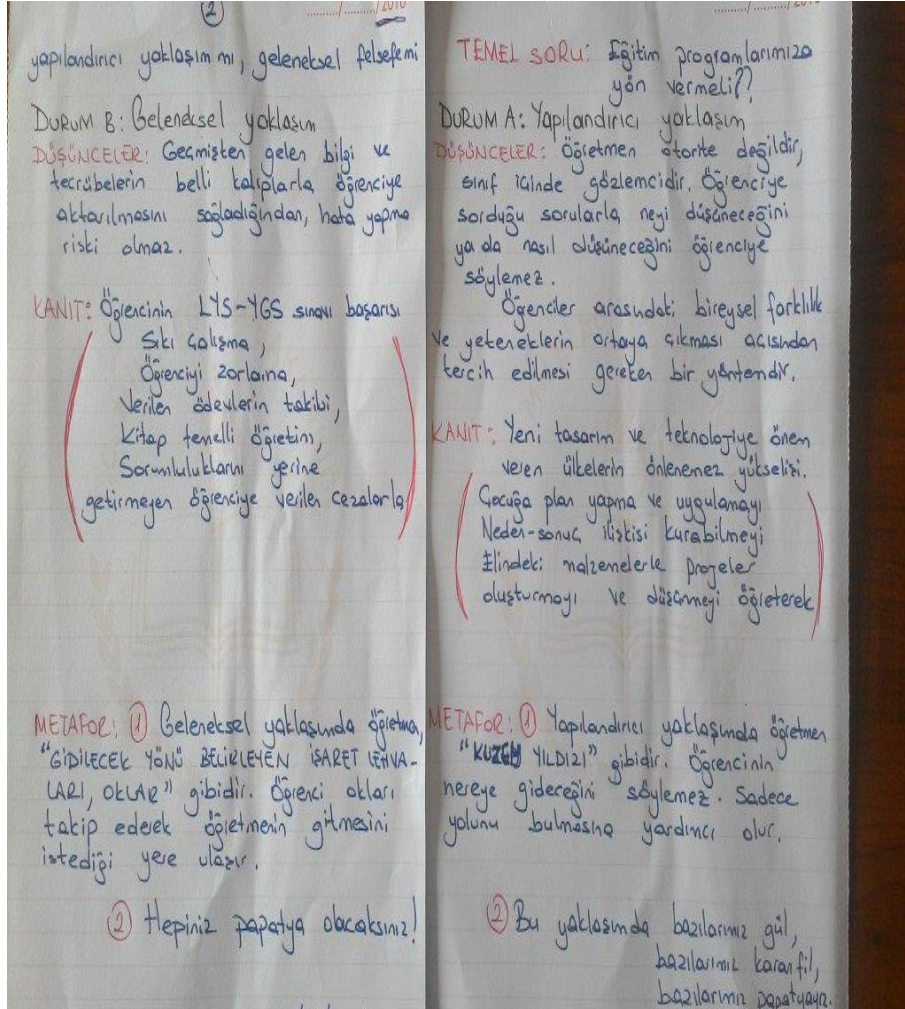
6) Metafor.

— "Yarış arabasıdır. Ağırliklarından kurtulduğu için, süratle hedefe ulaştırır."

— Öğrenci meyveye benzer. Tam olgunlaşmamış meyvelerle (suni) değil, dalında olgunlaşmalıdır.

Örnek 2

İkinci örnek bir seminer çalışmasında yapılan bir uygulamaya aittir. Öğretim programlarının revizyon çalışmaları seminerinde eğitim programının felsefi temelleri üzerinde durulmuştu. Katılımcıların birçoğu geleneksel felsefeleri savunmaktaydı ve diğerlerini şiddetle reddetmekteydiler. Yapılandırmacı felsefeyi savunanlar da (sayıları az) diğer felsefeleri reddediyorlardı. Eleştirel düşünme öğretim modeli açıklandıktan sonra gruplara şu soru sorulmuştur: "Eğitim programlarına yapılandırmacı yaklaşım mı, geleneksel felsefeler mi yön vermeli?"



Örnek 2 incelendiğinde önermelerin sunulmadığı, bunun yerine durumlarla ilgili düşüncelerin ifade edildiği görülmektedir. Kanıtlar ve metafor sunulmuş, varsayımlar ifade edilmemiştir. Buna rağmen çalışmanın durumlardan birini kutsamak yerine diğerini de dikkate almayı sağladığı söylenebilir. Sadece bu iki örnekte değil, burada verilmeyen diğer örneklerde de Ivie'in eleştirel düşünme öğretim modelindeki yer alan önermeler ve varsayımlar basamaklarına yer verilmediği görülmüştür. Bunun nedeni önerme, varsayım kavramlarının ne olduğunun tam olarak bilinmemesidir. Burada verilen her iki örnekte de önermenin, varsayımın, metaforun ne olduğu açıklanmıştır. Ancak yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan çıkarılacak sonuç, bu model uygulanmadan önce bu kavramlarla ilgili çok

sayıda pratik yapılmasının gerekli olduğudur. Sadece kavramların açıklanması ile yetinilmemelidir, farklı durumlar için yeter sayıda önerme ve varsayım örnekleri istenmelidir. Bu yorumlardan sonra önerme, varsayım (sayıltı) ve metafor ile ilgili kısa bir bilgi verilmesinin yerinde olacağı düşünülmüştür.

Önermeler, mantıksal akıl yürütme sürecinde anahtar öğelerdir. Bir önerme, bir durumun ya da ilişkinin mevcut olduğunu öne süren ya da iddia eden cümledir. Hem anlam ifade eder hem de ya doğru ya da yanlış olması gerekir. Örneğin “Bilim, tek geçerli bilme yoludur.”, “İnsanlar doğaları gereği bencil ve hırslıdır.”, “Güzellik, bakanın gözündedir.”, “Az gelişmiş ülkelerde şiddet yoluyla devrim hem gerekli hem arzu edilir bir şeydir.” gibi (Alkın-Şahin ve Tunca, 2015). Tüm düşünceler, açıkça belirtilmemiş ancak doğru olarak kabul edilen bazı sayıltılara dayanır. Bu sayıltıların doğruluğu, çıkarım, görüş açısı, değerlendirme vb. düşünmenin diğer boyutlarını etkiler (Doğanay, 2014, s. 336). Yani, varsayım, dünya hakkındaki görüşlerimizi ve hayatı yaşama şeklimizi yansıtır. Düşündüğümüz, söylediğimiz ve yaptığımız şeylerin arkasındaki incelenmemiş düşüncelerdir (Lone, 2017). Metafor ile kastedilen, bir şeyin (bir kavram, olgu veya olayın) başka bir şeye benzetilerek açıklanmasıdır (Oxford vd., 1998, akt. Saban, 2002). Metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlama ve açıklamada kullanabileceği güçlü bir zihinsel araçtır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Ivie’e (2001) göre, her karmaşık düşünce sisteminin merkezinde yer alan basit kök bir metafor vardır. Kök metaforlar soyut düşünce sistemimizi analiz etmek için faydalı araçlardır.

Önerme, varsayım ve metafor ile ilgili kısa açıklamadan sonra eleştirel düşünme öğretim modelinin uygulandığı üçüncü bir örneğe geçelim. Üçüncü örnek, alan seçimi ile ilgili karar sürecinde olan bir lise öğrencisine aittir. Bilindiği gibi alan seçimi önemli ve zor bir karardır. Bireyin ve ailenin zihnini epeyce meşgul etmektedir. Karar otoritenin, toplumun eğilimlerinin ve ön yargıların etkisiyle verilmektedir. Karar sürecinde olan bir öğrenciye eleştirel düşünme öğretim modeli açıklanmış, modeldeki basamaklara göre “Hangi alanı seçmeliyim?” sorusu sorulmuştur. Bu soruyu basamaklara göre düşünmesi ve cevaplaması istenmiştir. Öğrencinin düşünme süreci örnek 3’te verilmiştir. Örnekte öğrencinin aslında eşit ağırlık alanını istediğini, kendini o alana ait hissettiğini görmekteyiz. Ancak otoritenin, toplumun eğilimlerinin ve önyargıların etkisi ile fen alanını da seçmeyi düşündüğünü görmekteyiz. Eğer öğrenci fen alanını seçerse bu karar eleştirel düşünmenin bir ürünü değil, otoritenin, eğilimlerin bir kararı olacaktır. Bu şekilde bir düşünme çalışmasının ona baskılardan kurtulmada yardım ettiği söylenebilir. Otorite, eğilimler, önyargıların onun B durumunu düşünmesini engellemiştir. Bu model B durumunu da düşünmesini sağlamıştır. Zaten öğrencinin metaforları bizim bu yorumumuzu desteklemektedir.

Örnek 3

Temel soru: Hangi alanı seçmeliyim?	
Durum A: Fen	Durum B: Eşit Ağırlık
Varsayımlar Sayısal seçtiğim için daha çok ilgi göreceğim. Okulda sayısal olduğum için daha yüksek görüleceğim. Benden beklenenler artacak. Statüsü daha yüksek meslekler seçme hakkım olacak.	Varsayımlar Edebiyatı zevkle çalışacağım. Okunacak kitaplar olacak, Mai ve Siyah gibi. Bu beni heyecanlandırıyor. Okulun ilk beşinde olacağım ve ödül töreninde ödül alacağım. Daha iyi üniversitelerde okuma şansım artacak. Kendimi ait hissedeceğim. İstediğim meslekler EA'da. Kendime güveneceğim.
Kanıtlar B. Ç. Kadın doğum doktoru. Uganda'ya gidiyor ve yardım ediyor. Evi, arabası, polikliniği harika. R. S. MF seçti, tıp kazandı.	Kanıtlar İnstagramda takip ettiğim kişilerden biri EA'da kendini iyi yetiştirmiş, İstanbul Hukuk'ta okuyor. Y. K. yine instagramda takip ettiğim kişilerden biri. EA seçti, hukuk istiyordu. Türkiye 509. oldu. F.A. başarılı bir avukat. Kitaplar yazıyor. Yurtdışında bile tanınıyor.
Metafor Yıkıldı yıkılacak bir bina gibi.	Metafor Uçuşa geçmiş uçak gibi.
Not: Öğrencinin örnek verdiği kişilerin adlarının ve soyadlarının ilk harfleri verilmiştir. Öğrencinin kendi el yazısı ile yazdığı etkinliğin resmi net olmadığından etkinliğin aynısı burada yazılı olarak verilmiştir.	

6. SONUÇ

Eleştirel düşünme becerisinin öğretiminde kullanılabilir bir çok yöntem vardır. Bu bölümde eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için bazı öneriler ve bir model (Ivie, 2001) sunulmuştur. Önerilerin ve modelin nasıl uygulanabileceğine ilişkin örnekler verilmiştir.

Çocuklarımıza ve öğrencilerimize eleştirel düşünme becerisinin kazandırmanın yolu onlarla felsefe yapmaktan geçmektedir. Bilinen bir sözü burada hatırlatmakta fayda var: Felsefe yapmak filozofların görüşlerini sıralamak değil sorgulama ve tartışmadır. Çocuklarımızla ve

öğrencilerimizle yapacağımız sorgulamalar eleştirel düşünme için bir başlangıç olabilir. Yeter ki onlar bir soru sorduğunda “uzman” ya da “bilgi kaynağı” rolümüzden sıyrılabilelim, görüşlerini önemseyelim.

Ivei'nin modeli derslerde hem eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için hem de bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir. Uygun konularda hem amaç hem de araç olabilir. Bu modelin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için önermenin, varsayımın, metaforun ne olduğu açıklanmalı ve pratikler yaptırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Alkın-Şahin, S. ve Tunca, N. (2015). Felsefe ve Eleştirel Düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206.
- Billington, R. (2011). *Feseşeyi Yaşamak – Ahlak Düşüncesine Giriş*, (Çev.) Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı.
- Black, S. (2005). Teaching Students to Think Critically. *The Education Digest*, 70(6), 42-47.
- Cevizci, A. (2015). *Felsefeye giriş*, İstanbul: Say Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2014). Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi, Ahmet Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 9. Baskı, (s. 303-356), Ankara: Pegem Akademi.
- Hesapçioğlu, M. ve Akdağ, B. (2007). Eğitimin Felsefi Temelleri, Musa Gürsel ve Muhsin Hesapçioğlu (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*, 3. Baskı, (s. 183-217), Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gutek, G. L. (2014). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, (Çev.) Nesrin Kale, Ankara: Ütopya.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılığlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Ivie, S. D. (2001). Metaphor: A Model for Teaching Critical Thinking. *Contemporary Education*, 72(1), 18-22.
- Lone, J. M. (2017). *Filozof Çocuk*, (Çev.) Gülsün Arıkan, İstanbul: Sola Yayınları.
- Saban, A. (2002). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokula İlişkin En Çok Hatırladıkları ve En Çok Tercih Ettikleri Metaforlar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 211-223.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Schafersman, S. D. (1991). An Introduction To Critical Thinking. Retrieved 03January 2018 from <http://facultycenter.ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2012/02/Critical-Thinking.pdf>. 03.01.2018

EXTENDED SUMMARY

Purpose

All education levels consist of teaching two different things to the student. The first is the subject matter and the content of the course (what to think?). The second is to teach the correct way to understand and evaluate this subject matter (how to think?). The second is critical thinking that the educators are insufficient about how the students think, understand and evaluate the subject. Critical thinking means correct thinking in trying to obtain valid and reliable information. In other words, it is reasonable, reflective, responsible and skilful thinking that focuses on deciding what to believe or do (Schafersman, 1991).

Critical thinking means reaching the point where we learn to think about from the point where we perceive things only as black and white. There are strong obstacles that must be overcome in order to come to the point where we learn to think from the point where we perceive things as the only true, black and white. These are our emotions, prejudices, tendencies, power of authority, traditions, habits, egocentrism, sociocentrism and dogmatic thoughts. When these obstacles are overcome in the process of thinking, we can argue that critical thinking starts. Considering the characteristics of an individual with critical thinking skills, the contribution of such individuals to both themselves and society can be observed clearly. The contribution highlights the importance of critical thinking.

It was first attempted to define critical thinking in this study. The relationship between critical thinking and philosophy was discussed. Some suggestions were made to families and teachers to gain critical thinking skills. Then, “a model for teaching critical thinking” proposed by Ivie (2001) was explained. Ivie applied this model to his lectures, seminars and interviews. In this article, three examples of these applications were given. An attempt was made to reach a conclusion through these examples. Thus, it is thought that the reader will be able to gain ideas on how to develop critical thinking skills.

Methodology

In this study, literature review was conducted in order to define critical thinking, to examine the relationship between philosophy and critical thinking and to make recommendations to families and teachers.

The study examples of Ivie’s (2001) model were presented in this study. Ivie proposed a model consisting of six levels. According to Critical Thinking Model, the first level is a Central Question. The Central Question should deal with a genuine problem that a student may encounter in life. The

second level is the position. The second level affords the thinker with different positions. The students are required to form positions related to the Central Question. When the names for the positions have been decided, a proposition which expresses each position must be written, which is the third level. A proposition may be any statement or assertion which is offered as being true. The fourth level calls for Reasoning and Evidence. Students are asked to find real-life evidence for their statements they have written on the proposition level. The fifth level calls for an examination of Assumptions. They are the presuppositions which underlie the reasoning and evidence. Metaphor is the sixth and final level on the Critical Thinking Model. There is a basic root metaphor underlying every complex system of thought. Root metaphors are useful tools for analyzing our abstract thought system. According to this model, critical thinking means being cognizant of the logical interrelationships that exist between Propositions, Reasoning and Evidence, Assumptions and underlying Metaphors.

Findings

When the application examples which were conducted according to Ivie's (2001) model for teaching critical thinking were analyzed, the following conclusions were drawn. In general, we could argue that these studies lead students to a conscious research, an active process of thinking, seeking evidence, and rescue them from the influence of authority. However, it was observed that there was difficulty in writing propositions and assumptions about situations. This is due to the fact that the proposition and assumption concepts are not known exactly. Therefore, it could be argued that it is necessary to do a lot of practice on these concepts before this model is implemented. It is not enough to give the explanation of the concepts and sufficient number of propositions and assumptions should be requested for different situations.

Conclusion and Discussion

There are many methods for teaching critical thinking skills. Some recommendations were given and a model (Ivie, 2001) was presented to gain critical thinking skills in this study. Examples of recommendations and how the model could be applied were given.

The way to equip our children and students with critical thinking skills is through philosophy. It's worth mentioning a saying here: The purpose of philosophy is not to sort out the views of philosophers, but to question and discuss. Our inquiries with our children and students could be a starting point for critical thinking. Our inquiries with our children and students can be a start for critical thinking as long as we can leave our roles as "a specialist" or "a source of information" and value their opinions when they ask a question.

Ivie's model can be used to gain critical thinking skills and as method of teaching. Appropriate subjects can be both goals and means. In order for this model to be used effectively, it should be explained what the proposition, assumption, metaphor are and practice should be made.

MOBİL BANKACILIKTA ALGILANAN DENEYİMSEL DEĞERİN TATMİN VE BAĞLILIK ÜZERİNE ETKİSİNDE GÜVENİN DÜZENLEYİCİ ROLÜ¹

Araştırma Makalesi / Research Article

Çoban, S. ve Demirhan, M. (2019). Mobil Bankacılıkta Algılanan Deneyimsel Değerin Tatmin ve Bağlılık Üzerine Etkisinde Güvenin Düzenleyici Rolü. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 135-155.

Geliş Tarihi: 26.04.2019

Kabul Tarihi: 26.06.2019

E-ISSN: 2149-3871

Doç. Dr. Suzan ÇOBAN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İİBF, İşletme Bölümü

suzan@nevsehir.edu.tr

ORCID No: 0000-0002-0723-589

Dr. Mustafa DEMİRHAN

T.C. Ziraat Bankası A.Ş.

mmdemirhan51@gmail.com

ORCID No: 0000-0003-3650-8159

ÖZ

M-bankacılığın benimsenmesi amacıyla uygulanacak stratejilerin belirlenmesinde, tüketicilerin sistemden elde edeceği faydalar (zenginleştirilen kullanım deneyimleri gibi) ve maruz kalacakları maliyetlerin (güven, risk vb.) davranışsal sonuçlarının analiz edilmesi gerekir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, mobil bankacılık (m-bankacılık) kullanıcılarının algıladıkları deneyim değerinin tatmin ve bağlılığa etkisinde güvenin düzenleyici rolünü ve deneyim değerinin güvene etkisini saptamaktır. Bu amaçlarla geliştirilen anket formu, Nevşehir ilinde m-bankacılık kullanıcılarına uygulanmıştır. Elde edilen veriler açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve regresyon analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizine göre algılanan deneyimsel değer boyutları fonksiyonel, duygusal, kişisel, düşünsel, sosyal ve duyuşsal değer olarak saptanmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, deneyim değeri, tatmin ve bağlılığı etkilemektedir. Güven, tatmin ve bağlılığı

¹ Bu çalışmada Demirhan, M. (2019). Deneyimsel Pazarlama Perspektifinden Mobil Bankacılıkta Algılanan Değer Ve Davranışsal Sonuçları: Nevşehir İli Örneği başlıklı tez çalışması verileri kullanılmıştır.

etkilemekte ve bu etki, deneyim değerinin etkisinden daha fazladır. Deneyim değerinin tatmin ve bağlığa etkisinde güvenin düzenleyici rolü vardır ve bu rol negatif yönlüdür. Güvenin tatmin üzerindeki düzenleyici rolü, bağlıktan fazladır. Güvenin her düzeyinde (düşük, orta, yüksek) deneyim değeri tatmin ve bağlığı etkilemekle birlikte, düşük güven düzeyinde bu etki, daha yüksek olmaktadır. Sonuç olarak güven azaldığında m-bankacılık kullanımının sağladığı değer, tatmin ve bağlık üzerinde daha fazla etkileyici olmaktadır. Ayrıca deneyim değerinin güven üzerinde anlamlı etkisi vardır. Bu sonuca göre, güven oluşturma yollarından biri de m-bankacılıkta deneyim değerini arttırmak olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Mobil Bankacılık, Güven, Bağlılık, Deneyim Değeri.

MODERATING ROLE OF TRUST IN THE EFFECT OF PERCEIVED EXPERIENTIAL VALUE ON SATISFACTION AND LOYALTY IN MOBILE BANKING

ABSTRACT

In determining the strategies to be adopted for the purpose of adopting m-banking, the behavioral consequences of the benefits (enriched use experiences, etc.) and costs (trust, risk, etc.) that consumers will gain from the system need to be analyzed. Because of this, the aim of this study is to determine moderating role of trust on the effect of perceived experiential value on satisfaction and loyalty towards mobile banking (m-banking) and to examine the effect of experiential value on trust. To this end, the survey was applied to m-banking users in Nevşehir. The data obtained were analyzed by exploratory, confirmatory factor analysis and regression analysis methods. As a result of the factor analysis, experiential value dimensions are functional, emotional, personal, cognitive, social and sensory values. Regression analysis revealed that experiential values have effects on satisfaction and loyalty of m-banking customers. Trust has effect on satisfaction and loyalty and this effect is more than the effect of experiential value on satisfaction and loyalty. Trust has negative moderating effect on satisfaction and loyalty. The moderating role of trust on satisfaction is more than the moderating role of trust on loyalty. Experiential value affects satisfaction and loyalty at all degrees of trust (low, medium or high). However, this effect is higher in low degree of trust. As a result, when trust decreases, the value provided by m-banking use is more effective on satisfaction and loyalty. In addition, experiential value has significant effect on trust. The research findings indicate that increasing experiential values of m-banking might boost trust towards m-banking usage.

Keywords: Mobile banking, Trust, Loyalty, Experiential Value.

1. GİRİŞ

Günümüzde gelişmiş ve üstün değerli hizmetler sunmak, maliyetleri düşürerek verimlilik elde etmek ve performansı artırmak isteyen bankalar, alternatif dağıtım kanalı olarak mobil iletişim teknolojilerinin kullanımına

bağlı olan mobil bankacılığı (m-bankacılık) yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. M-bankacılık hizmetleri, bankalar için eşsiz faydalar sunmakla birlikte kullanıcıları için yeni ve katma değerli hizmet yaratmaya zemin hazırlayacak (Laukkanen ve Lauronen, 2005: 326) bir özellik taşımaktadır. Bu özellik, günümüz tüketicisinin istediği zaman, yer ve şekilde kişiselleştirilebilen finansal hizmetlere ulaşma isteğine (Driga ve Isac, 2014: 50) karşılık vermesidir. Ancak m-bankacılık uygulamasının yeni olması ve kullanıcıların algıladıkları riskler, sistemin benimsenme ve yaygınlaşmasının önünde engel teşkil etmektedir. Bu bağlamda mobil bankacılık sisteminden elde edilen deneysel değerlerin artırılması ve zenginleştirilmiş deneysel değer paketinin sunulmasının, m-bankacılık uygulamalarının yaygınlaşması ve benimsenmesi sürecini hızlandıracak önemli bir etken olduğu söylenebilir. Tüketiciler için deneyim değeri sunmasının yanısıra, yeni bir uygulama olan m-bankacılığın benimsenmesinde önemli bir risk alanı olan algılanan güven sorununa çözüm üretmek gerekmektedir. Nitekim Gu vd. (2009), m-bankacılığa karşı güvenin m-bankacılığı kullanma niyetini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler.

Deneyim değeri; müşterinin istek ve ihtiyaçlarını giderme amacına yönelik tüketim sürecinde ürün özellikleri ve hizmet performanslarının kişisel algılar çerçevesinde değerlendirilmesidir (Mathwick vd., 2002: 51-60). Hainonen ve arkadaşlarına göre (2013: 109) değer; müşterinin elde ettiği deneyimler ışığında, davranışsal ve düşünsel süreçleri yorumlamak ve sonuç olarak elde edilen müşteri değer birikimini yeniden anlamlandırmaktır. Pazarlama literatüründe tüketim değerleri ve fayda, değer ve müşteri sadakati yaratma ve gelecekte ürün ve hizmetlerin kullanımını esas alan faktörler olarak tanımlanmaktadır (Pura, 2005). Tüketici açısından değer, tüketici tarafından verilen ve elde edilen şeyleri dikkate alarak ürün ve hizmetlerden elde edilen faydalara ilişkin genel değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Zeithaml, 1988). Bu tanımda, Zeithaml (1988), tüketicinin bir ürün veya hizmetle ilgili değer algısını, ürün veya hizmetin elde edilmesinde üstlenilen maliyetlerin ve elde ettikten sonra kazanılan faydaların bir kombinasyonu olarak görmektedir. Bankacılık açısından algılanan yararlar ve algılanan maliyetler, algılanan değer üzerinde etkilidir. M-bankacılığın değeri üzerinde algılanan yararlar, katlanılan maliyetlere kıyasla daha fazla role sahiptir (Xiong, 2013: 633-634).

Deneyimsel değer konusunun öncülerinden Schmitt (1999) bir tüketim deneyiminde duyusal, duygusal, düşünsel, davranışsal ve ilişkisel deneyim olmak üzere beş farklı deneyim değeri elde edildiğini ifade etmektedir. M-bankacılıkta ise elde edilen deneysel değerlerin belirlenmesine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu durumun başlıca nedeni, m-bankacılıkta deneysel değer konusunun yeni bir çalışma alanı olmasıdır. Xiong (2013), m-bankacılıkta algılanan değerleri

Schmitt'ten farklı olarak dört boyutta (Evrensel Yararlar Boyutu, Katma Değerli Hizmetler Boyutu, Sosyal Değer Boyutu, Algılanan Eğlence Boyutu) sınıflandırmıştır. Çoban ve Demirhan (2019: 96) tarafından yapılan araştırmada deneyimsel değer boyutları, fonksiyonel, duygusal, duyusal, kişisel, düşünsel, sosyal ve güvence olarak belirlenmiştir.

Zarifopoulos ve Economides (2009), dünya çapında 30 büyük bankanın m-bankacılık uygulamasını deneyimsel perspektiften incelemiş ve etkili bir m-bankacılık hizmet tasarımı oluşturmanın önemini vurgulamıştır. Tüketiciler, m-bankacılıkta algılanan değer yüksek olduğuna kanaat getirirlerse m-bankacılığı benimsemeleri ve kullanmaları kuvvetle muhtemeldir. Algılanan deneyimsel değer ile tatmin arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Malik, 2012: 68). Tatmin ise, davranışsal niyete neden olmaktadır (Chen ve Chen, 2010: 29). Çoban ve Demirhan (2019: 97) tarafından yapılan araştırmada deneyimsel değer boyutlarından fonksiyonel, kişisel ve ekonomik (düşünsel) faydalar, tatmini açıklamakta ve tatmin, bağlılığı etkilemektedir.

Online bir para değişim işlemi yüksek riskli olarak görüldüğü için güven, m-bankacılık bağlamında önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir. Güven, düşük algılanan riskle ilişkilendirilir ve müşterilerin güvenlik ve mahremiyet algılarından oluşur. M-bankacılıkta güvenlik denildiğinde, banka tarafından kişisel bilgilerin güvende tutulması ve üçüncü kişilerle paylaşılmaması, giriş sisteminin güvenli olması, kötü niyetli üçüncü şahıslar tarafından hesaplara erişimin engellenmesi ve finansal risklerden uzak olma hususları anlaşılmaktadır. Müşterilerin bir bankayı güvenilir bir m-bankacılık hizmeti sağlayıcısı olarak algılaması, ilgili bankaya yönelik güven duygusunu doğrudan etkilemektedir. Ayrıca güven, web sitesi veya uygulama özellikleri ile de ilgilidir. Güvenlik ve mahremiyet sağlandıktan sonra tüketiciler, işlem yaparken sisteme güvenme ve kendilerini güvende hissedebilmek için, web sitesi özelliklerini göz önünde bulundurmaktadırlar (Benassi, 1999; Dayal vd. 1999). Bu açıdan bakıldığında web sitesi kalitesi, web sitesinin özellikleri ve algılanan değer güveni etkilemektedir.

Tüketicilerin m-bankacılığa yönelik hissettiği güven ile bizzat bankaya yönelik güvenleri aynı çerçevede değerlendirilemez. Çünkü birçok tüketici, bankalarına olan güvenlerinden dolayı bankaya sadık olurken, bankanın teknolojiye dayalı yeni uygulamalarına uzak kalabilmektedir. Benzer şekilde, internet bankacılığına kıyasla m-bankacılıkta müşterilerin güvenini kazanmak daha zordur. Bu duruma yol açan başlıca sebepler ise ekran boyutundan kaynaklanan kısıtlamalar ve sınırlı bilgi sunumu gibi mobil ortama has özelliklerdir. M-bankacılığa yönelik güveni tesis etmek oldukça güçtür. Bunun nedenlerinden bazıları, mobil bankacılığa duyulan güvenin zamana göre değişmesi ve müşteriler ile yüz yüze ilişki

kurulamamasıdır (Chung ve Kwon, 2009). Bu zorluklara rağmen bankaların m-bankacılık hizmet sunumunda beklentilere yönelik hareket etmeleri ve güvenilirliği sağlayacak stratejiler geliştirmeleri, sistemin benimsenmesinde önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

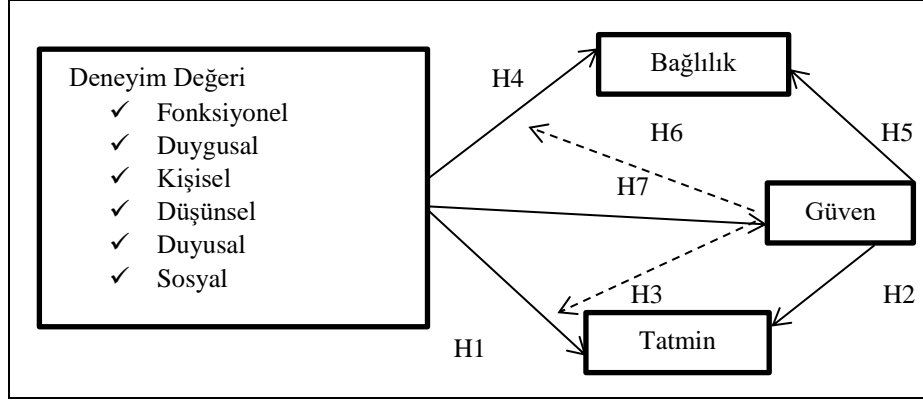
Literatürde önemi nedeniyle güvenin, online/m-bankacılık hizmet kalitesi bağlamında yapılan çalışmalarda hizmet kalite faktörleri arasında yer aldığı görülmektedir. Parasuraman ve arkadaşlarının (2005: 7) online hizmet kalitesini ölçmek amacıyla geliştirdiği E-S-QUAL (Electronic Service Quality) ölçeğine göre hem güvenilirlik hem de güvence boyutları, elektronik hizmet kalitesi algısını etkileyen boyutlar arasında yer almaktadır. Yine, Jun ve Palacios'un (2016: 307) m-bankacılık müşteri hizmet kalitesi olarak isimlendirdiği kalite alt boyutları arasında güvenilirlik ve güvenlik boyutları sayılmaktadır. Ayrıca online bankacılık kapsamında güven, algılanan risk ile ilişkilendirilmekte ve tatminsizliğe yol açmaktadır. Güvenlik riski, online bankacılığın kullanılmasının önündeki en etkili risk faktörüdür (Lee, 2009; Jalal vd. 2011; Ntseme vd., 2016). Prameela ve arkadaşları (2012: 72), online bankacılığa yönelik güven ve tatminin, müşterilerin bağlılığını doğrudan etkilediğini, Jalal ve arkadaşları (2011: 37) ile Dasgupta ve arkadaşları (2011: 25) ise, algılanan güvenilirlik boyutunun tüketicilerin m-bankacılık kullanımı üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi bulunduğunu saptamışlardır. Wu ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan çalışmada, İslami bankacılıkta deneyimsel güvenin deneyimsel memnuniyet üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, hem deneyimsel güven hem de deneyimsel memnuniyetin, deneyimsel sadakatın belirleyicileri olduğu saptanmıştır. Kısaca, m- bankacılığın güvenli olduğunu düşünen tüketiciler, m-bankacılığı kullanmaya daha fazla isteklidirler.

Önceki literatür açıklamalarında görüldüğü gibi, m-bankacılıkta deneyim değerinin tatmin ve bağlılığa etkisi ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmakta ve güven, hizmet kalitesi ve algılanan risk ile ilişkilendirilmekte olup tatmin ve bağlılığı etkilemektedir. Ancak, m-bankacılıkta deneyimsel değer tatmin ve bağlılığa etkisinde güvenin düzenleyici rolü ile ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır: Deneyimsel değer mi yoksa güveninin mi tatmin ve bağlılık üzerinde etkisi daha fazladır? Düşük, orta ve yüksek güven düzeylerinde, deneyim değerinin tatmin ve bağlılık üzerinde etkisi nasıl değişmektedir? Deneyim değeri, tüketicinin güvenini nasıl etkilemektedir?

2. ARAŞTIRMANIN AMACI, HİPOTEZLER VE ARAŞTIRMA MODELİ

Problematik doğrultusunda çalışmanın amaçları, mobil bankacılıkta algılanan deneyimsel değer bileşenlerini belirlemek, mobil bankacılık sistemine yönelik algılanan deneyim değeri ve güvenin bağlılık ve tatmine

etkisini saptamak ve deneysel değerin tatmin ve bağlılığa etkisinde güvenin düzenleyici rolünü açıklamaktır. Ayrıca çalışmada algılanan deneyim değerinin güven üzerinde etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırma modeli Şekil 1’ de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Model kapsamında test edilecek hipotezler aşağıda sunulmaktadır:

- H1: Deneyim değerinin tatmin üzerinde pozitif yönlü ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.
- H2: Güvenin tatmin üzerinde pozitif yönlü ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.
- H3: Deneyim değerinin tatmin üzerinde etkisinde güvenin düzenleyici etkisi vardır.
- H4: Deneyim değerinin bağlılık üzerinde pozitif yönlü ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.
- H5: Güvenin bağlılık üzerinde pozitif yönlü ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.
- H6: Deneyim değerinin bağlılık üzerine etkisinde güvenin düzenleyici rolü vardır.
- H7: Deneyim değerinin güven üzerinde pozitif yönlü ve istatistiki olarak anlamlı etkisi vardır.

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket formunda m-bankacılıkta deneysel değer boyutları, m-bankacılığa yönelik

tatmin, bağıllık ve güveni içeren ifadeler yer almaktadır. Ayrıca ankette katılımcıların demografik özelliklerini içeren çoktan seçmeli ve iki seçenekli sorular vardır. Deneyimsel değer boyutları, güven, tatmin ve bağıllık ile ilgili ifadeler beşli Likert ölçeğinde sunulmuştur. Seçenekler, “1: Kesinlikle Katılmıyorum”, “2: Katılmıyorum”, “3: Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, “4: Katılıyorum” ve “5: Kesinlikle Katılıyorum” olarak belirtilmiştir. Ankette yer alan ifadelerin hazırlanmasında farklı yazarların çalışmalarından yararlanılmıştır ve bu çalışmalarda yer alan ifadeler mobil bankacılığa uyarlanmıştır (Zeithaml, Parasuraman ve Malhotra, 2000; Mathwick, Malhotra ve Rigdon, 2001; Arnold ve Reynolds, 2003; Parasuraman, Zeithaml ve Malhotra, 2005; Thakur, 2014; Jun ve Palacios, 2016; Demirhan, 2019; Çoban ve Demirhan, 2019).

Hazırlanan anket ön test ile 20 kişilik bir gruba uygulanmış, uygulama esnasında katılımcıların soru, görüş ve önerileri dikkate alınarak anket formunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Güvenilirlik analizi için Cronbach’s Alpha testi uygulanmıştır. Alfa değeri 0 ile 1 arası değerler alır ve kabul edilebilir bir değer en az 0,70 olması arzu edilir (Altunışık vd., 2005: 116). Likert ölçekli sorular için uygulanan Cronbach’s Alpha test sonucu 0,943 olarak saptanmış ve anket formunun güvenilir olduğu görülmüştür.

3.2. Örneklem Yöntemi

Araştırmanın evreni, Nevşehir ilinde yaşayan ve m-bankacılık kullanan bireysel tüketicilerdir. Araştırma kapsamında mobil bankacılık kullanıcılarına 500 adet anket dağıtılmış olup, analize uygun olan 390 anket ile analizler gerçekleştirilmiştir. Sekaran’a göre (2000), örneklem büyüklüğü hesaplanırken 0,05 anlamlılık düzeyinde ve 0,05 örneklem hatasında 100.000’den fazla örneklem büyüklüğü için 384 adet katılımcı sayısı evreni temsil kabiliyetine sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, araştırmada 390 katılımcıdan elde edilen veri sayısının yeterli olduğu görülmektedir. Katılımcıların 234’ü erkek (%60) 156’sı kadın (%40) ve 73’ü (%18,7) 25 yaş ve altında, 224’ü (%57,4) 26 – 40 yaş arasında, 88’i (%22,6) 41 – 55 yaş arasında, 5’i (%1,3) 56 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların 69’unun (%17,7) lise ve öncesi eğitim mezunu, 68’inin (%17,4) meslek yüksekokulu, 185’inin (%47,4) fakülte ve dengi ve 68’inin (%17,4) yüksek lisans/doktora mezunu olduğu belirlenmiştir.

3.3. Analiz Yöntemi

Çalışmada deneyimsel değer boyutlarını içeren ifadelerde SPSS hazır paket programı kullanılarak açıklayıcı faktör analizi ve AMOS programında doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Böylece, öncelikle m-bankacılığa yönelik deneyimsel değer boyutları belirlenmiştir.

Algılanan deneyimsel değer boyutları, dönüştürme işlemi sonucunda algılanan deneyim değeri çatısı altında toplanmıştır. Aynı işlem tatmin, bağlılık ve güven ile ilgili ifadeler için de yapılmıştır. Daha sonra SPSS process eklentisi kullanılarak, regresyon analizi yapılmış ve hipotezler test edilmiştir. Bu çalışmayla m-bankacılığa yönelik algılanan deneyim değerinin tatmin ve bağlılığa etkisini belirlemek ve algılanan deneyim değerinin tatmin ve bağlılığa etkisinde güvenin düzenleyici rolünü saptamak amaçlanmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Deneyimsel Değerin Boyutları İle İlgili Faktör Analizi Sonuçları

Faktör analizinden önce söz konusu verilerin bu analizi gerçekleştirmeye uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin örneklem ölçüm yeterliliği (KMO) analizi ve Bartlett Küresellik Testi kullanılmaktadır. KMO testi sonucunda örneklem büyüklüğü için değer 0,80-0,90 arasında ise “iyi” olduğu yorumu yapılmaktadır (Çokluk vd., 2012: 207). Bu çalışmada ise KMO değeri 0,867 olduğundan değişkenlerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca, Bartlett testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı ($p \leq 0,05$) olması beklenmektedir (Kurt ve Turan, 2017: 41). Bartlett Küresellik Testi sonucunda değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir ($p: 0,00 < 0,05$). Öz değer, her bir faktörün faktör yüklerinin kareleri toplamı, her bir faktör tarafından açıklanan varyansın oranının hesaplanmasında ve önemli faktör sayısına karar vermede kullanılan bir katsayıdır. Özdeğer yükseldikçe, faktörün açıkladığı varyans da yükselir (Tabachnick ve Fideli, 2001). Faktör analizinde, başlangıçta genel olarak öz değeri 1 ve daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır (Büyüköztürk, 2002). Çalışmada her bir faktörün özdeğeri 1'den büyük olan 6 faktör belirlenmiştir.

Tablo 1: Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları Özeti

Boyutlar	KMO Testi	Bartlett's Testi	C.Alpha	Özdeğ.	Madde Sayısı		Açıklanan Varyans %	
					Bileş.	Top.	Bileş.	Ölçek
Fonksiyonel	0,867	4246,49 P<.,00 Df:231	0,872	7,121	5	22	0,161	0,692
Duygusal			0,876	2,790	4	0,127		
Kişisel			0,799	1,565	4	0,116		
Ekonomik			0,701	1,450	3	0,100		
Duyusal			0,813	1,256	3	0,097		
Sosyal			0,752	1,063	3	0,090		

Faktör isimlerinin tespit edilmesinde bileşenlerin içeriği ve literatürde benzer konularda yapılan teorik ve uygulamalı çalışmalar göz

önüne alınmıştır (Schmit, 1999; Zeithaml vd., 2000; Gentile vd., 2007; Jalal vd., 2011; Dasgupta, 2011; Thakur, 2014; Jun ve Palacios, 2016; Demirhan, 2019; Çoban ve Demirhan, 2019). Analiz sonuçları, Tablo 1’de gösterilmiştir. Ayrıca, değişkenlerin tutarlılığını ölçmede kullanılan Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısının 0,70’den yüksek olması beklenmekte olup, bu değer 0,70’in üzerinde olduğu görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde 0,01 anlamlılık düzeyinde değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Deneysel Değer Faktörleri, Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma

Faktörler	Fonksiyonel	Duygusal	Kişisel	Ekonomik	Duyusal	Sosyal
Fonksiyonel	1					
Duygusal	0,302**	1				
Kişisel	0,611**	0,395**	1			
Ekonomik	0,459**	0,264**	0,402**	1		
Duyusal	0,422**	0,452**	0,461**	0,301**	1	
Sosyal	0,234**	0,437**	0,368**	0,157**	0,241**	1
Ortalama	3,854	3,175	3,669	3,040	3,455	3,753
Std. sapma	0,726	0,912	0,728	0,921	0,861	0,933

** İşaretili olarak Pearson korelasyon katsayıları, $\alpha=0.01$ düzeyinde anlamlıdır (çift yönlü).

Açıklayıcı faktör analizi sonucu oluşan yapıyı test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olması beklenmektedir (Bakınız: Karagöz, 2017). Tablo 3’de, deneysel değer boyutları için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde ve anlamlı ($p<0,05$, χ^2/df : 2,175, RMSEA: 0,055, GFI:0,918, CFI: 0,95) olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Değişken	p	χ^2	df	χ^2/df	GFI	CFI	RMSEA
Deneyim Boyutları	0,000	371,936	171	2,175	0,918	0,950	0,055
İyi Uyum Değerleri				≤ 3	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	$\leq 0,05$
Kabul Edilebilir Uyum Değerleri				$\leq 4-5$	0,89-0,85	$\geq 0,90$	0,06-0,08

4.2. Hipotez Testleri

Hipotez testlerine geçmeden önce, değişkenler arası tutarlılık ile ilgili verilere bakmak gerekmektedir. Tablo 4’de Korelasyon katsayılarının anlamlı ve Cronbach’s Alpha değerlerinin ise 0,70’in üzerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin hipotez testi için uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Değişkenler Arası Korelasyon ve Güvenilirlik Katsayıları

Değişkenler	Deneyim Değeri	Tatmin	Bağlılık	Güven
Deneyim değeri	1			
Tatmin	0,426*	1		
Bağlılık	0,487*	0,782*	1	
Güven	0,354*	0,478*	0,571*	1
Ortalama	3,595	3,892	3,811	3,590
Standart Sapma	0,740	0,7511	0,776	0,812
Cronbach’s Alpha Toplam		0,810		
Cronbach’s Alpha	0,766	0,867	0,914	0,730

* İşaretili olarak gösterilen Pearson korelasyon katsayıları, $\alpha=0.01$ düzeyinde anlamlıdır.

4.2.1. Deneyim Değeri, Tatmin ve Güven Etkileşimi

Tablo 5’de görüldüğü üzere regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan model anlamlıdır (R^2 : 0,334, F: 67,7494, $p<0,05$). Deneyim değerinin tatmin üzerinde anlamlı etkisi vardır. Başka bir ifade ile H1 hipotezi kabul edilmiştir ($p<0,05$; β : 0,303; t: 6,7845). Aynı şekilde, tek başına güvenin tatmin üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($p<0,05$; β : 0,319; t: 7,7675). Bu veriye göre H2 hipotezi kabul edilmiştir. Düzenleyici etki ile ilgili hesaplamalarda Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen şekilde, etkileşim değişkeni (deneyim değeri *güven) modele dahil edildiğinde, istatistiki olarak anlamlı etki oluşturmakla birlikte, etkinin yönü negatiftir ($p<0,05$; β : -0,213; t: -4,993). Dolayısıyla H3 hipotezi kabul edilmiştir. Etkileşim değişkeni sisteme girildiğinde deneyim değerinin tatmin üzerinde etkisinde azalma meydana gelmektedir. Ayrıca güven değişkeni R^2 değerinde %4’lük bir değişime (artışa) yol açmaktadır. Güvenin düzenleyici etkisi incelendiğinde düşük güven düzeyinde deneyim değeri, tatminin %42,9’unu açıklarken, orta güven düzeyinde %28,6 olmakta ve yüksek güven düzeyinde ise bu oran, %14,4’e düşmektedir. Başka bir anlatımla, düşük orta ve yüksek güven düzeylerinde deneyim değerinin tatmin üzerinde etkisi bulunmakla birlikte, katılımcıların m-

bankacılık sistemine olan güvenin düşmesi durumunda, deneyim değerinin tatmin üzerindeki etkisi artmaktadır.

Tablo 5: Deneyim Değeri, Tatmin ve Güven Etkileşimi

Bağımlı D: Tatmin	β	Std. Hata	t	p	LLCI	ULCI
Sabit	3,9376	0,322	122,12	0,0000	3,8743	4,0010
Deneyim Değeri	0,3031	0,0447	6,7845	0,0000	0,2153	0,3909
Güven	0,3192	0,0411	7,7675	0,0000	0,2384	0,4000
Deneyim Değeri x Güven	-0,213	0,0432	-4,993	0,0000	-0,298	-0,1282
Güvenin Moderatör Etkisi	β	Std. Hata	t	p	LLCI	ULCI
-0,5906 Düşük	0,4290	0,0520	8,2426	0,0000	0,3267	0,53
0,0761 Orta	0,2869	0,0447	6,4169	0,0000	0,1990	0,37
0,7427 Yüksek	0,1448	0,0543	2,6657	0,0000	0,0380	0,25
MODEL ÖZETİ	R	R²	F	p		
	0,5873	0,3449	67,7494	0,0000		
Etkileşim Sonrası	R²değişimi		F	p		
Deneyim Değeri x Güven	0,0413		24,3328	0,0000		

4.2.2. Deneyim Değeri, Bağlılık ve Güven Etkileşimi

Tablo 6'da görüldüğü gibi regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan model anlamlıdır ($p < 0,05$; R^2 : 0,448). Deneyim değerinin bağlılık üzerinde anlamlı etkisi vardır. Başka bir ifade ile H4 hipotezi kabul edilmiştir ($p < 0,05$; β : 0,346; t : 8,177). Aynı şekilde, tek başına güvenin tatmin üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($p < 0,05$; β : 0,411; t : 10,568). Bu verilere göre H5 hipotezi kabul edilmiştir. Düzenleyici etki açısından tablo incelendiğinde deneyim değeri ve güven birlikte bağlılık üzerinde anlamlı etki oluşturmakla birlikte, etkinin yönü negatiftir ($p < 0,05$; β : -0,188; t : -4,565). Dolayısıyla H3 hipotezi kabul edilmiştir. Güven değişkeni R^2 değerinde %3'lük bir artış meydana getirmektedir. Güvenin düzenleyici etkisi incelendiğinde düşük güven düzeyinde deneyim değeri, bağlılığın %45,7'sini açıklarken, orta güven düzeyinde %33,2 olmakta ve yüksek güven düzeyinde ise bu oran %20,6'ya düşmektedir. Başka bir anlatımla, düşük orta ve yüksek güven düzeylerinde deneyim değerinin bağlılık üzerinde etkisi bulunmakla birlikte, katılımcıların m-bankacılık sistemine olan güvenin düşmesi deneyim değerinin bağlılık açısından önemini arttırmaktadır.

Tablo 6: Deneyim Değeri, Bağlılık ve Güven Etkileşimi

Bağımlı Değişken:	β	Std. Hata	t	p	LLCI	ULCI
Bağlılık						
Sabit	3,8516	0,0306	126,0040	0,0000	3,7915	3,9117
Deneyim Değeri	0,3464	0,0424	8,1778	0,0000	0,2631	0,4296
Güven	0,4117	0,0390	10,5686	0,0000	0,3351	0,4883
Deneyim Değeri x Güven	-0,188	0,0410	-4,5965	0,0000	-0,268	-0,107
Güvenin						
Moderatör Etkisi						
-0,5906 Düşük	0,4576	0,0493	9,2735	0,0000	0,3606	0,55
0,0761 Orta	0,3320	0,0424	7,8339	0,0000	0,2487	0,41
0,7427 Yüksek	0,2065	0,0515	4,0108	0,0000	0,1053	0,30
MODEL ÖZETİ						
	R	R²	F	p		
	0,6699	0,4488	104,770	0,0000		
Etkileşim						
Sonrası						
Deneyim Değeri x Güven		0,0302	21,1274	0,0000		

4.2.3. Deneyim Değeri ve Güven Etkileşimi

Tablo 7’de görüldüğü gibi regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan model anlamlı olup ($p < 0,05$; R^2 : 0,125) deneyim değeri toplam varyansın %12,5’ini açıklamaktadır. Sonuç olarak, deneyim değerinin güven üzerinde anlamlı etkisi olmakla birlikte bu etki sınırlı kalmaktadır. Başka bir ifade ile H7 hipotezi kabul edilmiştir ($p < 0,05$; β : 0, 0,388; t : 7,461). Mobil bankacılıkta tüketici güveninin kazanmanın bir yolu, tüketicilere olumlu deneyimler yaşatmaktır. Örneğin erişim kolaylığı ve sürekliliği, kullanım kolaylığı, kişiselleştirilmiş hizmet sunumu, gelişmiş fonksiyonellik ve ekonomik çıkar sağlamak gibi.

Tablo 7: Deneyim Değerinin Güvene Etkisi

Bağımlı Değişken: Güven	β	Std. Hata	t	p
Sabit	2,287	0,179	12,788	0,0000
Deneyim Değeri	0,388	0,052	7,461	0,0000
MODEL ÖZETİ				
	R	R²	F	p
	0,354	0,125	55,668	0,0000

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde bankalar internet ve mobil iletişim teknolojilerinden yararlanarak iş ve işlemlerini m-bankacılık dağıtım kanalına kaydırmaktadırlar. Gerek müşteri yaşam tarzının değişmesi (mobil yaşam) ve gelir artışı gibi müşteri talebi yönlü faktörler gerekse, mobil iletişim teknolojisinin gelişmesi ve bankaların maliyet düşürme çabaları şeklinde ortaya çıkan arz yönlü faktörler, m-bankacılığın yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır. Bununla birlikte m-bankacılıkta kullanıcıları sisteme yönleltmek, kullanıcı sayısını arttırmak, müşteri tatmini ve bağlılığını kazanmak gibi hedeflere ulaşabilmek, mobil bankacılık uygulamalarının deneyimsel boyutlarını da dikkate alarak tüketicileri etkileyecek zenginleştirilmiş deneyimsel değer unsurlarından yararlanılması ve tüketici güvenini sağlayacak stratejilerinin geliştirilmesini gerektirmektedir.

Mobil bankacılıkta algılanan deneyim değerinin tatmin ve bağlılığa etkisinde güvenin düzenleyici rolünü tespit etmek ve deneyim değerinin güven üzerinde etkisini belirlemek maksadıyla yapılan çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Çalışmada uygulanan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda saptanan deneyimsel değer boyutları; duyuşsal, duygusal, düşünsel sosyal, fonksiyonel ve kişisel değerdir. Bu bulgular Schmitt'in (1999) deneyimsel değer boyutlarını belirlediği ve Stratejik Deneyim Modülleri olarak adlandırdığı görüşünü desteklemektedir. Bununla birlikte, Schmitt'ten farklı olarak çalışmada, fonksiyonel değer ve kişisel değer olarak adlandırılan ek deneyimsel değer boyutları da tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan benzer çalışmalar bu sonucu desteklemektedir (Jalal vd., 2011; Dasgupta vd., 2011; Thakur, 2014; Jun ve Palacios, 2016; Zeithaml vd., 2000; Çoban ve Demirhan, 2019; Demirhan, 2019).

- Deneyim değerinin tatmin üzerinde anlamlı etkisi vardır. Aynı şekilde, tek başına güvenin tatmin üzerinde anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır. Düzenleyici etki, etkileşim değişkeni (deneyim değeri *güven) modele dahil edildiğinde, istatistiki olarak anlamlı etki oluşturmakla birlikte, etkinin yönü negatiftir. Güvenin düzenleyici etkisi incelendiğinde düşük güven düzeyinde deneyim değeri, tatminin %42,9'unu açıklarken, orta güven düzeyinde %28,6 olmakta ve yüksek güven düzeyinde ise bu oran, %14,4'e düşmektedir. Ayrıca güven değişkeni R² değerinde % 4'lük bir değişime yol açmaktadır. Başka bir anlatımla, düşük orta ve yüksek güven düzeylerinde deneyim değerinin tatmin üzerinde etkisi bulunmakla birlikte, katılımcıların m-bankacılık sistemine olan güvenlerinin düşmesi durumunda deneyim değerinin tatmin üzerinde etkisi artmaktadır. Sonuç olarak, H1, H2, H3 hipotezleri kabul edilmiştir. Benzer bir çalışmada deneyimsel güvenin deneyimsel memnuniyet üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Wu vd., 2019).

• Deneyim değerinin bağıllık üzerinde anlamlı etkisi vardır. Aynı şekilde, tek başına güvenin bağıllık üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir. Düzenleyici etki açısından deneyim değeri ve güven birlikte bağıllık üzerinde anlamlı etki oluşturmakla birlikte, etkinin yönü negatiftir. Güven değişkeni R^2 değerinde %3'lük bir değişim meydana getirmektedir. Güvenin düzenleyici etkisi incelendiğinde düşük güven düzeyinde deneyim değeri bağıllığın %45,7'sini açıklarken orta güven düzeyinde %33,2 olmakta ve yüksek güven düzeyinde ise bu oran %20,6'ya düşmektedir. Başka bir anlatımla, düşük orta ve yüksek güven düzeylerinde deneyim değerinin bağıllık üzerinde etkisi bulunmakla birlikte, katılımcıların m-bankacılık sistemine olan güveninin düşmesi deneyim değerinin bağıllık açısından önemini arttırmaktadır. Sonuç olarak H4, H5, H6 hipotezleri kabul edilmiştir. Bu sonuç bankaların m-bankacılığa yönelik bağıllığı sağlamak için mobil bankacılığa yönelik tatmini artırmak zorunda olduklarını, tatminin artması için de güvenilir online bankacılık ortamına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Lii, 2009: 5). Yapılan başka bir çalışmada ise online bankacılığın risklerini kontrol altına almanın online bankacılığın faydalarını arttırmaktan daha önemli olduğu saptanmıştır (Lee, 2009: 130-141). Prameela ve arkadaşlarına göre ise (2012: 72) online bankacılığa yönelik güven ve tatmin, müşterilerinin bağıllığını doğrudan etkilemektedir.

• Deneyim değerinin güven üzerinde anlamlı etkisi vardır. Dolayısıyla m-bankacılığa güven sağlamanın bir yolu, sistem kullanımından elde edilecek faydaları arttırmak ve mobil bankacılıkta haz duygusunu artıracak yenilikçi uygulamaları tasarlamaktır.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, bankalara için şu stratejik önerilerde bulunulabilir:

• Araştırmaya göre deneyim değerinin kalitesi, tatmin ve bağıllığı etkilemektedir. Ayrıca m-bankacılığa güven hissi azaldığında m-bankacılıkta deneyim değerinin etkisi artmakta ve online ortamdan elde edilen değer algısı güveni etkilemektedir. Bu sonuçtan hareketle mobil ortamda işlem yapmanın tüketicilere sunduğu faydalar ve haz duygusu sisteme olan güvenin bir unsuru olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla finans kurumları, mobil ortama güven yaratacak stratejiler geliştirdikten sonra, bu ortamda sunacakları değer yaratıcı faaliyetlerle tüketicide oluşacak güven duygusunu destekleyebilir, böylece tatmin ve bağıllığı arttırabilirler. Daha somut bir anlatımla m-bankacılık uygulamalarının daha kişisel, daha kullanımı kolay, daha sorunsuz olması, geri bildirim, yardım ve yönlendirmelerin olması, Şubede yapılabilen tüm işlemlerin gerçekleştirilebilmesi ve sesli yönlendirmelerin yer alması (yapılabilirse) değer algısı bakımından önemlidir.

• Bankalar hem kurumsal hem de tüketici bakışı açısı ile güven sorununu analiz etmelidir. Bunun yanı sıra tüketicilerde güvenin ve risk

algısının nedenleri belirlenmelidir. Tüketicilerde güven algısı çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğundan güven olgusunun iyi çözümlenmesi gerekir. Güvenin sağlanmasında kurumsal sorumluluğu yerine getirecek stratejiler geliştirilmelidir. Örneğin akıllı telefonlarda güvenli finansal işlem sağlayan uygulama ve yazılımların geliştirilmesi, şifreleme, yüz, göz veya parmak izi tanıma sistemleri, yüksek miktarlı ve şüpheli işlemlerde kullanıcılara geri dönüşün yapılması ve ilave onay aşamalarının geliştirileceği yüksek güvenli bir mobil bankacılık tasarımı sisteme dair güven algısını destekleyecektir.

- M-bankacılığa yönelik talep oluşturmak ve bağlılık yaratmak için online ve fiziki ortamda m-bankacılığa dair güven oluşturacak ve kullanıcılar için sunduğu değerleri anlatan, bilgilendirici, teşvik edici iletişim çalışmalarının yapılması ve sosyal medya ortamında ağızdan ağıza iletişimin teşvik edilmesi sağlanabilir.

Bu çalışmanın iki kısıt bulunmaktadır. Birincisi çalışmanın Nevşehir il merkezinde 2018 yılı Ağustos ayında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Dolayısıyla çalışma, belli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiş olup, Nevşehir’de yaşayan tüketicilerin düşüncelerini yansıtmaktadır. Bu nedenle konu farklı zaman dilimlerinde, farklı iller ve ülkelerde yapılacak çalışmalarla desteklenmelidir. İkinci kısıt ise, çalışmada tesadüfi olmayan örnekleme (yargısal) yöntemi kullanılmış olmasıdır. Bu durum çalışmanın evreni temsil gücünü sınırlamaktadır.

Bundan sonraki çalışmalarda m-bankacılığa yönelik tüketici motivasyonu, m-bankacılıkta algılanan risk faktörleri ve deneyimsel değerlerin davranışsal niyet üzerinde etkisinde güvenin aracılık rolü incelenebilir.

KAYNAKÇA

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, İstanbul: Sakarya Kitabevi.

Arnold, M. J. and Reynolds, K. E. (2003). Hedonic Shopping Motivations. *Journal of Retailing*, 79, 77-9.

Baron, R. M. and Kenny D. A. (1986). The Moderator–Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

Benassi, P. (1999). Trust: An Online Privacy Seal Program. *Com-Munication of The ACM*, 42(2), 56–57.

Büyükköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-48.

Chen, C. F. and Chen, F. S. (2010). Experience Quality, Perceived Value, Satisfaction and Behavioral Intentions for Heritage Tourists. *Tourism Management*,

31(1), 29-35.

Chung, N. and Kwon, S. J. (2009). Effect of Trust Level on Mobile Banking Satisfaction: A Multi-Group Analysis of Information System Success Instruments. *Behaviour & Information Technology*, 28(6), 549-562.

Çoban, S. ve Demirhan, M. (2019). Mobil Bankacılıkta Algılanan Deneyimsel Değer ve Davranışsal Etkileri: Nevşehir İli Örneği. *BMIJ*, 7(1), 78-101.

Çokluk, O., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli SPSS Ve LISREL Uygulamaları*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dasgupta, S. P. and R. Fuloria, S. (2011). Factors Affecting Behavioral Intentions Towards Mobile Banking Usage: Empirical Evidence from India. *Romanian Journal of Marketing*, 1(1), 6-28.

Dayal, S. Landesberg, H. and Zeisser, M. (1999). How to Build Trust Online. *Marketing Management*, 8(3), 64-69.

Demirhan, M. (2019). *Deneyimsel Pazarlama Perspektifinden Mobil Bankacılıkta Algılanan Değer ve Davranışsal Sonuçları: Nevşehir İli Örneği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Driga, I. and Isac, C. (2014). E-Banking Services-Features, Challenges and Benefits. *Annals of The University of Petrosani Economics*, 14(1), 49-58.

Gentile, C., Spiller, N. and Noci, G., (2007). Experience Components That Co-Create Value With The Customer. *European Management Journal*, 25(5), 395-410.

Gu, J. C., Lee, S. C. and Suhi, Y. H. (2009). Determinants of Behavioral Intention to Mobile Banking. *Expert Systems with Applications*, 36(9), 11605-11616.

Heinonen, K., Strandvik, T. and Voima, P. (2013). Customer Dominant Value Formation in Service. *European Business Review*. 25(2), 104-123.

Jalal, A., M., Jassim, N. and Hassan, A. (2011). Evaluating The Impacts of Online Banking Factors on Motivating, The Process of E-Banking. *Journal of Management and Sustainability*, 1(1), 32-42.

Jun, M. and Palacios, S. (2016) Examining The Key Dimensions of Mobile Banking Service Quality: An Exploratory Study. *International Journal of Bank Marketing*, 34(3), 307-326.

Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*, Sivas: Nobel Yayınları.

Kurt, K. ve Turan, A. H. (2017). Mobil Bankacılık Uygulamalarının Benimsenmesine Yönelik Davranışsal Niyetleri Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma. *İşletme Bilimi Dergisi*, 5(3), 25-59.

Laukkanen, T. and Lauronen, J. (2005). Consumer Value Creation in Mobile Banking Services. *International Journal of Mobile Communications*, 3(4), 325-338.

- Lee, M. C. (2009). Factors Influencing The Adoption of Internet Banking: An Integration of Tam and TPB With Perceived Risk and Perceived Benefit. *Electronic Commerce Research and Applications*, 8(3), 130-141.
- Lii, Y. S. (2009). A Model of Customer E-Loyalty in The Online Banking, *Economics Bulletin*, 29(2). <http://www.accessecon.com/Pubs/EB/2009/Volume29/EB-09-V29-I2-P39.pdf> adresinden 02Nisan 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Malik, S. (2012). Customer Satisfaction, Perceived Service Quality and Mediating Role of Perceived Value. *International Journal of Marketing Studies*, 4(1), 68-76.
- Mathwick, C., Malhotra, N. and Rigdon, E. (2001). Experiential Value: Conceptualization, Measurement and Application in the Catalog and Internet Shopping Environment. *Journal of Retailing*, 77(1), 39–56.
- Mathwick, C., Malhotra, N., K. and Rigdon, E. (2002). The Effect of Dynamic Retail Experiences on Experiential Perceptions of Value: An Internet and Catalog Comparison. *Journal of Retailing*. 78(1), 51-60.
- Ntseme, O. J., Namatsagang, A. and Chukwuere, J., E. (2016). Risks and Benefits From Using Mobile Banking in An Emerging Country. *Risk Governance and Control. Financial Markets & Institutions*, 6(4), 355-363.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. and Malhotra, A. (2005). A Multiple-Item Scale For Assessing Electronic Service Quality. *Journal of Research*, 7(10), 1-21.
- Prameela, N., Azeem, B. A. and Devi, K., G. (2012). E-Banking Loyalty: A Review of Literature. *International Journal of Trends in Economics Management & Technology*, (IJTEMT), 1(6), 70-74.
- Pura, M. (2005). Linking Perceived Value and Loyalty in Location-Based Mobile Services. *Managing Service Quality: An International Journal*, 15(6), 509-538.
- Schmitt, B. (1999). Experiential Marketing. *Journal of Marketing Management*, 15(1–3), 53–67.
- Sekaran, U. (2000). *Research Methods for Business: A Skill Business Approach*, New York: John Wiley & Sons.
- Tabachnick, B., G. and Fidell, L., S. (2001). *Using Multivariate Statistics*, 4th Edition, Boston: Allyn and Bacon.
- Thakur, R. (2014). What Keeps Mobile Banking Customers Loyal? *International Journal of Bank Marketing*, 32(7), 628-646.
- Wu, H. C., Cheng, C. C. and Hussein A., S. (2019). What Drives Experiential Loyalty towards The Banks? The Case of Islamic Banks in Indonesia. *International Journal of Bank Marketing*, 37(2), 595-620.
- Xiong, S. (2013). Adoption of Mobile Banking Model Based on Perceived Value and Trust. *6th International Conference on Information Management, Innovation Management and Industrial Engineering*, 632-635.

Zarifopoulos, M. and Economides, A. (2009). Evaluating Mobile Banking Portals. *International Journal of Mobile Communications*. 7(1), 66-90.

Zeithaml, V. (1988). Consumer Perceptions of Price, Quality and Value: A Means-End Model and Synthesis of Evidence. *Journal of Marketing* 52(3), 2-22.

Zeithaml, V., Parasuraman, A. and Malhotra, A. (2000). E-Service Quality: Definition, Dimensions and Conceptual Model. *Marketing Science Institute*. Cambridge, Working Paper.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

The purpose of this study is to determine the perceived experiential value dimensions in mobile banking, to determine the effects of perceived experiential values on satisfaction and loyalty towards mobile banking and to explain the moderating role of trust in these interactions. Also, it is aimed at determining the effect of perceived experiential value on trust.

Methodology

The questionnaire was used to collect the data. The questionnaire includes items regarding m-banking experiential value dimensions, m-banking satisfaction, loyalty and trust. There are also multiple-choice and two-choice questions that include demographic characteristics of the participants. Expressions related to experiential value dimensions, trust, satisfaction and loyalty are presented at a five-point Likert scale. The options are stated as “1: I Strongly Disagree”, “2: Disagree”, “3: Neither Agree Nor Disagree”, “4: Agree” and “5: Strongly Agree”. During the preparation of the statements in the questionnaire, the works of different authors (Zeithaml, Parasuraman and Malhotra, 2000; Mathwick, Malhotra and Rigdon, 2001; Arnold and Reynolds, 2003; Parasuraman, Zeithaml and Malhotra, 2005; Thakur, 2014; Jun and Palacios, 2016; Demirhan, 2019; Çoban and Demirhan, 2019) were used and the expressions in these studies were adapted to mobile banking. The survey was applied to individual consumers living in Nevşehir province of Turkey using m-banking. At the end of the application, 390 reliable forms were obtained. In the study, exploratory factor analysis was performed by using SPSS statistical program to the data containing the experiential value dimensions and confirmatory factor analysis was performed in the AMOS program. Thus, firstly, experiential value dimensions for m-banking were determined. As a result of the transformation process, the perceived experiential value dimensions were assembled under the roof of “perceived experience value”. The same application was also carried out for expressions related to satisfaction, loyalty and trust. Afterwards, regression analysis was performed by using SPSS process attachment and finally hypotheses were tested.

Findings

As a result of the study, the following findings were reached: Experiential value dimensions were determined as sensory, emotional, cognitive, social, functional and personal values.

Experience value has a significant effect on satisfaction. Likewise, it was found out that trust alone has a significant effect on satisfaction. The moderating effect of trust on satisfaction has been statistically significant when we include the interaction variable (experience value*trust) in the model, however the effect is negative. In other words, although the experiential value at low, medium and high trust levels has an effect on satisfaction, the effect of the experiential values on satisfaction increases when the participants' trust in the m-banking system decreases.

Experience value has a significant effect on loyalty. Likewise, trust alone seems to have a significant effect on loyalty. The moderating effect of trust on loyalty has been statistically significant when we include the interaction variable (experience value*trust) in the model, however the effect is negative. In other words, although the experiential value at low, medium and high levels of trust has an effect on loyalty, the decrease in the trust of the participants in the m-banking system increases the importance of experience value in terms of loyalty.

Experience value has a significant effect on trust. One way to provide confidence in m-banking is to increase the benefits of using the system and to design innovative applications that will increase the sense of pleasure in mobile banking.

Conclusion and Discussion

According to the research, the quality of experiential value affects satisfaction and loyalty. In addition, when the feelings of trust in m-banking decreases, the effect of the experiential value in m-banking increases and the perception of value obtained from the online environment affects the trust. As a result, the benefits and sense of pleasure offered to consumers in mobile environment emerge as an element of trust in the system. In this respect, we make the following strategic recommendations for banks:

Banks should analyze the problem of trust with both institutional and consumer perspectives. In addition, the reasons for insecurity and risk perceptions of consumers should be analyzed thoroughly. Because the perception of trust in consumers is multidimensional and complex, the issue of trust should be examined well. Strategies to fulfill corporate responsibility should be developed to ensure trust. For example, the development of applications and software that provide secure financial transactions on smartphones, the encryption, face, eye or fingerprint recognition systems, to inform users about high-volume and suspicious transactions and to develop additional approval stages which are part of a high-security mobile banking design will support the perceptions of trust in the system.

Once the banks develop strategies to create trust in mobile environment, the value they offer in this area can support the consumer's confidence in the system, and this increases consumer satisfaction and loyalty. More specifically, with a view to creating higher consumer value perceptions, m-banking applications should be more personal, easy to use, trouble free, should have feedback, help and voice guidance and should make possible all financial transactions.

GÖÇ, KİMLİK VE KÜLTÜR: BOR'DAKİ MÜBADİLLER ÖRNEĞİ¹

Araştırma Makalesi / Research Article

Kahvecioğlu Ağbaba, D. ve Furat, M. (2019). Göç, Kimlik Ve Kültür: Bor'daki Mübadiller Örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 156-175.

Geliş Tarihi: 16.04.2019
Kabul Tarihi: 26.06.2019
E-ISSN: 2149-3871

Arş. Gör. Derya KAHVECİOĞLU AĞBABA
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi,
Coğrafya Bölümü
deryakahvecioglu@gmail.com
ORCID No: 0000-0002-5532-9079

Dr. Öğr. Üyesi Mina FURAT
Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi,
Sosyoloji Bölümü
mina.furat@cbu.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-1743-8589

ÖZ

Bu çalışmada, Niğde'nin Bor ilçesine yerleşen mübadillerin, Bor halkıyla iletişim ve bütünleşme biçimlerini, kendilerini bir grup olarak nasıl tanımladıklarını, hangi orijinal kültürel özelliklerini taşıyıp, hangi orijinal kültürel özelliklerini geride bıraktıklarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Göç sürecinde kimlik sadece bir inşa süreci olarak değil, aynı zamanda sürekliliği olan yeniden inşa süreci olarak değerlendirilebilir. Bu kuramsal kabul, özellikle örneğimizde incelenen, 1923 yılında mübadele ile Balkanlardan Bor'a göç eden mübadillerin ikinci ve üçüncü kuşaklarındaki kimlik muğlaklığının kaynaklarını anlamamız açısından önemlidir. Kimliğin inşasında hem sosyal çevreyi hem de kurumsal ve tarihsel çerçeveleri dikkate almak gerekir. Bu çerçeveler, göç sonrası kültürel dönüşümün ve kimlik inşasının, nasıl şekillendiğini

¹ Bu çalışma Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir. [SOB2017/06-BAGEP] ve Ekim 2018'de Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresinde sunulmuştur.

belirlemektedir. Bu çalışmada konunun sosyal hafızadaki izlerini takip edebilmek için derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmış ve sosyal hafızanın aradan geçen süre içinde nasıl yaşatıldığı görülmeye çalışılmıştır. Bor'da ikamet eden 1923 Balkan mübadillerinin ailelerine ulaşılmıştır. Mübadelenin yaşandığı günden bu güne kadar, önceleri ayrışma olarak görülen kültürleşme modeli zaman içinde bütünleşmeye dönüşen bir eğilim göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Kimlik, Kültürel Miras, Sosyal Hafıza ve Kültürleşme.

MIGRATION, IDENTITY AND CULTURE: THE EXCHANGED REFUGEES IN BOR

ABSTRACT

In this study, interaction and integration process of Lozan refugees with the local people, how refugees define themselves as a group, and the remaining original cultural features remain were investigated.. In relation with the migration process, the problem of identity, includes a construction and a reconstruction process. This theoretical assumption is especially important in terms of understanding the sources of identity ambiguity in the second and third generation of immigrants. The social environment and the institutional and historical frameworks have to be considered in the components of identity. These frameworks determine the model of acculturation and identity construction after immigration. As the historical frame, the historical conditions after the first World war process had a deep influence on the cultural adoption process. In this study, in-depth interviews were made to understand how social memory is preserved in this duration. The families of Balkan refugees who live in Bor were reached. The model of acculturation has shown the tendency to change from segregation to integration since the time of the immigration.

Keywords: Cultural Identity, Cultural Heritage, Social Memory and Acculturation.

1. GİRİŞ

1923 Lozan Antlaşmasıyla Türkiye ve Yunanistan hükümetleri Nüfus Mübadelesini kabul etmiş ve vatandaşlarını din esas alınarak nüfus değişimine tabi tutmuştur. 1924 yılında gerçekleştirilen bu zorunlu göç ile mübadillerin iskân edildiği yerlerden biri de Bor (Niğde'nin) ilçesidir. Bor ilçe merkezinde üç mahalleye yerleştirilen mübadiller, geldikleri yerlerin (göç ettirilmeden önce ikamet ettikleri Grleni, Papratsko yerleşmeler gibi) kültürlerini Anadolu'ya taşımışlardır. Bor merkezde 1924 mübadillerinden hayatta kalan sadece iki kişi

bulunmaktadır. Fakat biri görüşme yapılamayacak kadar yaşlı olduğu için mübadeleyi yaşayan sadece bir kişi ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca bu araştırmaya yönelik görüşme ve değerlendirmeler, söz konusu mübadillerin çocuklarıyla hatta torunlarıyla yapılmıştır. Dolayısıyla, görüşme sırasında verilen bilgiler, ilk mübadillerin kendinden sonraki kuşaklarla paylaştığı anılara ve bu topluluğun önemli saydığı anıların anlatılmasına dayanmaktadır.

Bu çalışmada, mübadillerin, Bor'daki kültürel yapıyla nasıl bütünleştikleri, kendilerini yerli halktan ayırıp ayırmadıkları veya başkaları tarafından ayrıştırılıp ayrıştırılmadıkları incelenmektedir. Kültürel kimliğin, yerli halkla etkileşim sürecinde nasıl oluştuğu ve zaman içinde ilişkisel olarak nasıl dönüştüğü ele alınmaktadır. İlk dönem mübadillerin ve yerli halk karşılaşmasının, kendine özgü bir takım tarihsel ve sosyo-ekonomik özelliklerinin bilinmesi Bor'daki mübadilleri kültür ve kimlik ekseninde anlamayı kolaylaştıracaktır. Bu bakımdan ilk dönem mübadillerin genel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Aynı ulus ismi altında anılsalar da göç edenlerin pek çoğu aynı dili konuşmamaktadır ama aynı dinin mensubudur.

2. Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılma dönemine kadar bir parçası olan ancak dağılma döneminden itibaren imparatorluğun savaş içinde olduğu bir coğrafyanın (Yunanistan'dan) ve yerli halk için düşman bir ulusun (Yunan) içinden zorunlu gelişini içermektedir.

3. Aylarca süren zorlu bir yolculuktan sonra en son durakları Niğde-Bor'a gelmişlerdir.

4. Mübadillerin çoğu, savaş sonrası pek çok ekonomik varlıklarını bırakmak zorunda kalmışlardır.

5. Mübadillere yaşayacak yer ve bazı istihdam olanakları tanınsa da (Bor'dan Yunanistan'a giden Rumların evleri), ilk mübadiller geldikleri toplumsal koşullara oranla statü kaybı yaşamışlardır.

Göç sonrası kültürel etkileşimi ve uyum sağlama biçimini anlamak için göçmenler ve yerliler arasındaki dinamik ilişkiyi tarihsel, sosyo-ekonomik koşullar içinde dikkate almak gerekir. Bu konudaki çalışmalar (Saygın ve Hasta 2018; Mahmud ve Scholmerich 2011; Robinson 2009; Berry 2005 gibi) göçmenlerin kültürleşme stratejileri ve modellerini açıklarken hem göç eden topluluğun bu konudaki tutumlarını hem de karşılayan grubun tutumlarını dikkate almayı önemser. Bu modellerle Bor'a gelen Balkan mübadillerinin hikâyeleri açıklanmaya çalışılacaktır.

2. İLGİLİ YAZIN: KÜLTÜRLEŞME MODELLERİ

Bu çalışmada, kültürleşme sürecine yönelik teorik görüşler dikkate alınarak Bor'a gelen Balkan mübadillerinin, Bor'un yerli grubuyla temas etmesi sonucunda hangi kültürel, ekonomik ve sosyo-psikolojik değişimlerin yaşandığı analiz edilmeye çalışılmaktadır.

Kültürleşme kavramı, farklı kültürlere sahip grupların karşılaşmasıyla, birinin ya da hepsinin kültürel ve sosyo-psikolojik olarak farklılaşmasını ifade eder. Berry (2005: 698), kültürleşmeyi, iki ve ya daha fazla grup arasında uzun bir süre boyunca, birebir temas kurulması sonucunda gerçekleşen ikili bir süreç olarak tanımlamıştır. Ona göre, grup düzeyinde, bu süreç sosyal yapıların, kurumların ve kültürel pratiklerin değişimini içerir. Birey düzeyinde ise, kişinin davranışlarının ve becerilerinin gelişmesine sebep olur. Ayrıca, bu değişimlerin gerçekleşmesinin uzun bir süreç içerdiğini, yıllar hatta bazen jenerasyonlar sonrasında oluştuğunu belirtir.

Kültürleşme kavramı, kültürün sosyal ilişki çerçeveleriyle ilişkilerini de betimlemek ve kuramsallaştırmak için düşünülmüş bir kavramdır.

Göregenli ve Karakuş (2014: 102)'un aktardıklarına göre Redfield, Linton ve Herskovitz (1936: 149) kültürleşme kavramını ilk kez kullanmışlardır. Aslında kavramı, semantik olarak derinleştirerek ve kültürel değişme, kültürel yayılma ve asimilasyondan farklılaştırarak içerik kazandıran ilk kişilerdir (Cuhe, 2013: 7-74).

Kültürün, hangi öğelerinin daha çok seçildiği ve bu seçim sonrasında nasıl bir kültürel bütünlük oluştuğuna dair Barnett (1940) "kültür çizgi"leri yoluyla analiz yapmıştır. Cuhe'in (2014: 76-77) aktardığına göre; Barnett (1940), kültür alma sürecinde, "kültür çizgilerinin", "biçim", "işlev" ve "anlam"ı arasında ayırım yapar. Böyle bir ayırım yaptıktan sonra üç düzenli eğilimden bahseder: Birinci eğilime göre, biçim ya da form ne kadar "ayrıkysa", kültüre alınması o kadar zordur. İkincisi, biçimler işlevlerden daha kolay kültüre dâhil edilir. Üçüncüsü, biçimi ve işlevin içeriğine bakılmaksızın, bir kültür çizgisi, alan kültürle anlamda uzlaştığı sürece kabul görür ve bu kültürle bütünleşir.

Berry ve diğerleri (1989: 185) çok kültürlü toplumlarda, göç eden grubun, diğer gruplar ve bireylerle ilişki kurarken kültürleşme tutumlarını belirleyen iki ana eksene dikkat çekmişlerdir. Bunlardan ilki, grubun kendi kültürünü devamlılığını sağlamaya yönelik yönelmediği sorusudur. Devamlılığın esas alındığı durumda, grup bireyleri ve grubun bütünü kültürel kimlik ve gelenekleri korumayı önemser ve buna bağlı olarak, toplumun içinde kendi etnik farklılıklarını korumak ve geliştirmeye çalışır. Bunlardan ikincisi, diğer

gruplarla iletişime geçme veya geçmeme tercihidir. Eğer iletişim tercih edilirse, toplumun kalaniyla iyi ilişkilerin değerli bulunması ve geliştirilmeye çalışılması esastır (Berry ve diğerleri, 1989: 186). Berry (2005: 704), bu ilk iki bileşeni kavramsal ve ampirik iki ayrı kriter olarak değerlendirmiştir.

Bu iki tutum bileşeni ekseninde, göç eden grubun benimseyebileceği dört ayrı kültürleşme stratejisi asimilasyon, bütünleşme, ayrışma ve marjinalleşme olarak tanımlanmıştır (Berry, 2005: 703-705). Asimilasyon, baskın olmayan gruplar açısından, bireylerin, kendi kültürel kimliğini sürdürmek istemedikleri ve diğer kültürle günlük iletişim arayışına girdikleri durum olarak tanımlanmıştır. Eğer, göç eden bireyler bir grup olarak kendi kültürlerini sürdürmeye değer verip, diğerleriyle etkileşime girmeyi reddederlerse ayrışma alternatifi tanımlanır. Bu durumda grup içe kapanır ve diğer gruplarla ilişkili olmaya arkasını döner. Hem kişinin geçmişten getirdiği kültürü sürdürmeye hem de diğer gruplarla ilişkiyi sürdürmeye ilgisi varsa, bütünleşme seçeneği söz konusu olur. Bu durumda, bir dereceye kadar kültürel bütünleşme sağlanır ve bir etno-kültürel grubun üyesi olarak geniş sosyal ağın bütünleşmiş bir parçası olarak katılım arzulanır. En son olarak, geçmişten gelen kültürün sürdürülmesinde pek bir olasılık olmadığı zaman (çoğu zaman zor kullanılmasından dolayı oluşmuş kültürel kayıplar nedeniyle) ve diğerleriyle ilişki sürdürmeye ilgi duyulmadığı zaman (çoğu zaman ayrımcılık ve dışlama sebeplerinden dolayı), marjinalleşme ortaya çıkar. Burada asimilasyon ve bütünleşmenin farklı durumlara işaret ettiğini ve farklı tutum ve davranışlar içerdiğini fark etmek gerekir. Bu ayırım yapılmadığı zaman, kültürleşmenin kavramsallaştırılmasında karmaşıklıklar ortaya çıkabilmektedir.

Kültürleşme ortamı hem her iki grubun orijinal kültürünü hem de göç sonrası her iki grubun değişen kültürünü ve son olarak iki kültür arasındaki iletişimin doğasını içerir. Kültürleşme ortamını analize dâhil ederken, özellikle yerleşilen toplumda dikkate alınması gereken faktörlerden ilki, göç edilen coğrafyadaki toplumun vatandaşlarının ve devlet yapısının kültürel çoğulculuğu kabul edip etmedikleri, farklı kültürlere nasıl yaklaştıklarıdır. Berry ve Kalin, (1995), eğer kültürel farklılıkları kabul etme yaklaşımı varsa bütünleşme modeli, eğer farklılıkları reddetme eğilimi varsa asimilasyon politika ve programları ya da ayrımcılık ve marjinalleştirme politikaları uygulayabileceklerini belirtmişlerdir.

Murphy (1965) kültürel çoğulculuğu benimseyen toplumların asimilasyona veya marjinalleşmeye ve ayrımcılığa zorlamadıklarını ve toplumun genelinde ve hizmetlerde sosyal destek sağladıklarını belirtiyor. Ancak Berry

(2005: 704), kültürel çoğulculuğu benimseyen toplumsal yapılarda da, kültürel farklılıklara karşı tutumun farklılık gösterdiğini belirtiyor.

Kültürleşme ortamlarını ve karşılayan grubun yönelimlerini de analize katarak, Berry (2005: 705) yeni bir modelleme yapmıştır. Bu modelleme de, bütünleşme, baskın olmayan gruplar tarafından ancak baskın toplum açık olduğunda ve kültürel farklılıklara yönelik olarak içermeye istekli olduğunda özgürce seçilebilir. Bu strateji, baskın olmayan grupların genel toplumun temel değerlerine uyum sağlamasını ve aynı zamanda baskın grubun ulusal kurumlarının (eğitim, sağlık, emek gücü gibi) çoklu kültürde birlikte yaşayan bütün grupların ihtiyaçlarını daha iyi karşılamaya hazırlıklı olmasını içerir. Kültürleşme kavramı orijinal haliyle karşılıklı kültürleşmeyi içermelidir. Toplumun bütününde kültürel farklılıklar, bütün etnik grupları içerecek şekilde kabul edilirse, o zaman bütünleşme çok kültürlülüğe dönüşür. Asimilasyon, kültürleyen baskın grup tarafından istendiği zaman, melting pot (erime potası) olarak tanımlanır. Kültürleyen baskın grup tarafından istendiği zaman ayırışma ayrımcılığa; marjinalleşme dışlamaya dönüşür. Son olarak da, bütünleşme, farklılık toplumun kabul edilen bir özelliği olduğu zaman çokkültürlülük olur. Bu çerçevenin kullanılmasıyla, bireyler ve grupları arasında ve baskın olmayan gruplar ve genel toplum arasında karşılaştırma yapmak mümkün hale gelir. Baskın olmayan toplulukların tercihleri kültürleşme araştırmalarının temel noktalarından biridir (Berry, Kim, Power, Young ve Bujaki, 1989). Bu çok çeşitli kültürleşme tercihlerindeki tutarsızlıklar kültürlenmiş bireyler için zorlukların kaynağıdır. Kültürleşme deneyimleri bireylere zorluklar çıkartıyorsa, kültürleşme stresini gözlemleriz.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu sayede Niğde'nin Bor ilçesine yerleşen mübadillerin "Bor halkıyla iletişim ve bütünleşme biçimleri nelerdir, kendilerini bir grup olarak nasıl tanımlamaktadırlar, hangi orijinal kültürel özelliklerini taşımaktadırlar ve hangi orijinal kültürel özelliklerini geride bırakmışlardır?" sorularına bir saha çalışması ile cevap aranmıştır. Araştırmada, mübadeleyi yaşayan sadece bir kişi bulunmaktadır. Diğer mübadillerin kendileri hayatta bulunmadığından, çocukları ve torunlarıyla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Özellikle ailelerin en yaşlılarıyla yapılan derinlemesine görüşmeler 2017 yılı Mart ve Temmuz ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Yaşları 41 ile 89 arasında değişen 13 erkek katılımcıdan 3'ü ikinci kuşak, 10'u üçüncü kuşak

mübadildir. Ayrıca yaşları 51 ile 97 arasında olan 10 kadın katılımcıdan biri mübadele ile göç edildiğinde 2 yaşındadır, 5'i ikinci, 4'ü de üçüncü kuşaktır. Görüşme yapılan kişilere metin içinde takma isim verilmiştir.

Görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sosyal hafızada inşa edildiği şekliyle mübadillerin sosyal ve kültürel kimlikleri, kültürleşme süreçleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Bor'a göç eden mübadillerin, göç sonrası kültürleşme süreçleri incelenerek, uygun kültürleşme modeli belirlenmeye çalışılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Berry (2005) modelini çalışmamıza uyarlayarak belirleyici eksen olarak dört ana madde belirledik. İlk madde göçmen grubun kültürünü sürdürme isteği olarak tanımlanabilir. Mübadillerin, Bor'a geldikten sonra, kendi kültürlerini özellikle yemek kültürü, gündelik yaşam alışkanlıkları ve birbiriyle yakın ilişkiler kurmak ve kendi içlerinde yardımlaşmak yoluyla sürdürdükleri görülmektedir. Bazı geleneklerin sürdürülmek istense de, düğün merasimi gibi, zaman içinde sönmeye yüz tuttuğu da ifade edilmiştir. Bor'a yerleşen 3. nesil anadil olarak Türkçe konuşmaya başlayıp, önceden konuşulan Arnavutça ve Rumca'yı konuşamamaya başlamıştır.

İkinci madde olarak mübadil grubun ev sahibi grupla iletişime geçme ve iyi ilişkiler geliştirme isteği dikkate alındı. İlk gelen mübadillerin önemli bir kısmının hep geri dönme özlemi içinde olduğu, kültürel kayıp yaşadıkları için yas tuttuğu, durumu kabullenemediği bilinmektedir. Yerlilerin kendilerine olan tutumları nedeniyle iyi iletişime ilk dönemde geçememişlerdir. Bhugra ve Becker (2005: 18), göç sonrası yaşananları, konuşulan dil, tutumlar, değerler, sosyal yapı ve destekleyici sosyal ağlara dayalı tanıdıklığın kaybını Eisenbruch (1990)'dan aktararak kültürel kayıp (cultural bereavement) olarak tanımlıyor. Kültürel kayıp, kişilerin psikolojik ve sosyal durumlarına etkide bulunan ve gündelik hayatı sağlıklı sürdürmelerine engel bir yas durumu yaratabiliyor. Çalışmamızda da bu durumda ilk mübadiller olduğuna dair anlatılar var. Buna örnek bir anlatı:

“Tabii, acaba oralarda savaş devam eder mi, oraları yeniden alır mıyız, oralara yeniden göçer miyiz, diye düşünmüşler. Burayı hiç benimsememişler. Hatta zarar bile vermişler burada bazı yerlere. Biz geri dönmek istesek acaba gidebilir miyiz, diye düşünmüşler.” (Ersin, 59).

Üçüncü madde olarak, ev sahibi grubun göçmen grubu farklılıklarıyla kabul etmeye istekliliği belirlenmiştir. Yerliler, mübadilleri, özellikle ilk başta

kabullenememişler, kötü lakaplar takmışlar, mahallerine almamışlar, ekonomik ve sosyal ilişkiler ağının dışında tutmuşlardır. Bu dışarda bırakma pratiğinin toplumsal cinsiyet temeli de mevcuttur. Kadınlar, komşuluk ilişkileri az da olsa kurabilirken, erkekler sosyal ve ekonomik hayatta daha çok dışlanmış ve kötü muamele görmüştür. Özellikle ilk dönemleri çocukken yaşayan kadınlar, annelerinin Bor'un yerlisi bazı kadınlarla dayanıştıklarını ifade etmişlerdir.

Bu durumda, Berry'in bahsettiği, mübadillerin iletişim kurmasına ve genel toplumla bütünleşmeye izin vermeme durumu başlangıçta söz konusu olmuştur. Ancak zamanla mübadillerin genel kültürün içine alınması kabul edilmiştir.

Dördüncü olarak, kültürleşme ortamının bir parçası olarak devletin genel ve yerel yönetimlerde göçmenlere karşı tutumu da değerlendirilmelidir. Bu tutumun etkisi sağlık, eğitim gibi hizmetleri eşit koşullarda sağlamaya istekliliği ve uyumlanma sürecinde desteği olarak görülür. Mübadillerin, ilk geldikleri zaman özellikle dil sorunundan dolayı ilk yerleşimde ve daha sonra hizmetlere ulaşmada, meslek edinmede, ekonomik ihtiyaçları karşılamada sorun yaşadıkları bilinmektedir. Buna ek olarak, ileriki dönemlerde toplu halde yaşadıkları mahallelerin dağıtıldığını ifade etmişlerdir. İlk yerleşimlerinde Rumlardan kalan bazı ev ve arazilere yerleştirilmişlerdir. Devletin genel yaklaşımının, aynı dinin mensubu olma temelli bir benzerlik politikası benimsemek olduğu söylenebilir. Çok kültürlü (farklı kültürel özelliklere sahip grupların oluşturduğu) bir toplum düşüncesi yerine benzerliği kabul eden bir uygulaması olduğu görülmektedir. Bunun sebebi ise Cumhuriyetin kurulmasından sonra ulus-devlet inşa süresince, mevcut nüfusu mümkün olduğu kadar homojenize eden Türk kimliği inşa edilmiştir. Bu çalışma kapsamında, kültürleşme modellerinin bu belirleyici eksenlerini dikkate alarak, Bor mübadillerinin kültürleşme modeli, sosyo-psikolojik, kültürel ve ekonomik boyutlarıyla analiz edilmiştir.

4.1. Sosyo-Psikolojik Boyut

4.1.1. Kültürleşme ve Kimlik

Göç süreci, kimliksel süreçlerin dönüşümüne hem göç sürecinin öncesinden gelen kimliğin sosyal hafızaya işlenmesiyle, hem de göç sonrasında Bor'un yerli halkıyla karşılaşmayla yaşanan uyumlanma süreciyle etki etmiştir. Bor'a Yunan mübadelesiyle gelen Balkan mübadillerinin kendilerini öncelikli olarak Balkan mübadili olarak tanımlamaları hem sosyal hafızadan hem de yerlilerle karşılaşma sonrasındaki kültürel etkileşim esnasında ve sonrasında kendilerini onlardan "farklı kültüre sahip" veya "daha Avrupalı" olarak

tanımlamalarının bir ürünüdür. Bu tanımlamayı yapan mübadillerden bazılarının ifadeleri:

“Kıyafetleri şık, fotoğraflarda fötr şapkalar var. Aile büyüklerimiz 1924’te geldiklerinde televizyonu seyrettiklerini anlatıyorlardı. Televizyon buraya 70’li yıllardan sonra geldi. Harbi Avrupalıyız” (Hilmi, 44).

“Bayanlar modern insanlar. Bor halkına göre daha açık giyinirler. Kıyafetlerden dolayı zorluk çekmişler. Yoz yobaz tipler burada olduğu için nasıl alalım bunları içimize?” (Murat, 42).

Dolayısıyla kimliksel süreç ile göç olgusunun ilişkiselliği sadece şimdiki zamandaki göç ve mübadil yasaları aksında anlatılamamaktadır. Göç sonrası süreç tarihsel bağıntılılık diyalektiğine bağlıdır. Kimliksel süreç stratejileri, çevre-merkez dikotomisinde grubun sahip olduğu sosyal hafıza dolayımında, içerisinde yaşadığı toplumla farklı ilişkilerin geliştirilmesine neden olmaktadır. Kimliksel üyelik, hızlı ve keskin bir şekilde kimliksel aidiyetten ayrılmaktadır.

Bu ayrışma da kimlik bileşenlerinin çok farklı kaynaklardan beslenmesini getirmektedir. Kimlik elbette sosyal etkileşimin bir ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır ama sosyal etkileşimin bileşenlerine bakıldığında sosyal hafızanın ağırlıklı bir öneme sahip olduğu görülür. Bunun için, kimlik bileşenlerinin referans kaynakları ele alındığında sadece içerisinde yaşanan sosyal çevrenin değil, kurumsal ve tarihsel çerçevelerin de önemi göz ardı edilmemelidir. Kimliksel etkileşimin birinci düzeyi, bireylerin kendilerini sunuşuna bağlı olarak gelişir. Dolayısıyla bu kapsamda kimlik bireylerin diğer bireylerle girmiş olduğu sembolik etkileşimin işlevidir. İkinci düzey ise bireyleri kontrol altında tutan sosyal kategorizasyonun birey tarafından ne kadar içselleştirildiğine göre değişmektedir. Bu içselleştirme bireylerin kimlik sınırlarını oluşturacaktır (Deaux, 1993; Simon, 2004).

Zira bireyler kimliklerini kendi kendilerini süreklilik halinde yeniden tanımlayarak farkına varmadıkları bir içselleştirme ile oluşturuyorlar. Farklı koşullarda, farklı bileşenlere dayalı olarak kendilerini tanımlayabiliyorlar (Stryker ve Serpe, 1994). Kimliksel müzakere nosyonu, Swan’a göre bireyin kendisine referansla yaptığı bir şeyin sadece kendisi ile sınırlı olmadığını gösteriyor: bu kimin kiminle ne kadar ve hangi amaçlarla etkileşim halinde olacağı konusunda açıkça konuşulmayan sosyal bir uzlaşının etkin olduğu bir müzakere alanıdır. Sosyal grubun dışındaki ötekilerin varlığı, bir başka grubun kendilerini farklılaştırarak tanımlamalarının önünü açmakta böylece kolektif kimlik ortaya çıkmaktadır (Jenkins, 2008). Kolektif kimlik dolayısıyla sadece bireyin kabulü ile değil, diğerlerinin onayı ile mümkün olmaktadır. Bu

anlamıyla Bor'daki son kuşak mübadillerin kendilerini farklı görmeleri, kimliksel olarak geldikleri yerle özdeşleşmelerinden daha çok, içerisinde yaşadığı toplumun kültürel değerleriyle özdeşleşemediklerinden ortaya çıkmaktadır. Yaşanılan toplum ile ilişki her zaman sürmekle birlikte bu ilişkinin içeriği toplumun egemen değerleri üzerinden tam olarak yürütülmemektedir.

Bir başka deyişle, melez bir kültürleşme söz konusu olabilmektedir. Bireyin kendisini algılaması, kendisini sunması ve kimliksel olarak tanımlaması, etkileşimde bulunduğu toplumdaki farklılaşabilmektedir. Bor'daki mübadillerin, yerliler tarafından ilk geldiklerinde nasıl değerlendirildiklerine dair sayısız örnek bulunmaktadır:

“Sınıf koyulmuş, gavur tohumu Rum tohumu denmiş. Sonra, ibadetlerine bakmışlar yerliler, fark yok. Güvenilir insanlar olduklarını fark ettikleri için de yavaş yavaş içlerine almaya başlamışlar. Mübadiller içinde hırsızlık, dilencilik gibi kötü alışkanlıklar asla görülmez. Burada görüp şaşırılmışlar. Mübadiller adliyeye düşmekten ve polisten çok korkarlar. Araya aşk girince kızlar kaçmaya oğlanlar almaya başlamış.” (Ali, 54).

“Yerliler ve göçmenler (mübadiller) kahvehanelerde yan yana oturmazlardı. Kadınlar daha çabuk uyum sağlamışlardır. Çünkü muhatap oldukları kişiler sadece komşularından ibarettir. Erkekler diğer kişilerle de muhatap olmak zorunda kaldıklarından uyum süreci gecikmiştir. Ayrıca yerlilerden fayda da görememişlerdir. Kız alıp vermeme olayı bugün yıkılmıştır. Kaynaşmış durumdadır fakat Bor'da dışlanmışlık yok desek de hala hissedilmektedir. Eskiye sahip çıkmaktan çok hoşlanıyoruz... Önceki jenerasyon okulda arkadaşları tarafından konuşmaları taklit edildiği için konuşmalarını düzeltmek zorunda kalmışlar.” (Ahmet, 69).

Örneğimizdeki göç sürecinin döngüselliklerinden dolayı Bor'da yaşayan son kuşak mübadil torunlarının kimliksel algıları akışkan ve çok kültürlü bir yapı göstermektedir. Kimlik bu kuşağın yaşamsal süreçleri kadar sosyal hafızadan beslenen sahip oldukları özellikleri ile de ilintilidir.

4.2. Kültürel Boyut

Sosyal hafızada yer bulan önceki kültürleşmeler; inanışlar, anadil farklılıkları vb. bireyleri kurgusal olarak farklı kimlik inşa pratiklerine yöneltebilir (Schwartz ve diğerleri, 2008). İçerisinde yaşadıkları kültürel dinamiklerin sahip olunan sosyal hafıza ile iletişime girmemesi durumunda, mübadiller kuşak farkı olmasına rağmen kendilerini boşlukta hissedecekler ve beklenen referans noktalarından beslenmemeye başlayacaklardır. İçerisinde

yaşadıkları toplumda deneyimledikleri hayal kırıklığı nedeniyle idealize edilmiş ve hayal gücünden ibaret bir belirleyiciden beslenerek kendilerini tanımlayacaklardır. Kimliğin arada kalmışlığı ve belirsizliğiyle sosyal hafızanın içselleştirilmesine sebep olmuştur. Dedelerden anlatılanlar içselleştirilmiştir ve benimsenmiştir. Buna örnek olarak bazı mübadillerin ifadeleri:

“Arnavut değiliz Arnavutçayı bilen insanlarız. Aslumız Türk’tür ama buraya gelince gavur muamelesi görmüşler. (Arnavutça) Konuşma dilini biliyorlar fakat yazı yok. Arnavut kültürünün yansımaları varmış. Göç psikolojisinden dolayı, dil bilmedikleri için 3 ayrı haneye sahip olan kardeşler burada tek evde yaşamayı tercih etmişler.” (Ayşe, 56).

Mübadiller tarafından kültürel farklılıklar ve getirilen farklı kültürel pratikler oldukça uzun zaman sürdürülmüştür. Bu farklılıkların sürdürülmesinde, kendi ifadeleriyle “birbirlerini tutmaları” önem kazanmaktadır. Sürdürülen kültürel farklılıkların ve ritüellerin izlerini, yemek kültüründe, düğün merasimlerinde, günümüz dernek ve topluluk faaliyetlerinde görmek mümkündür. Cuhe (2013: 79-80) kültürleşme kavramının, sosyal kapsama alma, rekabet, çatışma ve kültürel etkileşimin önceden öngörülemeyen sonuçlarını da içine alacak şekilde genişletilmesi taraftarıdır. Kültürleşme sürecinin analizi, altyapı ve üst yapı arasındaki reaksiyonu göz önünde tutmalıdır. Çünkü kültürleşme olguları “bütünsel bir sosyal fenomen” oluşturur ve sosyal ve kültürel gerçekliğin her düzeyine etki eder. Mübadiller içinde, kamusal hayatta etkin olan bireylerin (öğretmen, muhtar gibi) kültürlerini yeni nesillere aktarmak için çeşitli faaliyetler içinde buldukları görülmüştür. Mübadillerin kendi kültürlerini, özellikle yemek kültürü ve insan ilişkileri olarak daha medeni ve Avrupalı bulduklarını söylemek mümkündür. Bunun sebeplerinden kendi taşıdıkları kültürün özelliklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“(Fotoğraflarda) desenli çoraplar ve kısa pantolon giyenler büyük akrabalarım. 80 yıllık resim. Hanımın teyzesi düğünlerde Rumca şarkı söylemiş. Özellikle damat tıraşı sırasında.” (Erol, 45).

“Bor’luların, yemek kültürünü etkiledik. Bizimkiler, pizzaya pite derler. Borlular bulgur pilavı ve etten başka yemek bilmezlerdi.” (Mehmet, 80).

“Bor’lular, bizim kadar iyi yemek yapamazlar, özel günlerde bizlerden yardım isterler.” (Fatma, 92).

“En önemli kendimize has yemeğimiz pulupetka ve ayrıca çeşitli böreklerimiz var” (Birnur, 60).

Berry’e göre (2005:700), kültürleşme süreci, iletişime geçen iki grubun farklı biçimlerde uzun sürede gerçekleşebilecek uyum süreçlerini içerir. Buna

örnek olarak, iki grubun birbirinin dilini öğrenmesi, birbirinin yemeklerini tatması, farklılık gösteren sosyalleşme biçimleri, kılık kıyafet biçimlerini öğrenmesi verilebilir. Bazen bu süreç göreceli olarak daha kolay gerçekleşirken, bazen de kültürel çatışma ve kültürleşme stresine sebep olabilir. Yazara göre, kültürleşme, grupların kültürleşme stratejileri ve uyum becerilerine göre hem bireysel hem de grup olarak çeşitlilik gösterir.

4.3. Ekonomik Boyut

Bor mübadillerinin, ilk geldikleri dönemde yaşadıkları sosyo-psikolojik ve kültürel problemler, yaşadıkları ekonomik sıkıntıların derinleşmesine sebep olmuştur. Bunun ilk aşaması, mübadele sonrası yerleştirilme sürecinin planlandığı gibi gerçekleştirilememesidir.

Nereye yerleşecekleri süreç içinde belli olmuştur. Mersin'e yerleştirilmeleri kararlaştırılmışken, orayı beğenmeyip Niğde'ye gelmeleri gibi:

“Mersin tarafında bizden sonra gelenlere demişler ki o taraf da doludur, bu sefer onlar Ceyhan'a dönmüşler, Osmaniye'ye dönmüşler, Adana'nın içerisinde kalmışlar, Kayseri'de de var tabii. Tabii akrabalar ile geldik, yani herkes kendi sülalesiyle geldi. Mesela biz burada bir köyün insanı değil ki Grenili (bugünkü Yunanistan'da adı Chionato) var, Kreştinalı (Bugünkü Yunanistan'da adı Avgi) var, Makedonyalı var, Prapaskalı (bugünkü Yunanistan'da adı Pteria) var... 7-8 köy var ama hepsi aynı yerden gelince burada birlik oluşmuş. Yoksa bir köyü getirsen buraya köy olmamış. Bizim sülalenin bir bölümü, İzmir de kalmış onlar. (...) Türkiye'nin her yerinde var şuan 50.000 kişi var. Çoğu dağıldı. Niğde de kalanlardan şuan 17 tane köyümüz var.” (Sedat, 59).

İkinci aşamada ise dil sorunlarıyla hem yerel halk ve resmi kurumlarda iletişim sorunu yaşamalarıdır. Kendi içlerinde de, Türkçe konuşabilenlerin, iyi evleri ve arazileri kendilerine ayırdıkları, haksızlık yapıldığı söylenmektedir. Mübadeleden önceki kendi içlerindeki sınıflaşmanın da, Bor'a yerleştikten sonraki ekonomik koşullarına etkide bulunduğunu belirttiler. Burada bir ekonomik altyapıya etkide bulunan iki önemli unsurdan ilki sözlü ve yazılı dili bilmek ve bununla ilişkili olarak ikincisi yerli yöneticiler ve halkla iletişim kurabilmektir. Buna ek olarak, geldikleri yerdeki mal varlıklarının ancak çok küçük bir kısmını buraya taşıyabilmişlerdir. Bunun en önemli sebebi savaş sonrası hızlı ve zorunlu göç süreci yaşanmasıdır. Geride bıraktıkları taşınmaz mülkiyetlerin benzerini Bor'da bulamamışlardır. Dil sorununa bağlı olarak, resmi yazılı evrak takip etmekte zorlanıldığı için devlet kurumlarından hizmet

almakta sıkıntılar yaşamışlardır. İlk dönemlerde, pek devlet kurumlarında çalışmadıkları görülmektedir. Bunun muhtemel sebebinin yine konuşma ve yazmadaki problemler olduğu düşünülmektedir. Üçüncü aşamada ise daha önce sahip olunan meslek ve beceriler ve çiftçilikte üretilen ürünlerin farklılaşması yüzünden geldikten sonra yeni meslekler ve meslek becerileri edinilmiştir. Göç edenlerin ikinci ve üçüncü nesil çocukları ekonomik hayata eşit koşullarda katılabilmektedir.

Geldikten sonra uyum süreci ve ekonomik hayata katılımı ilgili öncelikle tarımsal üretim yapmaya çalıştıklarını daha sonra ise buna ek olarak çeşitli zanaat ve ticaret işlerine girdiklerini ifade etmişlerdir.

“Annemin babası gümrük memuruymuş. Selanik Kesriye’den gelmişler. Karaman tarafından Balkanlara göçmüşler. Çiftçilik ve yapı işleriyle uğraşmışlar.”(Şerif, 73).

Mübadillerin kendi aralarındaki farklılıkları ekonomik hayata katılım güçlerini ve biçimlerini de etkilediğini ifade ediyorlar.

“Mallarını satabilenlerden oldukları için yüklü parayla gelmişler. Sonrasında o parayı burada değerlendirmeye çalışmışlar.” (Şerife, 88).

“Dedemin ailesi çiftçilik ve ormancılık yapıyorlardı. Geldiklerinde çalışmayıp kuşaklarında getirdikleri sarı liralari yemişler (harcamışlar). Ellerinde para tükendikten sonra inşaatçılığa, taş ustalığına, odunculuğa da başlamışlar. İyi ilişkiler mevki bazında kurulmuş. Okumuş ve üst tabakaya yakın olanlar, daha iyi ilişkiler ve işler kurmuşlar.” (Ayşe, 56).

Cuche'nin (2014: 74) aktardığına göre; Redfield, Linton ve Herskovitz kavramı şu şekilde izah etmişlerdir: “Kültürleşme, farklı gruplardan birey grupları arasında sürekli ve direkt temastan doğan ve bir ya da her iki grubun ilk kültür modellerinde (patterns) değişimlere yol açan fenomenlerin bütünüdür.” Balkanlarda ve Bor'daki tarımsal üretim koşulları ve ürünler farklılaştığı için çiftçilikle ilgili yeni beceriler edinmeleri, kültürel uyum sağlamaları gerekmiştir.

“Çiftçilik ve hayvancılık ile uğraşmışlar. Babam, kahvehane çalıştırmış. Balkanlarda ormanlık ve fındıklık alanda yaşıyorlarmış (...) Burada orman ve fındık yok. İlk zamanlar çiftçilik yaparken zorlanmışlar, yeni ürünlerin nasıl yetiştirildiğini öğrenmek zorunda kalmışlar.” (Emine, 70).

Çoğu görüşmede, kadınların ekonomiye katılmalarının, kadınların ücretsiz hane işçisi olarak kırsal üretime katılmaları şeklinde olduğu ifade edilmiştir.

“Bayanlar dışarıda çalışmazlar, aile içinde ineklerle ve kendi işleri ile kendi tarlalarında meşgul olurlardı. Şimdi de kadınlar dul kaldığında tekrar evlenemez, hala bu böyle devam eder. 15-20 yıldır memurluk yapmaya başladılar.” (Yaşar, 63).

“Halı dokumasıyla uğraşırdu kadınlar. Annem öldüğü için kayınvalidemden öğrendim. Evde çok çeşitli ekmekler yapardı kadınlar kış için. Tatlı maya nohutlu ekmek, ekşi mayalı ekmek, mayasız sert ekmek. Yufkayı buranın yerlilerinden öğrendik.” (Seda, 71).

Cuche'nin (2014: 75) aktardığına göre; bazı Amerikalı Antropologlar, Sapir'in (1967) “eğilim” kavramını kültürleşme kavramı yerine kullanırlar. Çünkü kültürleşmenin birdenbire başka bir kültüre katılmak olmadığını ve kültürleşmenin karşıdan alınacak kültürel öğelerin seçilmesi yoluyla gerçekleştiğini ve bu seçimin kültürü paylaşanlar tarafından sahip olunan “eğilimler” aracılığıyla kendiliğinden olduğunu belirtirler (Herskovits, 1938; Barnett, 1940).

5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bor'a gelen mübadillerin ilk zamanlarda ayrışmaya dayalı kültürleşme eğilimi içerisinde oldukları söylenebilir. Bu durum, Berry'in (2005) kavramsallaştırmasına göre değerlendirildiğinde beklenen bir tutum olarak görülebilir. İlk zamanlarda bu türden bir kültürleşme eğiliminin ortaya çıkmasında, mübadillerin Bor'un yerlileri ile ilişkilerinin etkisi vardır. Fakat kültürleşme eğilimlerinin niteliklerini uzun vadede, 1970'lerden öncesi ve sonrası olarak iki dönem halinde değerlendirmek daha isabetli olacaktır. Mübadillerin kültürel mirası aktarma ve kültürel kimlik inşalarının tarihi süreçte düz bir çizgi şeklinde ilerlemediği zaman içerisinde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun görünen belirtileri ilk zamanlarda, yerliler ile etkileşimden mümkün olduğunca sakınmak, kız alıp vermemek, iş ortaklığı yapmamak sayılabilir. Mübadillerin, bir grup olarak kendi kültürlerini sürdürmeye değer verip, diğerleriyle etkileşime girmeyi en aza indirmeye çalıştıkları söylenebilir.

Daha sonraki dönemlerde, özellikle 1970'lerden sonra ise, kültürleşme modelinin bütünleşmeye doğru dönüştüğü ve değişen bir eğilimin kendini gösterdiği düşünülmektedir. Bu tarihlerden sonra, aktarıldığı kadarıyla, mübadillerin sosyo-ekonomik seviyelerinin, kültürel ve sosyal sermayelerinin yükselmesiyle arttığı anlaşılmaktadır. Hem mübadillerin statülerinin bir grup olarak yükselmesinin, hem de yerli halkın onlara karşı önyargılarının en aza

inmesinin, onların, toplumun geneliyle bütünleşmesini kolaylaştırmış olduğu görülmektedir. Mübadillerin belirttikleri üzere zaman içinde bazı kültürel faaliyetler kaybolmaya yüz tutmuştur. Bu durum, onları rahatsız ettiği için çeşitli grupsal faaliyetler, dernekler ve sosyal ilişkiler ağı vasıtasıyla kültürel etkinlikler yapılmaktadır. Kaybolmaya yüz tutan kültürel ritüeller olsa da, sosyal hafızada hem kimlik algısının hem de genel kültürel pratiklerin sürdürülmesi bütünleşme ihtimalinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Zamanla grubun kültürel farklılıklarının, bütün toplum tarafından kabul edilmesiyle, bütünleşme gerçekleşmiş gibi görülmektedir.

KAYNAKÇA

Berry, J. W., Kalin, R. and Taylor, D. (1977). *Multiculturalism and Ethnic Attitudes in Canada*. Ottawa: Supply & Services.

Berry, J. W., and Kalin, R. (1995). Multicultural and Ethnic Attitudes in Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27, 310–320.

Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. and Bujaki, M. (1989). Acculturation Attitudes in Plural Societies. *Applied Psychology*, 38, 185–206.

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5–34.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living Successfully in Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697–712.

Bhugra, D. and Becker M. A. (2005). Migration, Cultural Bereavement and Cultural Identity. *World Psychiatry*, 4, 18–24.

Bourhis, R., Moise, C., Perrault, S. and Senecal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369–386.

Castles, S. (2003). Towards a Sociology of Forced Migration and Social Transformation. *Sociology*, 37(1), 13-34.

Deaux, K. (1993). Reconstructing Social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(1), 4–12.

- Deniz, O. (2009). Mülteci Hareketleri Açısından Van Kentinin Durumu ve Kentteki Mültecilerin Demografik Profili. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 187-204.
- Eisenbruch, M. (1990). The Cultural Bereavement Interview: A New Clinical Research Approach For Refugees. *Psychiatric Clinics of North America*, 13(4), 715-735.
- Göregenli, M. ve Karakuş, P. (2014). Göç Araştırmalarında Mekân Boyutu: Kültürel ve Mekânsal Bütünleşme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17, 101-115.
- İçduygu, A., Toktaş, Ş. and Soner, B. A. (2008). The Politics of Population in a Nation-Building Process: Emigration of Non-Muslims From Turkey, *Ethnic and Racial Studies Vol.* 31(2), 358-389.
- Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. London: Taylor & Francis.
- Karakaşoğlu, Y. (2003). Custom Tailored Islam? Second Generation Female Students of Turko-Muslim Origin in Germany and Their Concept of Religiousness in The Light of Modernity and Education. İçinde R. Sackmann, B. Peters and T. Faist (Eds.), *Identity and Integration: Migrants in Western Europe* (p. 107–125). Aldershot: Ashgate Publishing.
- Mahmud, S. H. ve Scholmerich, A. (2011). Acculturation and Life Satisfaction: Immigrants in Germany. *Psychology Research*, 1, 278-286.
- Murphy, H. B. M. (1965). Migration and The Major Mental Disorders. In M. B. Kantor (Eds.), *Mobility and Mental Health* (p. 221–249). Springfield: Thomas.
- Oran, B. (1997). *Atatürk Milliyetçiliği: Resmi İdeoloji Dışı Bir İnceleme* (Atatürk's Nationalism: An Unofficial Disclosure), Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Redfield, R., Linton, R. and Herkovits, M. J. (1936) Memorandum on The Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149–152.
- Robinson L. (2009). Cultural Identity and Acculturation Process Among South Asian Adolescents in Britain: an Exploratory Study. *Child Soc*, 23, 442-454.
- Saygın, S. ve Hasta, D. (2018). Göç, Kültürleşme ve Uyum. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(3), 302-323.
- Sam, D. and Berry, J. W. (2006). *Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L. and Weisskirch, R. S. (2008). Broadening The Study of The Self: Integrating The Study of Personal Identity and Cultural Identity. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 635–651.

Simon, B. (2004). *Identity in Modern Society. A Social-Psychological Perspective*. Oxford: Blackwell Publishers.

Stryker, S. and Serpe, R. (1994). Identity Saliency and Psychological Centrality: Equivalent, Overlapping or Complementary Concepts? *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 16–35.

Swann, W. B. (1987). Identity Negotiation: Where Two Roads Meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53,(1), 1038–1051.

Tekeli, İ. (2008). *Göç ve Ötesi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Yeğenoğlu, M. (1998). *Colonial Fantasies: Towards a Feminist Reading of Orientalism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zürcher E.J. (2003). Greek and Turkish Refugees and Deportees 1912-1924. <http://www.let.leidenuniv.nl/tcimo/tulp/Research/ejz18.htm> adresinden 08.10.2018 tarihinde edinilmiştir.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

With 1923 Lausanne Treaty, muslim citizens of Greece and non-muslim citizens of Turkey have been subjected to the forced migration of population change. One of the places where the refugees from Greece were settled in 1924 is Bor district of Niğde in Turkey. It is seen that the inhabitants, who were settled in various areas of the district, carry their cultural background from different regions of Greece (such as Grleni, Papratsko settlements, where they lived before being migrated) to Anatolia. The problems faced by the displaced population (immigrants), during and after the immigration, cultural conflict and social cohesion have also caused remarkable results. Since there were almost no survivors of the 1924 population, the interviews and evaluations were conducted with the children and even the grandchildren of these refugees. Therefore, the information given during the interview, the memories of the old shared memories are based on the recollection of the memories that are considered important by this group.

The problems of integration, separation and discrimination will be problematized in the meeting of the group of refugees and Bor local community in relation with the cultural structure. We can specify some specific historical and socio-economic characteristics of the meeting of these two populations : 1. Most of the immigrants do not speak the same language, but belong to the same religion. 2. The refugees were coming from a region where the Ottoman Empire lived together until the collapse of the it and which is in conflict with the Turkish Republic since the disintegration of the Ottoman Empire. 3. It was a forced migration. 4. After a difficult months-long journey, their last stop was Bor district of Niğde 5. Most of the emigrants had to leave many economic assets because of forced migration after the war. 6. Even though they are given a place to live and some employment opportunities (the houses of those who leave the Bor for Greece), the conditions of living were quite inadequate. In order to understand the cultural interaction and adaptation after migration, it is necessary to consider the dynamic relationship between migrants and locals in historical socio-economic conditions. Studies on this subject (such as; Berry 2005; Saygı ve Hasta 2018; Robinson 2009; Mahmud ve Scholmerich 2011), while explaining the strategies and models of migrants, take care of both the attitudes of the immigrant community and the attitudes of the group that meets them. In this model, the stories of the Balkan inhabitants of Bor'a were analyzed.

Findings

It is important that acculturation model for Lozan refugees in Bor has changed over time. Especially after 1970s, the interaction with the local people

of Bor were normalized. They have started to make marriage bonds and be employed more in government offices and have gained socio-economic status in society. After first arriving to Bor in 1924, the refugees have tried to continue cultural habits and rituals especially with their food culture, everyday life habits and with close relationships with each other with solidarity and kinship bonds. Moreover, it is said that a significant part of the first generation who migrated were always longing for a return, mourning for experiencing a cultural loss. The negative attitudes and behaviors of the local people have also increased their depression and hardened their adoption to the life in Bor. The local people, at first, failed to accept the refugees as equal citizens, give them bad nicknames, keep them out of the network of economic and social relations. Moreover, the relations with the government and its services were difficult because of not speaking national language. Thus, they had difficulties in relation with economic and social affairs especially in the first years.

Methodology

The study is a field study about refugees who migrated to Bor after the 1923 Lozan Treaty. In this study, in-depth interviews were conducted with the children and grandchildren of the refugees since the refugees themselves were not alive. In addition, historical data on the migration to Bor was collected. By examining the process of acculturation, the model of acculturation was discussed and tried to be determined.

Conclusion and Discussion

If we analyze the acculturation strategy of the refugees in Bor in the first twenty years, according to the conceptualization of Berry (2005), the acculturation strategy of refugees can be defined as separation. As the visible signs of this, the interaction with the local people were avoided as much as possible, by avoiding marriage bonds between group and by not constituting solidarity bonds. As a group, it is felt that the emigrants tried to minimize their interaction with others by valuing their culture as a group. There is not enough evidence to say whether this separation has turned into discrimination.. However, as far as the social memory is concerned, while the inhabitants are not formally discriminated by the state, they had problems due to not being able to speak the national language in accessing governmental services. In the later periods, especially after the 1970s, it is thought that the model of culturalization turned into integration. From this date onwards, it is understood that the socio-economic situation of the inhabitants increased with the increase of their cultural and social capital. Both the rise of the status of the inhabitants as a group and the minimization of the prejudices of the indigenous people against them have facilitated their integration with the general public. As culturalists have

indicated, some cultural activities have faded over time. Cultural activities have been carried out through a variety of group activities, associations and a network of social relations. Although there are cultural rituals that are lost, the continuation of both identity perception and general cultural practices in social memory provides the possibility of integration. Over time, the cultural differences of the group are accepted by the society as a whole.

DEMOKRAT PARTİ İSTANBUL MİLLETVEKİLİ ALEKSANDROS HACOPULOS'UN ANAYASAYI İHLAL DAVASINDA YARGILANMASI*

Araştırma Makalesi / Research Article

Çakırbaş, A. (2019). Demokrat Parti İstanbul Milletvekili Aleksandros Hacopulos'un Anayasayı İhlal Davasında Yargılanması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 176-193.

Geliş Tarihi: 10.05.2019
Kabul Tarihi: 17.06.2019
E-ISSN: 2149-3871

Dr. Öğr. Üyesi Ali ÇAKIRBAŞ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü
acakirbas@nevsehir.edu.tr

ORCID No: 0000-0002-2217-5392

ÖZ

İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle birlikte bütün dünyada ortaya çıkan liberal gelişmelerden Türkiye de etkilenmiştir. Türkiye daha önce deneyip başarısız olduğu çok partili siyasal hayata geçiş konusunu yeniden gündemine almıştır. Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) egemenliğindeki tek partili sistemden çok partili demokratik sisteme geçilmesinde; İkinci Dünya Savaşı'nı demokrasi cephesinin kazanmasının önemli rolü olmuştur.

TBMM'nin gayrimüslim milletvekillerinden biri olan Aleksandros Hacopulos, 1954-1960 yılları arasında Demokrat Parti (DP) İstanbul milletvekili olarak iki dönem görev yapmıştır. Görev yaptığı bu dönemler süresince TBMM genel kurulunda toplam 8 kez söz alarak çeşitli konularda görüşlerini beyan etmiştir. Milli Eğitim Komisyonuna seçilen Hacopulos Batı Trakya'daki okulları ziyaret ederek sorunlarıyla yakından ilgilenmiştir. Hacopulos, milletvekili seçildikten sonra Patrikhane ve Rum cemaatini unutmamış ve fırsat buldukça kilise ve yardım kuruluşlarının ihtiyaçlarına destek olmaya devam etmiştir.

*Bu çalışma 30 Ocak - 02 Şubat 2019 tarihleri arasında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen 2.Uluslararası Sosyal Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildirinin revize edilmiş halidir.

27 Mayıs 1960 askeri müdahalesi sonrasında bütün DP milletvekilleriyle birlikte tutuklanmış ve Yassıada'da Anayasa'yı ihlal etmekten yargılanmıştır. İddianamede Hacopulos'un yargılanmasına gerekçe olarak Anayasa'yı ihlal ve tağyir yolu ile diktaya gidilmesine destek olmak, Atatürk inkılaplarına saygı göstermemek ve 16.000 liralık döviz almak gösterilmiştir. Hacopulos savunmasında bütün iddialara karşı TBMM'de yaptığı konuşmalardan ve bahse konu faaliyetlerden deliller sunarak savunmasını yapmıştır.

Hacopulos'a savunmasında İstanbul Barosu avukatlarından Nusret Kalyoncuoğlu vekâlet etmiş, hakkında açılan Anayasa'yı ihlal ve ardından halkı silahlandırmaya teşvik ve gayri meşru servet edinmek davalarının hepsi beraat kararı ile sonuçlanmış ve 1961 yılında hürriyetine kavuşmuştur. Bu çalışma Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, Yassıada tutanakları ve TBMM zabıt tutanakları çerçevesinde hazırlanmış olup, Demokrat Parti İstanbul milletvekili Aleksandros Hacopulos'un Yassıada'daki yargılanma sürecini ele almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aleksandros Hacopulos, 27 Mayıs, Yassıada Mahkemesi, Anayasa ihlali.

DEMOCRATIC PARTY ISTANBUL DEPUTY ALEKSANDROS HACOPULOS'S TRIAL ON VIOLATION OF THE CONSTITUTION

ABSTRACT

Turkey was also affected by the liberal developments in the whole world which emerged after the end of World War II. Turkey, which failed before about the migration to the multiparty political life, took the issue to the agenda again. In the transition from the single-party system under the Republican People's Party (CHP) to the multi-party democratic system; the winning of the democracy side of the World War II played an important role.

Aleksandros Hacopulos was one of the non-Muslim MPs of the Turkish Grand National Assembly during his two terms in office. He spoke eight times in the general assembly of the Turkish Grand National Assembly and expressed his opinions on various issues. Hacopulos, who was elected to the National Education Commission, visited the schools in Western Thrace and took an interest in his problems. After being elected as a deputy, Hacopulos did not forget the Patriarchate and the Greek community and continued to support the needs of churches and charities as much as possible.

Following the military intervention of 27 May 1960, he was arrested along with all DP deputies and charged with violating the Constitution in Yassıada. In the indictment, the reasons shown for the prosecution of Hacopulos were supporting the dictation of the Constitution and going to the dictatorship, not respecting the reforms of

Atatürk, and buying foreign exchange in the amount of 16,000 Turkish Liras. In his defense, Hacopulos defended all the allegations made by the Turkish Grand National Assembly by presenting evidence of his speeches and activities.

In his defense, Nusret Kalyoncuoğlu, a lawyer practicing in Istanbul, was acting as a member of the Istanbul Bar Association. All of the cases of violation of the constitution that were opened against Hacopulos such as encouraging the people to arm and obtaining illegitimate wealth resulted in acquittal. Then in 1961 he gained his freedom. This study, which is prepared within the framework of the Prime Ministry Republic Archive, the Yassıada Minutes and the minutes of the TGNA, deals with the trial of Democratic Party Istanbul deputy Aleksandros Hacopulos in Yassıada.

Keywords: Aleksandros Hacopoulos, Democrat Party, May 27, Yassıada Court, Constitutional Violation

1. GİRİŞ

Türkiye'nin demokrasi yolculuğu II. Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle birlikte hız kazanmıştır. Dünyadaki liberal gelişmeler Türkiye'yi de etkilenmiş, daha önce başarısız olduğu çok partili siyasal hayata geçiş konusunu yeniden gündemine almıştır. Hatta demokrasi cephesinin yeni düzende otoriter rejimleri dışlaması Türkiye'yi demokratikleşme konusunda harekete geçmek zorunda bırakmıştır. Çünkü Türkiye'nin Birleşmiş Milletler Örgütü'ne girebilmek için sistemini demokratikleştirmek zorunda olduğu da bir gerçektir (Karpat,1996: 125). Sistemin demokratikleştirilmesi konusunda Cumhurbaşkanı İsmet İnönü Mart 1939'da, İstanbul Üniversitesindeki bir konuşmasında Türkiye'de demokratik sistemin tesis edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. İnönü, o konuşmada milletin gerçek anlamda iktidarı denetleyememesi halinde halk idaresinden söz edilemeyeceğini vurgulamış ve demokrasi sistemini Türk halkı için en ideal rejim olarak tanımlamıştır (Kop, 1945: 27-28). İnönü, bu dönemde ülkeyi savaştan uzak tutarak savaşın etkilerinden korumaya çalışmıştır. Ancak Türkiye, savaşa katılan ülkeler kadar olmasa da bu süreçten etkilenmiş ve savaş döneminde demokratik sisteme geçişi sağlayamamıştır.

Türk siyasi hayatında 1946 yılı dönüm noktası olmuştur. İç ve dış etkenler, tek partili sistemin artık yürütülemeyeceğini göstermiş ve Cemiyetler Kanunu'nda yapılan değişiklik ile bir çok siyasal partinin kurulmasının yolu açılmıştır. 1924 Anayasası'nın 88. maddesinde aynen şu ifadeye yer verilmektedir (Gözübüyük, 2005: 71): "Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibariyle (Türk) ıtlak olunur... Türklüğü ihtiyar eden ve yahut Vatandaşlık Kanunu mucibince Türklüğe kabul olunan herkes Türk'tür." Bu çerçevede Gayrimüslim Türk vatandaşları hem tek parti döneminde, hem de

çok partili dönemde Türkiye Büyük Millet Meclisinde (TBMM) temsil edilmişlerdir. Tek parti döneminde hukuki bir engel olmamasına rağmen Gayrimüslim vatandaşların siyasi bir partiye üye olmalarına olumlu bakılmamıştır. Hatta Gayrimüslimlerin uzun süre karar verici organlarda yer alması da mümkün olmamıştır. 1945 yılından itibaren Türkiye'nin batılı ülkelerle olan ilişkilerini geliştirmesi iç siyasette önemli gelişmelere zemin hazırlamıştır. Yeni partilerin kurulmasıyla başlayan liberal gelişmeler Gayrimüslim vatandaşların statülerinde de bazı olumlu gelişmeler sağlamıştır. Bu gelişmelerden en önemlisi Gayrimüslim vatandaşların 21 Ekim 1945 tarihinde yayınlanan beyanname (BCA, 490.1.0. 178.710.1) ile siyasi partilere üye olmaları önündeki engelin kaldırılmasıdır. Böylece Gayrimüslimler siyasi partilere üye olabilmiş ve bu partilerin adayı olarak TBMM'ye girmelerine imkân tanınmıştır.

Gayrimüslim vatandaşları TBMM'de temsil edenlerden birisi de Aleksandros Hacıpulos'tur. 1954-1960 yıllarında Demokrat Parti (DP) İstanbul milletvekili olarak Meclise giren Aleksandros Hacıpulos, nüfus kayıtlarına göre 21 Mayıs 1911 (1327) tarihinde İstanbul Fatih'te, doğmuştur. Annesi Eftimiya Hanım, babası Kostantin Efendi'dir. Aleksandros, temel eğitimine Fener Maraşlı Rum İlkokulunda başlamış, ortaöğretim için Fener Rum Erkek Lisesine devam etmiştir. Üniversite eğitimi için İstanbul Yüksek İktisat ve Ticaret Okulunda matematik, bankacılık ve sigortacılık alanlarını tamamlayarak mezun olmuştur (Öztürk, 2000: 420).

Mezun olduktan sonra 1934'de Fener Rum Erkek Lisesinde öğretmenliğe başlayan Hacıpulos, daha sonra Zografyon Lisesi ve 1946'da Zapyon Kız Lisesinde iktisat ve finans dersleri vermiştir. Öğretmenlik yaparken aynı zamanda okulun idari işleriyle de meşgul olmuş, çalıştığı okulların müdürlük görevini de ifa etmiştir. Hacıpulos bu arada askerlik görevini 1936 yılında Haydarpaşa Askerî Hastanesinde er olarak tamamlamıştır. Aleksandros, II. Dünya Savaşı döneminde gayrimüslimlerden oluşturulan Yirmi Kur'a Nafia Askerleri birliğinde Mayıs 1941'de ikinci kez askere alınarak Yirmi Kur'a Nafia askerî olarak 4. Nafia Takımı'nda görevlendirilmiştir. 1942 yılında bu hizmetini de tamamlayarak terhis olmuştur (TBMM, Sicil No: 2045). Rumca dışında Fransızca dilini de konuşan Hacıpulos Vasil-Marika çiftinin kızı Zoi (Zoyi) ile evlenmiştir. Bu evlilikten çocuğu olmamıştır.

2. SİYASİ FAALİYETLERİ

Hacopulos, 1946 yılından itibaren Zapyon Lisesi'nde müdürlük görevini yürütürken X. Dönem (1954-1957) genel seçimlerinde patrikhanenin de desteğini alarak DP'den İstanbul Milletvekili adayı olmuştur. Seçimde 327.044 oy almış ve Meclise katılmaya hak kazanmıştır. Hacopulos, 5 Mayıs 1954'te mazbatasını alarak 14 Mayıs 1954'de TBMM'ye katılmıştır (TBMM, Sicil No: 2045). Hacopulos milletvekilliği döneminde Mecliste Milli Eğitim Komisyonu'na seçilmiştir. Ayrıca korunmaya muhtaç çocuklar, Turizm Genel Müdürlüğü Teşkilatı, orman mühendis yardımcıları, eski eserlerin bulunduğu yerler konularında kurulan geçici komisyonlara da katılmıştır. TBMM'de X. Dönem milletvekilliği süresince Meclis Genel Kurulunda toplamda 5 kez söz alarak görüşlerini beyan etmiştir (Öztürk, 2000: 421).

Aleksandros Hacopulos'un Mecliste yaptığı konuşmalardan birisi 6/7 Eylül Olayları hakkındadır. Hacopulos konuşmasında "Hâdiselerin tarzı cereyanı tertip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır." ifadelerini kullanmış, ancak sonra kolluk kuvvetlerinin olaylar sırasında gösterdiği kayıtsızlığa dikkat çekmiştir. Olayların bizzat şahidi olarak olayların meydana gelişi hakkında bilgi vermiştir. Gerek Cumhurbaşkanı Celal Bayar ve gerekse Başbakan Adnan Menderes'in konu hakkındaki ilgi ve alakasından dolayı her ikisine de teşekkür etmiştir (TBMM ZC, 1955: 674-677).

Maarif Vekâleti kuruluş kadroları ile merkez kuruluş ve görevleri hakkındaki 2287 sayılı Kanun'da değişiklik yapılmasına dair olan 4926 sayılı Kanun'a ek kanun münasebetiyle yapılan görüşmelerde DP İstanbul milletvekili Aleksandros Hacopulos söz isteyerek bir konuşma yapmıştır. Hacopulos konuşmasında devletin eğitim konusunda daha cömert davranması gerektiğine dikkat çekerek, bir milyonun üzerinde çocuğun öğretmensiz kalmaması için öğretmenlerin küçük paralarla da olsa teşvik edilmesi gerektiğini, terfi ve ücretlerinin aksatılmasının doğru olmayacağını, aksi halde okullarda derse sokacak öğretmen bulunamayacağı uyarısında bulunmuştur (TBMM ZC, 1956: 244).

Aleksandros Hacopulos milletvekili olduktan sonra Patrikhane ve cemaat işlerine elinden geldiğince yardım etmeye devam etmiştir. Özellikle kiliselerin ve yardım kuruluşlarının ihtiyaçlarını temin konusunda emeğini esirgememiştir. Rum Ortodoks cemaatine ait kilise ve hayır kurumlarının tadilatı için gerekli olan yardımın temini konusunda hükümet nezdinde girişimlerde bulunmuştur. Yardım talepleriyle Başbakan Menderes bizzat ilgilenererek gerekli yardımın yapılmasını sağlamıştır. Patrik Athenagoras, yapılan bu yardımlar

karşısında Başbakan Adnan Menderes'e Rum Cemaati'nin teşekkür ve minnet duygularını ifade eden bir telgraf göndermiştir (BCA, 30.01.133.869.9).

TBMM XI. dönem (1957-1960) genel seçimlerinde Rum cemaati 1955'teki 6-7 Eylül olaylarının sebep olduğu olumsuzluğa rağmen seçim çalışmalarında DP'den yana bir tavır göstermiştir. Bu dönemde Rum cemaatinin adayı İstanbul eski milletvekili Aleksandros Hacopulos ve Galata Rum Kilise ve Okulları Merkez Mütevelli Heyeti Reisi ve Vilayet Meclisi Umumi Azası Hristaki Yoannidis DP'den aday gösterilmiştir. Gayrimüslim adaylar DP ve hükümete karşı herhangi bir olumsuzluk içerisinde olmamış, hatta İstanbul DP milletvekili adayı Hacopulos; "Varlık Vergisi'nden zarar görenlere CHP iktidarı kırk para vermemiştir. Ayrıca 1941 senesinde 25-45 yaşları arasındaki gayrimüslimleri süren CHP'yi asla unutmadık. Bunları hatırlayarak CHP'ye rey vermeyiniz." diyerek Rum cemaatini DP'ye oy vermeye çağırmıştır (Bali,1997: 54-55).

Aynı seçim bölgesinden aday gösterilen Hacopulos, bu seçimlerde 315.572 oy alarak tekrar DP İstanbul milletvekili olarak Meclise girmiştir. (TBMM, Sicil No: 2045) XI. Dönem'de de Milli Eğitim Komisyonu'na seçilen Hacopulos, Gelir Vergisi Kanunu hakkında bir teklif ve bu teklife bağlı olarak üniversite bütçeleri hakkında da üç kez söz alarak Mecliste konuşma yapmıştır.

1957 yılı Maarif Vekâleti, Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Beden Terbiyesi Umum Müdürlüğü bütçeleri münasebetiyle yapılan Meclis görüşmelerinde söz alan Hacopulos; eğitim konusunda bazı hususlar üzerinde durmuş, bazı sorulara cevap aramış ve Hükümet'e de bazı sorular sormuştur. Bunlardan birincisi; ilköğretimin bina yetersizliğinden dolayı öğrencilerin yaşadığı mağduriyete dikkat çekmiştir. Hacopulos, İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük şehirlerimizde öğretmen ihtiyacı olmamasına rağmen bina yetersizliği sebebiyle liyakatli bir şekilde tedrisatın yapılamadığına işaret etmiştir. İkinci mesele; 1943 yılından beri bir türlü bitirilemeyen ansiklopedi meselesidir. 500 yıllık üniversite geçmişimize rağmen memleketimiz hakkında derli toplu bilgilerin yer alacağı bir ansiklopedinin çok yavaş ilerlemesinden duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. Üçüncü mesele ise ders kitaplarının çok kalitesiz olarak basılması meselesidir. Günlük gazetelerde çıplak kadın fotoğraflarının basımında kullanılan klişenin, okul kitaplarının basımında neden bulunamadığını sorgulamıştır. Dördüncü mesele ise ulu önder Atatürk hakkında 3-5 ciltlik hayatı ve eserlerine dair toplu bir çalışmanın yapılmamış olmasını eleştirmiştir. Hacopulos konuşmasını ülke genelinde tarihi eserlere gereken titizliğin gösterilmediğinden yakınarak tamamlamıştır. Topkapı Müzesi'nin içler acısı durumunun gözler önünde

olduğunu ve diğer daha birçok eski eserin kendi kaderine terk edildiğini, bir kısmının çökmek üzere olduğunu ve hükümetin bu konuda acilen harekete geçerek gerekli tedbirleri almasını talep etmiştir (TBMM TD, 1957: 869-870).

Öte yandan Milli Eğitim Komisyonu üyeliğine seçilen Hacopulos, Batı Trakya'ya bir ziyaret gerçekleştirmiştir. Bu ziyareti sırasında bölgeye Türkiye'den 35 öğretmen geldiğini ve bu sayının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmen ihtiyacının karşılanması ve gerekli tedbirlerin alınması konusunda Yunanistan Başbakanı Karamanlis ile görüşeceğini söylemiştir. Gezi sırasında Batı Trakya ahalisi Hacopulos'un bu girişimlerini takdirle karşılamıştır (Akın, 1958: 1). Hacopulos ayrıca Batı Trakya'daki Celal Bayar Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin maaşlarıyla ilgili yaşadıkları sorunların çözümüne dair 6 Ekim 1959'da dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri'ye bir dilekçe göndermiştir. İleri, bu dilekçeye verdiği cevapta meselenin çözümü için Dışişleri Bakanlığı ile birlikte durumun değerlendirilerek gerekli adımların atılacağını ifade etmiştir (BCA, 10.900.44.130.6).

1960 yılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın bütçesi münasebetiyle Meclis Genel Kurulunda yapılan görüşmelerde söz alan Hacopulos; yeni açılan üniversitelerin hoca ihtiyacının nasıl karşılanacağı, bazı öğretmenlerin haksız şekilde profesör olmak istedikleri ve liselerden mezun olan öğrencilerin üniversiteye girişte yaşadıkları sıkıntılar hakkında bir konuşma yapmıştır. Hacopulos konuşmasında; üniversitelerin hoca ihtiyacının zaman içinde çözümlenebileceğini belirtmiştir. İkinci olarak bazı öğretmenlerin şu veya bu şekilde profesör unvanı almak istemesinin etik olmadığına dikkat çekerek, profesör olmak için belli aşamalardan geçilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca haksız şekilde verilecek unvanların profesörlüğü hakkı ile almış olanları rencide edeceğini, üniversitemizin kıymetinin de sahip olduğu akademik kadrosu ile ölçüleceğinden buna dikkat edilmesi uyarısında bulunmuştur.

Hacopulos, konuşmasında liselerden mezun olan gençlerin üniversitelere yerleştirilmesinde yaşanan sıkıntıların çözülmesi için üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortak bir çalışma yürütmesi önerisinde bulunmuştur. Hacopulos, üniversitelerin siyasete dâhil olup olmaması hakkındaki soruya ise bu kurumların kesinlikle siyasete dâhil olmaması yönünde fikir beyan etmiştir. Ancak üniversitelerin siyaset ilmi ile uğraşmasının da gayet tabii olacağını ifade ederek sözlerini tamamlamıştır (TBMM TD, 1960: 595-596).

Hacopulos'un bu beyanatından yaklaşık üç ay kadar sonra 27 Mayıs 1960 günü askeri müdahale olmuş ve Meclis feshedilmiştir. Cumhurbaşkanı Celal Bayar, Başbakan Adnan Menderes, hükümet üyeleri ve aralarında Milli Mücadele'nin önemli komutanlarından Ali Fuat Cebesoy'un da bulunduğu DP

milletvekilleri ve parti yöneticileri tutuklanarak Yassıada'ya götürülmüşlerdir. Aleksandros Hacopulos da bu çerçevede 3 Haziran 1960'da nezaret altına alınmış (Cumhuriyet,1960: 1) ve bir ihbar mektubu ile hakkında dava açılmıştır. Açılan bu davaya göre iddianamede Hacopulos'a isnat edilen suçlar şunlardır: 6/7 Eylül olayları sırasında Patrik ile birlikte Türkiye aleyhinde faaliyetlerde bulunmak, Rumların liderliğini yaparak her seçim döneminde CHP ve onun genel başkanı aleyhinde propaganda yapmak, Türkiye ile Yunanistan arasındaki ilişkilerin düzeltilmesi konusunda Menderes'in kendisine görev verdiğini söylemek, kendisine ait Tarabya'daki arsasından yüksek kazanç sağlamak, 21 Mayıs 1960 tarihinde yaptığı bir konuşmada "Yakın zamanda bir takım hadiseler olacak ve bu olaylardan CHP ve İnönü büyük zarar görecektir." şeklinde iddialarda bulunmak, zengin Rumların pasaport ve döviz işlerinde kendisine haksız kazanç sağlamak, evinde bazı vesikaları saklamak ve yok etmek (BCA, 10.900.302.926.1).

10 Eylül 1960'da tutuklanan ve diğer bütün DP'li tutuklular gibi Yassıada'ya gönderilen Hacopulos hakkında hazırlanan iddianame çerçevesinde Anayasa'yı ihlal etmek, haksız servet edinmek ve halkı silahlandırmaya teşvik etmek suçlarından 3 ayrı dava açılmıştır. Yassıada Yüksek Adalet Divanı Başkanlığı, yargılamaların 14 Ekim 1960 tarihinde saat 09.30'da başlayacağını kamuoyuna duyurmuştur (Milliyet, 1960: 1).

3. SORUŞTURMA SÜRECİ VE YAZILI İFADESİ

DP iktidar mensuplarının suçlarını araştırmak için Yüksek Soruşturma Kurulu ve yargılamaları yürütmek için ise 9 kişiden oluşan Yüksek Adalet Divanı oluşturulmuştur (Eroğul, 1992: 116). 2 Ekim 1960'da Divanın başkanlığına Salim Başol atanmıştır. Mahkeme heyeti 15 yargıç ve 9 savcıdan oluşturulmuştur (Aydemir, 2011: 488). Burada görülen davalar; cinayet, ağır ceza (ayaklanmaya azmettirme, bilerek mala ve cana zarar verme) ve Anayasa'yı ihlal olmak üzere üç grupta toplanabilir. Bunlar içerisinde Anayasa'yı İhlal Davası Yassıada yargılamalarının en önemli davasıdır (Yücel, 2001: 163).

Yassıada Mahkemesi, Anayasa'yı ihlal ettikleri iddiasıyla başta Cumhurbaşkanı Celal Bayar, Başbakan Adnan Menderes ve Meclis Başkanı Refik Koraltan olmak üzere bütün DP'li milletvekillerinin yargılanmasına 14 Ekim 1960 tarihinde başlamıştır. Milletvekillerinin sorgusunu yapmak üzere Yargıtay üyelerinden Fazlı Öztan başkanlığında 3 kişilik bir heyet oluşturulmuş ve vekiller cumhuriyet esaslarından ayrılmak, dikta gidişini desteklemek ve

Anayasa'ya aykırı kanun çıkarmak suçlamalarıyla sorguya çekilmişlerdir (Burçak,1976: 158).

Anayasa'yı İhlal Davası'nda Başsavcı Altay Ömer Egesel tarafından hapis istemi ile yargılanan Hacopulos, 9 Haziran 1961 tarihinde sorguya alınmıştır (Milliyet,1961: 1). Anayasa'yı ihlal ve tağyir yolu ile diktaya gidilmesine destek olmak, Atatürk inkılaplarına saygı göstermemek, 16.000 liralık döviz almak suçlamalarına muhatap olan Hacopulos'un savunmasını İstanbul Barosu avukatlarından 2405 sicil numaralı Nusret Kalyoncuoğlu yapmıştır.

Hacopulos, sorgu sırasında anlattıklarını daha sonra kendi el yazısıyla kaleme alarak 4 sayfadan oluşan yazılı ifadesini 17 Haziran 1961'de Yüksek Adalet Divanı Başkanlığı'na vermiştir. İfadesinde kendisinin Anayasa'yı ihlal ve tağyir yoluyla diktaya gidildiği ve kendisinin de bu yolun yolcusu olduğu iddia edildiğini, ancak kendisinin çevresi ve cemaati tarafından sevilen bir kişi olduğunu, bu sebeple 1954 seçimlerinde İstanbul milletvekilliğine aday gösterildiğini belirtmiştir. Milletvekili olmadan önce Zografyon Rum Lisesi'nde matematik ve iktisat dersleri verdiğini ve ayrıca aynı okulun müdürlük görevini de icra ettiğini söylemiştir (BCA, 10.90. 44.130.6: 11).

Devamında 1960 yılı Ocak ayında eğitim bütçesi görüşülürken hükümeti sert bir şekilde eleştirdiğini ve bu sebeple Turhan Feyzioğlu'nun kendisini tebrik ettiğini ayrıca bu olayın Meclis zabıtlarında mevcut olduğunu belirtmiştir. Suçlamalara cevap olarak ikinci bir vaka, 1957 senesi İmar ve İstimlak Kanunu görüşülürken kanun maddesine "bono vermek suretiyle istimlak bedelleri ödenir" şeklindeki ifadenin Anayasa'nın 74'üncü maddesine aykırı olduğunu ileri sürerek maddenin reddini sağladığını belirtmiştir. Hocapulos Mecliste oy kullanırken ölçüsünün daima vicdanı ve memleketin çıkarlarını savunmak şeklinde olduğunu ifade etmiştir. İfadesinin devamında hiçbir zaman partizan bir şekilde hareket etmediğini, hükümeti kendi alanında tenkit ve murakabe ettiğini belirterek bunun Meclis zabıtlarından rahatlıkla kontrol edilebileceğini söylemiştir (BCA, 10.90. 44.130.6:12).

Diktaya hiçbir zaman taraftar olmadığını ve mebusluğu döneminde de diktaya gidildiğine dair bir gözleminin bulunmadığını ifade eden Hacopulos, orta halli bir ailenin ferdi olarak yüksek tahsilini demokratik bir rejimde tamamladığını beyan etmiştir. Rum cemaati içinde önemli bir mevkie ulaştığını, kendisi için büyük bir şeref olan mebusluk görevine geldiğinde idare meclisi azalığı görevlerinde bulunduğunu ve bu görevlerden hiçbir menfaat temin etmediğini dile getirmiştir. Memleketin siyasi havasını sertleştirceği düşüncesiyle son Salahiyet Kanununa Anayasa'ya aykırı olmamasına rağmen oy

vermediğini, üniversitedeki olaylara çok üzüldüğünü, bu olaylar konusunda İstanbul Milletvekilleri olarak İstanbul’da toplandıklarını ve Fahrettin Ulaş ile Necmi Nuri Yücel’in çalışmalarını desteklediğini belirterek kendilerinden bunun doğrulatabileceğini ifade etmiştir (BCA, 10.90. 44.130.6: 13).

Son olarak kendisinin bir ekalliyet mensubu olduğunu ve dikta rejimlerinde ekalliyetlerin inkişaf imkânı bulunmadığını, Amerika ve Hitler Almanya’sının bu duruma en güzel örnek olduğunu, dikta rejimlerini memleket ve vatanından daha fazla sevmediğini belirterek yazılı ifadesini tamamlamıştır (BCA, 10.90. 44.130.6: 14).

4. ALEKSANDROS HACOPULOS’UN SAVUNMASI

Yassıada davaları sadece duruşmaya katılanlara değil, bütün Türk milletine açık yapılmıştır. 9 Ekim 1960 tarihli Milliyet gazetesinde “Radyolarda Yassıada Saati Başladı” başlığıyla verilen haberde Yassıada davalarıyla ilgili radyoda hukukçular tarafından hazırlanan 15 dakikalık “Yassıada Saati” adıyla programların yapıldığından bahsedilmiştir (Milliyet, 1960: 1-5).

Hacopulos, 17 Haziran 1961’de mahkemeye yazılı ifadesini vermiştir. Hakkındaki suçlamalarla ilgili olarak verdiği yazılı ifadesinin ekinde sunduğu belgeler şunlardır: 2 Mayıs 1956 tarihinde Meclis konuşmasının sureti, 26 Şubat 1957 tarihindeki Meclis konuşmasının sureti, Maarif Vekili Tevfik İleri’ye sorulan sorunun sureti, Maarif Vekili Tevfik İleri’nin kendisine yazdığı cevabın sureti, Gümölcine’de çıkan Akın gazetesinin 26 Eylül 1958 tarihli nüshasında hakkında çıkan makalenin sureti (BCA, 10.90. 44.130.6: 17).

Anayasa’yı ihlal davasında ifadeler alındıktan sonra 21 Temmuz 1961 tarihinden itibaren savunmalara başlanmıştır. Öncelikle Celal Bayar iki avukatıyla savunmasını yapmak için çağırılmış ve ardından 97 avukat adına hazırlanan 127 sayfalık ortak savunmanın okunmasına geçilmiştir (Milliyet,1961: 1-5). Hacopulos 15 Temmuz 1961 tarihli bir dilekçe ile dava dosyasını tetkik etmek üzere istemiştir (BCA, 10.90. 44.130.6: 16).

Hacopulos, 7 Ağustos 1961 tarihinde saat 16.15’te kırk dokuzuncu oturumun üçüncü celsesinde savunmaya çıkarılmıştır (Adalet Yüksek Divanı Kararları. (1960-1961). Hacopulos’un avukatı Kalyoncuoğlu üç sayfalık savunmasını ve eklerini mahkeme heyetine vermiş, inceleme sırasında göz önüne alınmasını talep etmiştir (BCA, 10.90. 44.130.6: 1-3). Ayrıca Hacopulos da savunmasını mahkeme heyeti önünde, hazırladığı 7 Ağustos 1961 tarihli yedi sayfalık yazılı metni okuyarak yapmıştır (BCA, 10.90. 44.130.6: 4-10).

Hacopulos, kendi el yazısı ile yaptığı savunmasında önce anayasaların her milletin kutsal kitabı olduğunu, kendisinin de bu Anayasa'yı ihlal ettiği ve Atatürk inkılaplarına saygı göstermemek ve onları ihlal etmek ile itham edildiğini söylemiştir. Oysa kendisinin inkılaplara bağlı olduğunu, bu konuda 1960 Ocak ayında Bütçe Encümeninde Eğitim Bakanlığı bütçesi görüşülürken bir konuşma yaptığını, konuşmasında “Hiç şüphe yok ki memleketimizde inkılaplar en büyük rolü oynar ve oynayacaktır. Türk inkılabı deyince akla, bir sınıfın düşüp, bir diğer sınıfın gelmesi gelmiyor. Bu inkılaplar bir fikir, düşünce, hürriyet anlayışı, inanç ve çalışma tarzı değişmesidir.” ifadelerini kullandığını ve bunların encümen zaptında yer aldığını belirtmiştir (BCA, 10.90. 44.130.6: 4).

Hacopulos, savunmasında Anayasa hakkındaki hassasiyetini göstermesi ve inkılaplar konusundaki durumunu ve tutumunu ortaya koyması açısından bir kaç örnek vermiştir. Bunlardan birincisi; 2 Mayıs 1956 tarihinde İstimlak Kanunu görüşmelerinde hak sahiplerine bono verilmesi şeklindeki düzenlemenin Anayasa'ya aykırı olduğunu ifade etmiştir. Anayasa'nın 74'üncü maddesine göre “Menafii umumiye için lüzumu usulen tahakkuk etmedikçe ve kanunu mahsus mucibince değer pahası peşin verilmedikçe hiçbir kimsenin malı istimval ve mülkü istimplâk olunamaz.” hükmü gereğince maddenin bu şekliyle reddedilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yapılan bu uyarı üzerine encümen reisi Aydın vekili Cevat Ülkü, Hacopulos'un uyarısında haklı olduğunu ifade ederek ilgili maddeyi geri çektiklerini söylemiştir (BCA, 10.90. 44.130.6: 5-6), (TBMM TD, 1956: 240-241).

İkinci örnek ilköğretim kanunu vesilesiyle TBMM'de 26 Şubat 1957'de yapılan görüşmelerde söz alan Hacopulos, “Sözlerimi bitirmeden evvel hepimizin yüreğinde bir dert olan ilk tedrisat dâvasına döneceğim. Çok rica ederim, bu devreyi bitirmeden evvel muhterem Hükümetimiz, Muhterem Başbakanımız, tuttuğunu koparan Başbakanımız, bu dâvayı ele alsınlar ve ilk tedrisat kanununu bu devrede çıkaralım. Emin olsunlar, açtığı parklardan daha çok gönüllere ferahlık veren, yapılan fabrikaların şekerinden daha tatlı şekerli, yapılan barajların vereceğinden daha fazla nuru memlekete vereceklerdir ve memleket kendilerini şükranla karşılayacaktır” şeklinde yaptığı konuşmayla başbakanı eleştirdiğini, dikta rejimi olsa böyle bir eleştiriyi yapmasına imkân olmayacağına dikkat çekmiştir (BCA,10.90.44.130.6: 7; TBMM TD, 1956: 870). Hacopulos ifadesinde, bu konuşmasının kendisinin dikta rejimini kabul etmediğinin ve partizan zihniyette olmadığını bir delili olduğunu söylemiştir.

Üçüncü olarak; üniversitelerde profesörlerin terfi ve profesör unvanı verilmesi hakkındaki kanun münasebetiyle Mecliste yaptığı konuşmadır. 25 Şubat 1960 tarihinde TBMM'de yaptığı konuşmada “Profesör unvanını almak

yolu bu yol değildir. Kariyer akademik ve hiyerarşi yoludur. Böyle olmadığı takdirde hiçbir kıymet ifade etmez. Hatta bu unvanı hakkı ile almış olanları rencide dahi eder. Üniversitelerimizin ana üniversitesi olan İstanbul Üniversitesinin uzun ve büyük bir tarihi vardır. Ve bütün dünya üniversiteleri tarafından saygı ile karşılanmaktadır. Memleketimiz profesörleri hakkında bu iyi kanaati sarsmayalım” sözleriyle görüşünü ortaya koymuştur (TBMM TD, 1956: 596).

Hacopulos mahkeme heyetine verdiği savunmasında kendisinin yalnız memleket dâhilindeki kültür işleriyle uğraşmadığını, memleket sınırları dışında Batı Trakya’daki Türklerin kültür meseleleriyle de meşgul olduğuna dair Gümölcine’de çıkan ve Atatürk inkılaplarını destekleyen Akın gazetesindeki haberi delil olarak sunmuştur. 26 Eylül 1958 tarihli Akın gazetesinde “Hem Sevinelim Hem Yerinelim” başlıklı yazıda “İstanbul Mebusu Bay Aleksandros Hacopulos geçen haftalar içinde Batı Trakya’yı ziyaret etti. Bay Hacopulos TBMM’de Maarif komisyonu azasıdır. Trakya’mızı birçok defa ziyaret etmiş ve azınlığımızın maarif işleriyle yakından ilgilenmiştir. Son ziyaretinde de maarifimizle ilgili olarak bazı köylerimize gitmiş bulunuyor. Bay Hacopulos bu defa Türkiyeli öğretmenler meselesine temas ederek, iki devlet arasındaki mevcut maarif anlaşmasına göre ilkokullarımızda 35 Türkiyeli öğretmenin vazife görmesi lazım geldiğini, bu 35’in içinde Celal Bayar Lisesindeki Türkiyeli öğretmenlerin yer almaması icap ettiğini belirtmiş ve ilkokullarımızdaki Türkiyeli öğretmen sayısının gereğince artırılması işini Başvekilimiz Bay Karamanlis’le görüşüp halledeceğini belirtmiştir. Biz, Türkiye’den kalkıp köy okullarımıza kadar giderek azınlığımızın hizmetine koşan ve bu maksatla Atina’da Başvekilimizle de görüşmeyi dahi vazife bilen Sayın Hacopulos’a azınlık adına teşekkürü borç biliriz.” şeklinde bir yazı yayınlanmıştır (BCA, 10.90. 44.130.6: 27; Akın, 1958: 1).

Atatürk inkılaplarını ihlal ettiği hakkındaki suçlamalara cevap olması açısından 26 Şubat 1957’de Meclisteki konuşmasına dikkat çekmiştir. TBMM zabıtlarında yer alan bu konuşmanın Atatürk hakkındaki düşünce ve kanaatini ortaya koyması açısından önemli olduğunu söylemiştir. Bu konuşmasında Hacopulos, “Başka bir mesele daha vardır ki, hepiniz gibi şahsen beni de rencide etmektedir. Bugün arkadaşlar, dünyanın en büyük insanı olan Atatürk’ün ölümünün 18’nci yılını idrak etmiş bulunuyoruz. Atatürk hakkında Hükümet tarafından veya ciddi müesseseler tarafından, 3-5 ciltlik kendisinin azametiyle mütenasip hiçbir eser yoktur. Bunu ne zaman yapacağız? Ticari zihniyetle hareket eden birçok ticari müesseselerce basılmış Atatürk’ün eserlerini ve hayatını belirten kitapları görüyoruz arkadaşlar. Beni affedin, tâbir caizse, bir

polis romanı vaziyetinde ufak tefek kitapçıklar neşrederek onu istismar etmektedirler, öyle kitaplar vardır ki içimizi titretmektedir. “Atatürk’e Kafa Tutanlar” diye bir polis romanı şeklinde çıkan kitap gibi. Maarif Vekâleti tarihle uğraşmış olan arkadaşları derleyip toplayarak Atatürk'ün azameti ve yaptığı hizmetlerle mütenasip 3-5 ciltlik bir kitap çıkartmalı ve her münevverin ucuzca kütüphanesine bu kitabı almasını temin etmeliyiz” sözleriyle Atatürk hakkındaki düşüncelerini ifade etmiştir (BCA, 10.90. 44.130.6: 8-9; TBMM TD, 1956: 869-870). Atatürk hakkında yazılan kitabın isminden dolayı yüreğinin titrediğini ifade ederken, onun inkılaplarını ihlal etmesinin mümkün olamayacağını böyle bir suçlamanın da yüreğini sızlattığını söylemiştir.

Hacopulos, memleketin gergin ortamından dolayı son Salahiyet Kanunu'na oy vermediğini, savcılık makamının 16.000 liralık döviz aldığı yolundaki suçlamalarına, milletvekili seçildikten sonra parlamento heyeti olarak İran ve Batı Trakya'ya yaptığı seyahat masrafları için bu döviz kullandığını belirtmiştir. Kendisinin ne meşru ne de gayri meşru servetinin bulunmadığını ve yapılacak küçük bir tetkik ile iddiasının doğruluğunun ortaya çıkarılabileceğini mahkeme heyetine arz etmiştir. Hacopulos yaptığı bu savunma ile ortaya koyduğu deliller dairesinde kendisinin vicdanen ve memleketin kanunları çerçevesinde suçsuz olduğunu, buna rağmen 15 aydır evinden ve hürriyetinden mahrum bırakıldığını, yüce mahkemeden beraatına karar verilmesini talep ederek savunmasını tamamlamıştır (BCA, 10.90. 44.130.6: 10).

Hacopulos hakkında Yassıada Mahkemesi tarafından yapılan tahkikat neticesinde Anayasa'yı ihlal suçundan başka, halkı silahlandırmaya teşvik etmek suçlamasıyla da dava açılmıştır. Bu dava, yapılan tahkikat neticesinde 13 Eylül 1960'da beraat kararı ile sonuçlanmıştır (BCA, 10.900. 302.926.1.).

Hacopulos hakkında açılmış diğer davaların düşmesinden sonra Anayasa'yı ihlal suçundan açılan davada ise yaptığı savunma ve ortaya koyduğu deliller neticesinde beraatına, oy birliği ile 15 Eylül 1961 tarihinde karar verilmiştir (Yüksek Adalet Divanı Kararları 1960-1961: 3172-3173).

Yassıada Mahkemesi Hacopulos hakkında gayrimeşru servet iktisabından dolayı da dava açmıştır. Hakkında açılan dava çerçevesinde 14 Mayıs 1950 ila 27 Mayıs 1960 tarihleri arasında gayri meşru servet edindiğine dair iddialar üzerine, bilirkişi heyetleri tarafından varlık tespitleri yapılmıştır. Yapılan inceleme ve görüşülen şahitlerin beyanları neticesinde Hacopulos'un mal varlığında anlamlı bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Mahkeme 14 Kasım 1961 tarihinde, iddia makamının talep ettiği mallarının müsadere edilmesi isteğinin reddine ve malları üzerindeki ihtiyati tedbir ve haciz kararının kaldırılmasına karar vermiştir (BCA, 10.900. 253.777.2).

5. SONUÇ

Bu çalışmada Anayasayı ihlal etmek ve dikta rejimine taraftar olmak iddiasıyla Yassıda'da yargılanan İstanbul milletvekili Aleksandros Hacopulos'un yargılanma süreci ve savunmasına ışık tutmaya çalışılmıştır. Ancak bahse konu milletvekili hakkında kaynakların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Çalışmada tetkik eserlerin yetersizliği sebebiyle kaynak olarak Başbakanlık Cumhuriyet Arşivindeki mahkeme tutanakları, TBMM'deki yasama faaliyetlerini gösteren Zabıt Tutanakları, basına yansıyan olaylarda dönemin gazeteleri ve savunmasında mahkeme heyetine yazmış olduğu savunma dilekçeleri kullanılmıştır.

Hacopulos, 2 Haziran 1960'da hakkında çıkarılan tutulama kararından sonra soruşturma başlatılmış ve bu süreçte Kayseri Cezaevine konulmuştur. Hacopulos, yargılanma sürecinde hakkındaki iddialara TBMM'de yaptığı konuşmaları ve siyasi faaliyetlerinden örnekleri delil olarak sunmuştur.

Hacopulos'un milletvekili seçilmesinden 27 Mayıs 1960 Askeri Müdahalesi'ne kadar Meclisteki ve komisyonlardaki görevlerini aralıksız bir şekilde sürdürdüğü görülmüştür. Altı yıllık siyasi hayatında parlamento çalışmalarına aktif bir şekilde katılmış, kendi mesleğiyle ilgili kanun tasarıları hakkındaki görüşlerini dile getirmiştir. Savunmasında Anayasa'ya aykırı kanun teklifi hakkında söz isteyip kanun teklifinin geri çekilmesini sağlamıştır. Hacopulos, Meclisteki yaptığı her konuşmasını Anayasa ve kanunlar çerçevesinde yaptığı görülmüştür. Meclis çalışmalarında partizan bir anlayışa sahip olmadığı, İlköğretim Kanunu görüşmelerinde Başbakanı ve Hükümeti eleştiren bir konuşma yapmasından anlaşılmaktadır.

Hacopulos, mahkemede sözlü bir savunma yapmamış, sadece yedi sayfalık yazılı savunmasını okuyarak savunmasını tamamlamıştır. Müdafisi Avukat Nusret Kalyoncuoğlu ise hazırladığı üç sayfalık savunmasını, Hacopulos'un TBMM'de yaptığı konuşma metinleri ve iddialara konu olan faaliyetleri gösteren yazışma metinlerinden oluşan eklerini mahkeme heyetine sunarak iddia makamının suçlamalarını reddetmiştir. Başsavcının Hacopulos hakkındaki iddialara karşı sunulan deliller çerçevesinde beraatını talep etmiştir.

İstanbul Milletvekili Aleksandros Hacopulos, hakkında açılan davaların hepsi beraat kararı ile sonuçlanmış ve 15 Eylül 1961 tarihinde hürriyetine kavuşmuştur. Türkiye'deki Rum Cemaatinin önemli isimlerinden birisi olan Hacopulos, serbest kaldıktan sonra iş hayatına geri dönmüş ise de istediği ortamı

bulamadığı için 1978 yılında Yunanistan'a göç ederek Atina'ya yerleşmiştir. 27 Mart 1980'de vefat eden Hacopulos, Atina'da defnedilmiştir.

KAYNAKÇA

Akın Gazetesi, 26 Eylül 1958.

Aydemir, Ş. (2011). *İkinci Adam (1950-1964)* (III). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bali, R. (Eylül 1997). Çok Partili Demokrasi Döneminde Varlık Vergisi Üzerine Tartışmalar. *Tarih ve Toplum*, 165, 175-187.

BCA, (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi). 490.1.0.0.178.710.1.

BCA, 10.90. 44.130.6.

BCA, 10.900. 253.777.2.

BCA, 10.900. 302.926.1.

BCA, 30.01.133.869.9.

Burçak, R. (1976). *Yassıada ve Öncesi*. Ankara: Çam Matbaası.

Cumhuriyet, 5 Haziran 1960.

Eroğul, C. (1992). Çok Partili Düzenin Kuruluşu: 1945-1971, *Geçiş Sürecinde Türkiye* (Derleyen: İrvin Cemil Shick, E. Ahmet Tonak). İstanbul: Belge Yayınları.

Karpat, K. H.(1996). *Türk Demokrasi Tarihi*. İstanbul: Afa Yayıncılık.

Kop, K. K. (1945). *Milli Şef'in Söylev, Demeç ve Mesajları*. Ankara: Akay Kitabevi.

Milliyet, 15 Temmuz 1961.

Milliyet, 22 Temmuz 1961.

Milliyet, 8 Ekim 1960.

Milliyet, 9 Ekim 1960.

Öztürk, K. (2000). *Türk Parlamento Tarihi (TBMM X. Dönem 1954-1957)*, Ankara: TBMM Vakfı Yayınları.

Gözübüyük, Ş. (2005). *Açıklamalı Türk Anayasaları*, Ankara: Turhan Kitabevi.

TBMM AGEM, TBMM Azasının Seçim Mazbatası, Sicil No: 2045.

TBMM Arşiv ve Genel Evrak Müdürlüğü, TBMM Azasının Tercüme-i Hal Kayıt Örneği, Sicil No: 2045.

TBMM (1956-1960) *TBMM Tutanak Dergisi*, Ankara: TBMM Basımevi.

TBMM (1955) *TBMM Zabıt Ceridesi*, Ankara: TBMM Basımevi.

Yücel, M. (2001). *Demokrat Parti*, İstanbul: Ülke Kitapları.

Yüksek Adalet Divanı Kararları (1960-1961), *Anayasayı İhlal Davası*.

EXTENDED SUMMARY

Purpose and Methodology

This study, which has been prepared within the framework of the Prime Ministry Republic Archive, the Yassıada Minutes and the minutes of the TGNA, deals with the trial of Democratic Party Istanbul deputy Aleksandros Hacopulos in Yassıada.

Article 88 of the 1924 Constitution is as follows: The population of Turkey without religious and racial differences in terms of citizenship is called (Turks) Turkish population. Everyone who accepts to be a Turk or who is accepted to Turkishness under the Citizenship Law is Turkish. In this context, the Turkish-Muslim citizens of both single-party era, as well as multi-party era in Turkey Grand National Assembly (TGNA) were represented. Although there was no legal obstacle during the one-party period, non-Muslim citizens were not favored to be a member of the political party. In fact, it was not possible for non-Muslims to take part in decision-making institutions for a long time.

The developments of Turkey's relations with Western countries have paved the way for important developments in domestic politics since 1945. The liberal developments, which started with the establishment of new parties, have provided some positive developments in the status of non-Muslim citizens. The most important of these developments is the removal of the obstacle against non-Muslim citizens to become members of political parties with the declaration issued on October 21, 1945. In this way, non-Muslims were able to join political parties and they were allowed to enter the TGNA as a candidate.

Aleksandros Hacopulos is one of the representatives of non-Muslim citizens in the Turkish Grand National Assembly. Aleksandros Hacopulos, who was elected to parliament as a deputy of the Democrat Party (DP) in 1954-1960, was born on May 21, 1911 (1327) in Fatih, Istanbul. Her mother was Mrs. Eftimiya and her father was Mr. Kostantin. Aleksandros started his primary education in Fener Maraşlı Greek Primary School and attended Fener Greek Boys High School for secondary education. For his university education, he graduated from Istanbul High School of Economics and Commerce with a Bachelor of Arts in Mathematics, Banking and Insurance.

Aleksandros Hacopulos was one of the non-Muslim MPs of the Turkish Grand National Assembly during his two terms in office. He spoke eight times in the general assembly of the Turkish Grand National Assembly and expressed his opinions on various issues. Hacopulos, who was elected to the National Education Commission, visited the schools in Western Thrace and took an

interest in their problems. After being elected as a deputy, Hacopulos did not forget the Patriarchate and the Greek community and continued to support the needs of churches and charities as much as possible.

On May 5, 1954 Hacopulos received his election certificate then he joined the Turkish Grand National Assembly on 14 May 1954 with the election certificate. Hacopulos was elected to the National Education Commission in Parliament during his parliamentary period. In addition he participated in the temporary commission places such as children in need of protection, the General Directorate of Tourism, forest engineer assistants, places of the ancient pieces. During the X. term parliament; he expressed his opinions 5 different times in the General Assembly of the Assembly.

XI. period (1957-1960) in the general elections, the Greek community despite the negative events caused by the events of September 6-7 in 1955, showed their DP-side attitude while the election campaign were going on. During this period, the candidate of the Greek community, the former deputy of Istanbul Aleksandros Hacopulos and the head of the Board of Trustees of the Galata Greek Church and Schools and the General Assembly of the Provincial Council of Ministers Hristaki Yoannidis were nominated by DP.

Non-Muslim candidates were not negatively affected by DP and the government. Hacopulos, who was even a member of the Istanbul DP once said: "CHP did not give forty liras to those who suffered from the for those affected by the wealth tax. In addition, in 1941, we have never forgotten CHP, which exiled non-muslims between 25-45 years of age. Don't vote for CHP by remembering them." He called on the Greek community to vote for DP.

In the process of military intervention on 27 May 1960, the Parliament was terminated. DP MPs and party leaders, including President Celal Bayar, Prime Minister Adnan Menderes, members of the government, and Ali Fuat Cebesoy, one of the important commanders of the National Struggle, were arrested and taken to Yassıada. Within this framework, Aleksandros Hacopulos was taken into custody on 3 June 1960 and a letter of complaint was filed against Hacopulos. According to the present case, the charges against Hacopulos in the indictment are: During the events of September 6/7 with Patriarch engaging in activities against Turkey. Leading the Greek Cypriots and making propaganda against the CHP and its leader during each election period. About the improvement in relations between Turkey and Greece his saying that Menderes gave him the task. In a speech he made on May 21, 1960, his stating that there will be a number of events in the near future and the CHP and İnönü will be greatly affected. Gaining unfair profit for the rich Greeks' passport and

foreign exchange business and saving and destroying some documents in his house.

Finding and Conclusion

In his defense of his handwriting, Hacıpulos stated that the constitutions were first of all the holy book of every nation, and that he was also accused of violating this constitution and of not respecting and violating the reforms of Atatürk.

In his defense of the Hacıpulos tribunal, he submitted that he did not deal with cultural affairs in his country alone, and also he was busy with cultural affairs of the Turks in Western Thrace, outside the borders of his country. Moreover, he presented the news in the newspaper Akın which was published in Komotini and supported the Atatürk reforms.

In his defense, Nusret Kalyoncuoğlu, a lawyer practicing in Istanbul, was acting as a member of the Istanbul Bar Association. All of the cases of violation of the constitution that were opened against Hacıpulos such as encouraging the people to arm and obtaining illegitimate wealth resulted in acquittal. Then in 1961 he gained his freedom.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN-TEKNOLOJİ- MÜHENDİSLİK-MATEMATİK (STEM) ALANLARINA VE BU ALANLARDA KARIYER YAPMAYA OLAN İLGİLERİNİN İNCELENMESİ*

Araştırma Makalesi / Research Article

Çetin, O. ve Temiz, B. K. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Teknoloji Mühendislik Matematik (Stem) Alanlarına ve Bu Alanlarda Kariyer Yapmaya Olan İlgilerinin İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 194-219.

Geliş Tarihi: 10.05.2019

Kabul Tarihi: 06.06.2019

E-ISSN: 2149-3871

Dr. Öğretim Üyesi Oğuz ÇETİN
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
oguz.cetin@windowslive.com
ORCID No: 0000-0002-0986-5137

Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
burakkagantemiz@gmail.com
ORCID No: 0000-0001-8636-8743

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul düzeyinde eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerin fen-teknoloji-mühendislik-matematik (STEM) alanları ile bu alanlarda kariyer yapmaya olan ilgilerini çeşitli değişkenler açısından incelenmek ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın araştırma grubu olasılık dışı (amaçlı) olarak uygun durum örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın araştırma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Niğde İl merkezinde yer alan farklı okullarda öğrenim gören toplam 363 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, her ikisi de Tyler-Wood, Knezek, ve Christensen (2010) tarafından geliştirilen “STEM Anlambilim Anketi” ile “Kariyer İlgi Anketi” kullanılmıştır.

* Bu çalışma 23-25 Mart 2018 tarihlerinde gerçekleştirilen Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuş ve özeti kongre özet kitapçığında yayımlanmıştır.

Araştırmanın sonunda, öğrencilerin STEM alanlarına ilişkin ilgilerinin orta seviyenin üzerinde, bu alanlarda kariyer yapmaya ilişkin ilgilerinin ise “kararsızım”dan “katılıyorum”a doğru eğilim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız değişkenlere yönelik yapılan çözümlenmelerde, öğrencilerin STEM ilgileri ve kariyer ilgileri cinsiyetlerine, kişisel bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma durumlarına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmazken, sınıf düzeylerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin fen başarıları ile STEM ve kariyer ilgileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, STEM, Kariyer, İlgi.

INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS’ INTERESTS TOWARDS SCIENCE-TECHNOLOGY- ENGINEERING-MATHEMATICS (STEM) FIELDS AND THEIR INTEREST IN MAKING A CAREER IN THESE FIELDS

ABSTRACT

The present study aims to examine secondary school students’ interests towards science-technology-engineering-mathematics (STEM) fields and their interest in making a career in these fields in terms of various variables and to reveal the relationship between them. General survey model was used in the study. The study group was determined through convenience sampling method among non-probability (purposive) sampling methods. The study group consisted of 363 secondary school students attending different schools located in the city center of Niğde in 2017-2018 academic year. “The STEM Semantics Survey” and “The Career Interest Questionnaire” developed by Tyler-Wood, Knezek, and Christensen (2010) were used to collect data. At the end of the research, it was concluded that students’ interest in STEM fields was above average and that their interest in making a career in these fields showed a tendency from “Undecided” to “Agree”. In the analysis of the independent variables, it was determined that the students’ STEM interests and career interests did not show significant differences according to their gender, having a personal computer and having internet connection, but according to their class levels. A significant and positive relationship was revealed between the students’ science achievement and their STEM and career interests.

Keywords: Science Education, STEM, Career, Interest.

1. GİRİŞ

Öğrencilere nasıl bir eğitim ortamı sunulmasının gerektiği ve eğitim aracılığıyla kazandırılması amaçlanan özellikler, yaşanan dönemin ihtiyaçlarına göre çeşitlilikler göstermektedir. Günümüzde kişilerden kendi öğrenme sorumluluklarını alma, sorgulama, düşünme, öğrendiklerini

yeteneğe dönüştürüp günlük yaşam durumlarına adapte etme, olayları çözümlenme, orijinal bağlantılar kurma, sonuçları bilimsel veriler ışığında yorumlama, iş birliği yapma, teknolojinin imkânlarını belirlenen hedefe uygun ve etkin olarak kullanma gibi etkileşimli yeteneklere sahip olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte, bilimsel ve teknolojik rekabette önde olmak isteyen ülkelerin özellikle fen ve matematik eğitimine büyük önem verdikleri bilinmektedir. Bu yüzden gelişmek isteyen tüm ülkeler fen bilimleri ve matematik programlarını sürekli olarak geliştirmekte ve uygulamaya koymaktadır. Geliştirilen bu programların benimsemiş olduğu temel anlayış ise, teknolojik yarışta geri kalmamak için fen bilimleri ile matematik kavramlarını iyi anlayan, bu kavramları günlük olaylarla ilişkilendiren ve okulda öğrendiklerini gündelik hayat problemlerini çözmek için kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Ancak öğrencilerin özellikle fen bilimleri ve matematik kavramlarını derinlemesine anlayamamaları, okulda elde edecekleri fen ve matematik becerilerinin gündelik hayatlarında ne işlerine yarayacağına ilişkin olumsuz tutum içerisinde olmaları, fen bilimleri ve matematik derslerinin öğretimi noktasında değişime gidilmesine neden olmuştur. Son dönemlerde bu olumsuz durumu pozitif çevirmeye için STEM eğitimi literatürde sıkça ele alınmaktadır (Çepni, 2017: iii).

STEM eğitimi, son on yılda uluslararası bir tartışma konusu haline gelmiştir. Değişen küresel ekonomi ve işgücü ihtiyaçları, bu eğitimi almış işçilerin ve eğitimcilerin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu yüzden Uluslararası Fen Eğitimi Dernekleri Konseyi (ICASE), 2013 yılında, 34 ülkeyi temsil eden katılımcıların katılımı ile, araştırma, politika geliştirme ve STEM disiplinlerinin öğretiminin, öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına daha iyi bir şekilde hazırlanarak küresel vatandaşlar olmaları gerekliliğini kabul etmeleri açısından önemini ifade eden Kuching Fen ve Teknoloji Eğitimi Deklarasyonu'nu yayınlamıştır. Bu deklarasyonda, kaliteli eğitime erişimin herkes için temel bir hak olduğu, küresel kırgınlık dönemlerinde sürdürülebilirlik, sağlık, barış, yoksulluğun azaltılması, cinsiyet eşitliği ve biyolojik çeşitliliğin korunması gibi konuların STEM eğitimi güçlendirmeye yönelik düşünme, planlama ve eylemlerde ön planda olması gerektiği, bu disiplinleri arasında kurulacak olan ilişkinin ilerlemeyi sağlayacağı ifade edilmiştir (Kennedy ve Odell, 2014: 247).

STEM eğitimi terimi; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki öğretmen ve öğrenmeyi ifade etmektedir. Genel itibari ile hem formal hem de informal öğrenme ortamlarında, okul öncesi eğitimden doktora sonrası eğitime kadar tüm sınıf seviyelerindeki eğitim faaliyetlerini içermektedir. STEM eğitimi belirli bir disiplin çizgilerini aşan ve belirli bir türden bilgi ve öğrenmenin ortaya çıktığı bir uygulama ve süreçler topluluğu olarak betimlenmektedir (Gonzalez ve Kuenzi, 2012: 1-2; Kennedy ve Odell, 2014: 246-247).

STEM eğitimi öğretim programı entegrasyonu teorilerini iki bakış açısıyla geliştirmektedir. Birinci bakış açısına göre STEM eğitimi öğretmenlere ana disiplinin benzersiz özelliklerini, derinliğini ve titizliğini göz ardı etmeden derslerine ilişkili konuları bütünleştirme olanağı tanımaktadır. Bu durumda STEM öğretmenlerinin bölümlendirilmiş öğretim modelinden, bütünlük bir öğretim modeline geçiş yapma konusunda uzman olmaları gerekmektedir. Bu modelde öğretmenler sadece bir konunun uzmanı değil, aynı zamanda öğrencilerine diğer STEM konularında da rehberlik etme sorumluluğuna sahip kişilerdir. İkinci bakış açısı ise öğretmenlere rehberlik eden STEM öğretim programı önemine vurgu yapmaktadır. STEM disiplinleri arasında katı sınırlara sahip yüksek yapılandırılmış bir öğretim programı öğretmenlerin etkililiğini azaltacaktır. Bunun aksine esnek olarak hazırlanmış bir öğretim programı öğretmenlerin STEM konularını kendi doğal bağlamlarında öğretmelerine olanak tanıyacaktır (Corlu, Capraro ve Capraro, 2014: 75-76).

Çepni (2017: v)'nin bildirdiğine göre, her seviyede sadece tek bir disiplini bilmek (salt matematik, salt fizik, vb.), onlarla ilgili olan teknolojiyi anlamada ve ona katkı sağlamada yeterli değildir ve bundan dolayı bütünlük bir yapının oluşmasının zorunludur. Bu yapı ise ancak STEM eğitimi ile başarılabilir. Bununla birlikte, STEM eğitimi eleştirel düşünme, yaratıcılık, analitik düşünme, problem çözme, tasarım, üretim, özgünlük, girişimcilik gibi ileri düşünce becerilerini geliştiren kavramları savunmaktadır. Dolayısıyla STEM eğitimi, öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Baenninger ve Newcombe, 1989; Morrison, 2006; Wai, Lubinski, Benbow, ve Steiger, 2010).

STEM konusunda belirli bir yeterlilik seviyesine sahip olan bireyler, öğrenmiş oldukları bilgileri, bilim ve bilimin doğasını, kendisinde mevcut olan şemaların süzgecinden geçirerek kullanmaktadır. Bu şekilde gündelik hayatta karşılaşmış olduğu problemleri çözme sürecinde kendi düşüncesi üzerinden planlama, eleştiri ve değerlendirme yapmaktadır. Öğrenciler STEM uygulamaları ile cesaretlenmekte, mantıksal düşünebilmekte, kendilerine güven duymakta, hayallerine ulaşmakta, teknolojinin doğasını anlayabilmekte ve öğrenmiş olduklarını gündelik yaşamında kullanabilmektedir (Yıldırım ve Altun, 2015: 29-30). Bununla birlikte, STEM eğitiminin okul sürecinde öğrencilerin derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığına ilişkin çalışmalar söz konusudur (Furner ve Kumar, 2007; Stinson, Harkness, Meyer, ve Stallworth, 2009; Tseng, Chang, Lou ve Chen, 2013).

Öğrencilerin STEM konularına karşı yüksek tutumlarını sürdürmelerine yardımcı olan eğitim reformları, başarı düzeyine bakılmaksızın, STEM ile ilgili kariyer yapan yüksek tutumlu öğrencilerin olasılığını artırabilir. Bir öğrencinin, özellikle STEM disiplinleri olmak

üzere okul konularını yeniden gözden geçirme ve anlamlandırma isteği ile STEM alanında kariyer yapma konusundaki ilgisi, eğitimciler tarafından olumlu ve özgün deneyimlerin sağlanıp sağlanmadığına bağlıdır (Michael ve Alsup, 2016).

STEM disiplinlerinin entegrasyonunun ülkemizde henüz yaygın olmadığı görülmektedir. Ancak yurt dışında yapılan birçok araştırmada işgücü yetiştirme hedefiyle hükümet siyasetinin geliştirildiği, okullarda STEM eğitimi verilmeye başlandığı, STEM eğitiminin eyalet, federal ve özel ilgi alanlarına yönelik öğretim programları standartlarına dahil edildiği görülmektedir (Gülhan ve Şahin, 2016: 605). Bizim okullarımızda ise STEM disiplinleri katı sınırlara sahip yüksek yapılandırılmış öğretim programları ile ayrı dersler şeklinde yürütülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya karşı ilgileri de ortaokul seviyesinden daha üst öğrenim seviyelerine ilerledikçe giderek azalmaktadır. Sosyal alanlara göre bu alanlarda lisans ve lisansüstü eğitim alan öğrenci sayısı oldukça düşüktür. STEM kariyeri boyutunda pek çok akademik program öğrenci bulma sıkıntısı çekmektedir.

Bu bağlamda STEM alanlarındaki akademik ve kariyer potansiyeline sahip öğrencilerin belirlenmesi ve öğrencilerin bu alanlardaki tutum ve ilgilerinin saptanması önemli görülmektedir. Buradan yola çıkışla, bu çalışmada ortaokul düzeyinde eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerin STEM alanları ile bu alanda kariyer yapmaya olan ilgilerini çeşitli değişkenler açısından incelenmek ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

Alt Problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgileri ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgilerinde cinsiyetlerine göre farklılıklar var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgilerinde sınıf düzeylerine göre farklılıklar var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgilerinde kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına göre farklılıklar var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgilerinde internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre farklılıklar var mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgilerinde internet kullanım sıklıklarına göre farklılıklar var mıdır?

7. Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi akademik başarıları ile STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik ilgileri ile bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli ve Grubu

Ortaokul düzeyinde eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerin STEM alanları ile bu alanda kariyer yapmaya olan ilgilerini çeşitli değişkenler açısından incelenmeyi ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada genel tarama modelinde karşılaştırma türü ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu şekilde ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgileri ve başarı, ilgi ilişkileri var olduğu şekli ile betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma grubu olasılık dışı (amaçlı) olarak uygun durum örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile belirlenmiştir. Bilindiği üzere uygun örnekleme, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2009: 98). Buna bağlı olarak örnekleme kavramı yerine araştırma grubu kavramının kullanılması daha uygun görülmüştür. Araştırma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Niğde İl merkezinde yer alan farklı okullarda öğrenim gören toplam 398 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden ölçme araçlarını eksiksiz yanıtlayan 363 öğrenci araştırma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin bazı demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1: Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Bazı Demografik Özellikleri

Özellik	f	%	
Cinsiyet	Kız	172	47,4
	Erkek	191	52,6
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	74	20,6
	6. sınıf	128	35,6
	7. sınıf	100	27,8
	8. sınıf	58	16,1
Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarı Puanları	0-44	11	3,2
	45-54	80	23,2
	55-69	250	72,5
	70-84	3	0,9
	85-100	1	0,3

Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumu	Var	169	46,8
	Yok	192	53,2
İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumu	Var	241	66,9
	Yok	110	30,6
İnternet Kullanım Sıklığı	Hiç	36	10
	Nadiren	71	19,8
	Orta	135	37,6
	Sık	61	17
	Çok Sık	56	15,6
Toplam		351 ile 363 arası	100

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çetin, Çalışkan, ve Menzi (2012) tarafından geliştirilmiş “Kişisel Bilgi Formu” ile her ikisi de Tyler-Wood, Knezek, ve Christensen (2010) tarafından geliştirilen ve Kızılay (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “STEM Anlambilim Anketi” ve “Kariyer İlgi Anketi” kullanılmıştır. STEM Anlambilim Anketi fen, teknoloji, mühendislik, matematik ve STEM kariyeri olmak üzere beş boyutu (her biri ayrı) bulunan 7’li likert şeklinde (1 puan değerinden 7 puan değerine doğru), Kariyer İlgi Anketi ise 13 maddeden oluşan 5’li likert (1 = “Hiç Katılmıyorum”dan 5 = “Tamamıyla Katılıyorum”a doğru) şeklinde hazırlanmıştır.

STEM Anlambilim Anketi’nde alt boyutların her biri için 5 sıfat ve bunların zıt anlamlısı olan sıfatlar yer almaktadır. İki zıt kutup arasında 7 adet seçenek bulunmaktadır. Öğrencilerin bir cetvelin derecelendirmesi gibi kendilerine yakın olan seçeneği işaretlemeleri istenmektedir. Ölçeğin değerlendirilmesinde olumlu sıfatların puanı 7, olumsuz sıfatların puanı 1 olarak belirlenmiştir. Öğrencinin puanının fazla olmasının, STEM’e karşı olumlu algı taşıdığını gösterdiği kabul edilmiştir.

Geliştiricileri tarafından yapılan çalışmada STEM Anlambilim Anketi’nin güvenilirlik değerlerinin ,84 ile ,93 arasında olduğu bulunmuştur. Kariyer İlgi Anketi’nin güvenilirlik değeri ise yine geliştiricileri tarafından ,94 olarak hesaplanmıştır. Uyarlama sonrasında uygulaması yapılan her iki ölçeğe ait elde edilen güvenilirlik değerleri Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2: STEM Anlambilim Anketi ve Kariyer İlgi Anketi Güvenirlik Değerleri

STEM Anlambilim Anketi	
Ölçek Alt Boyutları	Güvenirlik Değerleri
Fen	,792

Teknoloji	,744
Mühendislik	,745
Matematik	,827
STEM Kariyeri	,796
Tüm Ölçek	,908
Kariyer İlgisi Anketi	
Tüm Ölçek	,918

Tablodan da anlaşılacağı üzere ilgili ölçeklerden elde edilen güvenilirlik değerleri alan yazınca kabul elen değerin (,70) üstünde hesaplanmıştır. Dolayısıyla ölçeklerin güvenilir olduğu söylenebilir (Şimşek, 2007: 70).

2.3. Verilerin Analizi

Uygulama sonunda ölçme araçlarına verilmiş olan öğrenci yanıtları olumlu ve olumsuz maddelerin durumlarına göre puanlanarak IBM SPSS 24.0 programında analiz edilmiştir. Verilerin analizi için aritmetik ortalamalar, toplam puanlar, frekans ve yüzdeler belirlenmiş, karşılaştırmalarda yapılan Levene ve Kolmogorov-Smirnov testi analizleri ile verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik testlerden olan bağımsız gruplarda t-testi, tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe çözümlerinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte ilişkilerin ortaya çıkarılması amacıyla da Pearson momentler çarpımı korelasyonu uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen veriler sekiz alt problem çerçevesinde analiz edilerek bulgulara ulaşılmış, elde edilen bulgular ise alt problemlerin veriliş sırası dikkate alınarak bu bölümde sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgileri ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu noktada öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları puanlar ve standart sapmaları hesaplanmış, puanların dağılımı Tablo 3 ve Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 3: STEM Alanlarına İlişkin İlgisi Puanlarının Dağılımı

Alt Boyutlar	n	En	En	\bar{X}	ss	Olası
--------------	---	----	----	-----------	----	-------

		düşük	yüksek			Puanlar*
Fen	363	5	35	26,79	7,366	
Matematik	363	5	35	24,98	8,499	
Mühendislik	363	5	35	23,48	7,525	5-35
Teknoloji	363	5	35	26,35	7,438	
Kariyer	363	5	35	25,40	7,915	
Tüm ölçek	363	6	35	25,40	5,912	5-35

Tablo 4: Kariyer İlgisine İlişkin İlgili Puanların Dağılımı

	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss	Olası Puanlar*
Tüm ölçek	363	13	65	46,75	11,537	13-65

*Ölçeklerden alınabilecek olan en düşük ve en yüksek puan değerlerini ifade etmektedir.

Tablo 3'te ve Tablo 4'te alınan en yüksek ve en düşük puanlara bakıldığında, bu değerler STEM Anlambilim Anketi'nde 5 ile 35 arasında ve Kariyer İlgili Anketi'nde ise 13 ile 65 arasında değişmektedir. Öğrencilerin tamamının STEM Anlambilim Anketi'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ortalama seviyesinden (>20; 6 puan seviyesinde) yüksektir. Bu sonuç öğrencilerin kendilerini STEM alanlarına karşı ilgili olarak kabul ettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin Kariyer İlgili Anketi'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ise kararsızım ifadesinde alınabilecek olan toplam puandan büyük (>39), katılıyorum ifadesinde alınabilecek toplam puandan küçüktür (<52). Bu durumda ise öğrencilerin kariyer ilgilerinin olumlu yönde (kararsızımdan katılıyorduma doğru) olduğu söylenebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgilerinde cinsiyetlerine göre farklılıklar var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu noktada öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve t-testi ile cinsiyetler bazında karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 5: STEM Alanlarına İlişkin İlgili Puanlarının Cinsiyetlere Göre Yapılan t-Testi Çözümlemesi Sonuçları

Alt-Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Fen	Kız	172	27,16	7,320	0,899	361	0,369

	Erkek	191	26,46	7,411			
Matematik	Kız	172	25,45	8,547	1,018	361	0,310
	Erkek	191	24,54	8,454			
Mühendislik	Kız	172	23,19	7,559	-	361	0,490
	Erkek	191	23,74	7,504			
Teknoloji	Kız	172	26,44	7,319	0,223	361	0,823
	Erkek	191	26,27	7,562			
Kariyer	Kız	172	26,16	8,153	1,749	361	0,081
	Erkek	191	24,71	7,651			
Tüm ölçek	Kız	172	25,68	5,908	0,864	361	0,388
	Erkek	191	25,14	5,919			

Tablo 6: Kariyer İlgisine İlişkin İlgi Puanlarının Cinsiyetlere Göre Yapılan t-Testi Çözümlemesi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Tüm ölçek	Kız	172	47,61	10,771	1,342	361	0,180
	Erkek	191	45,98	12,163			

Tablo 5 ve 6 incelendiğinde, öğrencilerin STEM alanlarına ve kariyer yapmaya ilişkin ilgilerinin ölçeklerin tamamında ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ortalamalar açısından bakıldığında ise, mühendislik alt boyutu haricinde kız öğrencilerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgilerinde sınıf düzeylerine göre farklılıklar var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlemesinde; öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespitinde ise Scheffe çözümlenmesinden yararlanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen ortalama puan, standart sapma, en küçük ve en büyük puan değerleri Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 7: STEM Alanlarına İlişkin İlgi Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Alt-boyutlar	Sınıf	n	\bar{x}	ss	En düşük	En yüksek
Fen	5	74	26,30	8,848	5	35
	6	128	26,57	6,555	7	35
	7	100	26,06	6,878	5	35
	8	58	29,03	7,618	5	35
	Toplam	360	26,77	7,376	5	35
Matematik	5	74	26,07	9,672	5	35
	6	128	26,33	7,039	11	35
	7	100	23,78	8,353	5	35
	8	58	22,17	9,302	5	35
	Toplam	360	24,90	8,490	5	35
Mühendislik	5	74	23,03	8,591	5	35
	6	128	23,31	6,411	5	35
	7	100	22,74	7,418	5	35
	8	58	25,43	8,384	5	35
	Toplam	360	23,44	7,530	5	35
Teknoloji	5	74	27,34	8,038	5	35
	6	128	25,80	6,733	5	35
	7	100	25,12	7,440	5	35
	8	58	28,21	7,871	11	35
	Toplam	360	26,32	7,454	5	35
Kariyer	5	74	25,19	9,148	5	35
	6	128	24,88	7,358	5	35
	7	100	24,73	7,720	5	35
	8	58	27,67	7,564	11	35
	Toplam	360	25,35	7,921	5	35
Tüm ölçek	5	74	25,58	6,937	6	35
	6	128	25,38	5,012	8	35
	7	100	24,49	5,829	11	35
	8	58	26,50	6,366	9	35
	Toplam	360	25,35	5,909	6	35

Tablo 8: Kariyer İlgisine İlişkin İlgi Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Alt-boyutlar	Sınıf	n	\bar{x}	ss	En düşük	En yüksek
Tüm ölçek	5	74	46,43	11,766	15	65
	6	128	48,03	10,505	13	65
	7	100	43,51	12,712	13	65
	8	58	49,66	10,290	22	65
	Toplam	360	46,71	11,553	13	65

Ortalamalar arasında görülen farkın anlamlılık düzeyleri ise Tablo 9 ve Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 9: STEM Alanlarına İlişkin İlgi Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fen	Gruplar arası	369,466	3	123,155	2,288	,078	-
	Gruplar içi	19164,398	356	53,833			
	Toplam	19533,864	359				
Matematik	Gruplar arası	918,880	3	306,293	4,369	,005*	6. sınıf-8.sınıf
	Gruplar içi	24960,317	356	70,113			
	Toplam	25879,197	359				
Mühendislik	Gruplar arası	293,620	3	97,873	1,737	,159	-
	Gruplar içi	20060,910	356	56,351			
	Toplam	20354,531	359				
Teknoloji	Gruplar arası	461,152	3	153,717	2,808	,040	-
	Gruplar içi	19486,748	356	54,738			
	Toplam	19947,900	359				
Kariyer	Gruplar arası	381,118	3	127,039	2,042	,108	-
	Gruplar içi	22145,079	356	62,205			
	Toplam	22526,197	359				
Tüm ölçek	Gruplar arası	155,965	3	51,988	1,495	,216	-
	Gruplar içi	12377,047	356	34,767			
	Toplam	12533,013	359				

Tablo 10: Kariyer İlgisine İlişkin İlgi Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Kariyer İlgi	Gruplar arası	1756,244	3	585,415	4,515	,004*	7. sınıf-6. sınıf
	Gruplar içi	46156,131	356	129,652			
	Toplam	47912,375	359				

Öğrencilerin STEM alanlarına ilişkin ilgileri sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında, sadece matematik alt boyutunda anlamlı farklılığı olduğu görülmektedir. 6. Sınıf öğrencilerinin STEM ilgileri 8. Sınıf öğrencilerinininkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Kariyer yapmaya karşı ilgi boyutunda ise 7. Sınıf öğrencileri 6. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha düşük ilgi seviyesine sahiptir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgilerinde kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına göre farklılıklar var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu noktada öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve t-testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11 ve Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 11: STEM Alanlarına İlişkin İlgi Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Yapılan t-Testi Çözümlemesi Sonuçları

Alt-Boyutlar	Kişisel Bilgisayarı	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Fen	Var	169	26,59	7,387	-	359	,695
	Yok	192	26,89	7,360	,392		
Matematik	Var	169	24,51	8,188	-	359	,374
	Yok	192	25,31	8,775	,890		
Mühendislik	Var	169	23,29	7,133	-	359	,631
	Yok	192	23,67	7,859	,481		
Teknoloji	Var	169	26,24	7,658	-	359	,846
	Yok	192	26,40	7,271	,195		
Kariyer	Var	169	25,51	7,764	-	359	,761
	Yok	192	25,26	8,086	,304		
Tüm ölçek	Var	169	25,23	5,719	-	359	,658
	Yok	192	25,51	6,095	,443		

Tablo 12: Kariyer İlgisine İlişkin İlgi Puanlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Yapılan t-Testi Çözümlemesi Sonuçları

Alt-Boyutlar	Kişisel Bilgisayarı	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Tüm ölçek	Var	169	46,50	11,382	-	359	,740
	Yok	192	46,90	11,699	,332		

Tablo 11 ve 12 incelendiğinde öğrencilerin STEM alanlarına ve kariyer yapmaya ilişkin ilgilerinin kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına göre ölçeklerin tamamında ve alt boyutlarında farklılaşmadığı görülmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgilerinde internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre farklılıklar var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu noktada öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve t-testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13 ve Tablo 14’te verilmektedir.

Tablo 13: STEM Alanlarına İlişkin İlgi Puanlarının İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumlarına Göre Yapılan t-Testi Çözümlemesi Sonuçları

Alt-Boyutlar	İnternet Bağlantısı	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Fen	Var	241	26,80	7,601	-,166	349	,868
	Yok	110	26,95	6,767			
Matematik	Var	241	25,29	8,488	1,117	349	,265
	Yok	110	24,20	8,570			
Mühendislik	Var	241	23,48	7,604	-,026	349	,979
	Yok	110	23,50	7,338			
Teknoloji	Var	241	26,26	7,682	-,166	349	,868
	Yok	110	26,40	6,928			
Kariyer	Var	241	25,48	8,145	,320	349	,749
	Yok	110	25,19	7,314			
Tüm ölçek	Var	241	25,46	5,984	,316	349	,752
	Yok	110	25,25	5,825			

Tablo 14: Kariyer İlgisine İlişkin İlgi Puanlarının İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumlarına Göre Yapılan t-Testi Çözümlemesi Sonuçları

Alt-Boyutlar	İnternet Bağlantısı	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Tüm ölçek	Var	241	47,40	11,288	1,183	349	,238
	Yok	110	45,85	11,461			

Tablo 13 ve 14 incelendiğinde öğrencilerin STEM alanlarına ve kariyer yapmaya ilişkin ilgilerinin internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre ölçeklerin tamamında ve alt boyutlarında farklılaşmadığı görülmektedir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgilerinde internet kullanım sıklıklarına göre farklılıklar var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile internet kullanım sıklıklarına göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespitinde ise Scheffe çözümlenmesinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin internet kullanım sıklıklarına göre ölçekten elde edilen ortalama puan, standart sapma, en küçük ve en büyük puan değerleri Tablo 15 ve 16’da, varyans çözümleme sonuçları ise Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 15: STEM Alanlarına İlişkin İlgi Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığına Göre Dağılımı

Alt-boyutlar	İnternet kullanım sıklığı	n	\bar{x}	ss	En düşük	En yüksek
Fen	Hiç	36	23,33	6,551	7	35
	Nadiren	71	27,94	6,210	5	35
	Orta	135	28,28	6,901	6	35
	Sık	61	26,18	6,927	7	35
	Çok sık	56	24,71	9,069	5	35
	Toplam	359	26,81	7,299	5	35
Matematik	Hiç	36	22,19	7,490	5	35
	Nadiren	71	26,01	7,658	5	35
	Orta	135	26,61	8,353	5	35
	Sık	61	24,13	8,480	5	35
	Çok sık	56	22,54	9,274	5	35
Mühendislik	Toplam	359	24,99	8,449	5	35
	Hiç	36	22,00	6,799	10	35
	Nadiren	71	24,23	7,807	5	35
	Orta	135	24,36	7,053	5	35
	Sık	61	22,62	8,323	5	35
	Çok sık	56	22,34	7,364	5	35
Teknoloji	Toplam	359	23,49	7,480	5	35
	Hiç	36	23,94	7,187	10	35
	Nadiren	71	26,83	6,744	10	35
	Orta	135	27,10	7,165	5	35
	Sık	61	25,61	7,716	5	35
	Çok sık	56	26,57	8,213	5	35
Kariyer	Toplam	359	26,40	7,378	5	35
	Hiç	36	22,19	6,611	9	35
	Nadiren	71	26,52	7,063	5	35
	Orta	135	27,36	7,270	7	35
	Tüm ölçek					

Sık	61	23,92	9,074	5	35
Çok sık	56	23,04	8,251	5	35
Toplam	359	25,42	7,877	5	35

Tablo 16: Kariyer İlgisine İlişkin İlgi Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığına Göre Dağılımı

Alt-boyutlar	İnternet kullanım sıklığı	n	\bar{x}	ss	En düşük	En yüksek
Tüm ölçek	Hiç	36	22,73	4,988	9	33
	Nadiren	71	26,31	4,856	17	35
	Orta	135	26,74	5,730	8	35
	Sık	61	24,49	6,242	8	35
	Çok sık	56	23,84	6,248	9	35

Tablo 17: STEM Alanlarına İlişkin İlgi Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığına Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fen	Gruplar arası	1088,828	4	1088,828	5,358	,000	Hiç- Nadiren Hiç-Orta Orta- Çok sık
	Gruplar içi	17985,523	354	17985,523			
	Toplam	19074,351	358	19074,351			
Matematik	Gruplar arası	1094,514	4	1094,514	3,960	,004	Hiç-Orta Orta- Çok sık
	Gruplar içi	24463,475	354	24463,475			
	Toplam	25557,989	358	25557,989			
Mühendislik	Gruplar arası	341,203	4	341,203	1,534	,192	-
	Gruplar içi	19688,491	354	19688,491			
	Toplam	20029,694	358	20029,694			
Teknoloji	Gruplar arası	337,152	4	337,152	1,558	,185	-
	Gruplar içi	19152,681	354	19152,681			
	Toplam	19489,833	358	19489,833			
Kariyer	Gruplar arası	1422,350	4	1422,350	6,055	,000	Hiç- Nadiren Hiç-Orta Orta-Sık Orta- Çok sık
	Gruplar içi	20788,809	354	20788,809			

	Toplam	22211,159	358	22211,159			
	Gruplar arası	744,745	4	744,745			
Tüm ölçek	Gruplar içi	11405,638	354	11405,638	5,779	,000	Hiç-nadiren Hiç-Orta Orta-Çok sık
	Toplam	12150,384	358	12150,384			

Tablo 18: Kariyer İlgisine İlişkin İlgil Puanlarının İnternet Kullanım Sıklığına Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	2691,493	4	2691,493			
Kariyer İlgil	Gruplar içi	45374,853	354	45374,853	5,250	,000	Hiç-Orta Çok sık-orta
	Toplam	48066,345	358	48066,345			

Tablolar incelendiğinde, öğrencilerin internet kullanım sıklıklarına göre STEM alanlarına ve kariyer yapmaya ilişkin ilgilerinin anlamlı farklılık gösterdiği, ancak bu farklılıkların sistematik olmadığı görülmektedir.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi akademik başarıları ile STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problem kapsamında başarı-STEM alanlarına olan ilgi, başarı-kariyer yapma ilgisi ilişkilerinin ortaya çıkarılması amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyonu uygulanmıştır. Elde edilen korelasyon çözümlerinin sonuçları Tablo 19 ve Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 19: Başarı Notu-STEM Alanlarına İlişkin İlgil Puanlarının Korelasyonu

	Fen	Matematik	Mühendislik	Teknoloji	Kariyer	STEM (ort)
Başarı	r ,198**	,261**	,073	,104	,218**	,230**

p	,000	,000	,176	,053	,000	,000
n	345	345	345	345	345	345

** Korelasyon $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 20: Başarı Notu-Kariyer İlgisine İlişkin İlgi Puanlarının Korelasyonu
Kariyer İlgi Ölçeği Puanı

Başarı	r	,174**
	p	,001
	n	345

** Korelasyon $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Büyüköztürk (2009: 32) korelasyon katsayılarının mutlak değer olarak; 0.70-1.00 arasında olmasını yüksek, 0.70-0.30 arasında olmasını orta ve 0.30- 0.00 arasında olmasını ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlamaktadır. Bu durumda; Tablo 18 ve 19’da verilen bulgular öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi akademik başarıları ile hem STEM alanlarına olan ilgileri, hem de bu alanlarda kariyer yapmaya ilişkin ilgileri açısından pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik ilgileri ile bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Elde edilen korelasyon çözümlemesi bulguları Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21: STEM Alanlarına İlişkin İlgi Puanları ile Kariyer İlgisine İlişkin İlgi Puanlarının Korelasyonu

	Fen	Matematik	Mühendislik	Teknoloji	Kariyer	STEM (ort)	
Kariyer İlgi	R	,380**	,196**	,370**	,240**	,316**	,390**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	363	363	363	363	363	363

** Korelasyon $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin STEM alanlarına ilişkin ilgileri ile bu alanlarda kariyer yapmaya ilişkin ilgileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik

alanlarına ilgi duyan öğrenciler, bu alanda kariyer yapma noktasında da ilgilidirler.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada toplanan veriler, ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarının tüm alt boyutlarda olumlu eğilimlere sahip olduğunu göstermiştir. İlgi düzeylerinin alt alanlara göre dağılımı incelendiğinde (kayda değer bir farklılık olmamakla birlikte) en düşük düzeyin mühendislik, en yüksek ilgi düzeyinin ise fen boyutunda olduğu görülmektedir. Bu durum ülkemiz sınav sisteminin bir yansıması olarak kabul edilebilir. Ulusal sınavlarda sıklıkla yoklanan alanlar ilgi düzeylerinde kaymalara neden olmuş olabilir. Benzer bir durum kariyer ilgilerinde de gözlemlenmiştir. Anketi cevaplayan öğrencilerin %47 ile %69 arasında değişen oranlarda “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri görülmüştür. Bu durum; onların kariyer planları yaparken fen bilimleri ile ilgili alanlara eğilimli olmaları ve fen bilimlerini önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgilerinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bununla birlikte mühendislik hariç diğer tüm STEM alt alanlarında kız öğrencilerin ilgilerin daha yüksek olması literatürdeki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Uzun yıllar erkek mesleği olarak görülen mühendislik mesleği ile ilgili yapılan tutum ve ilgi araştırmalarda genellikle erkekler lehine farklar elde edildiği görülmektedir (Chachra, Kilgore, Loshbaugh, McCain, ve Chen, 2008; Mahoney, 2009; Nosek, Banaji, ve Greenwald, 2002). Çocukluklarından itibaren mühendislik temalı oyun ve oyuncaklarla oynayan erkeklerde bu alandaki ilgi düzeyinin yüksek çıkması beklenen bir durum olabilir. Ancak Xie, Fang, ve Shauman (2015) ile Belden, Lien, ve Nelson-Dusek (2010)‘un çalışmalarında vurguladığı gibi kadınların erken yaşta STEM eğitimi almaya başlamaları bu farkın kapanmasını sağlayabilir. Nitekim son yıllarda yapılan daha güncel çalışmalar bu farkın kapandığını veya kızlar lehine değiştiğini göstermektedir. Örneğin Karakaya ve Avgın (2016)‘nın yaptığı çalışma, kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir. Yolagiden ve Bektaş (2018) ile Aydın, Saka, ve Guzey (2017)‘nin yaptığı çalışmalar ise öğrencilerin STEM’e yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre değişmediğini göstermiştir. Yine de literatürdeki çalışmalar yorumlanırken katılımcıların yaş gruplarının ve kültürel farklılıklarının ilgi ve yatkınlıklarını etkileyebileceği de unutulmamalıdır.

Öğrencilerin STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgilerinde sınıf düzeylerine göre, sistematik bir değişim gözlemlenmemiştir. Literatürdeki benzer çalışmalarda ise farklı sonuçlar

elde edilmiştir. Birçok çalışmada (Aydın vd., 2017; Lamb, Akmal, ve Petrie, 2015; Mahoney, 2009; Unfried, Faber, Stanhope, ve Wiebe, 2015) küçük yaş gruplarından büyüğe doğru gittikçe azalan STEM tutumları tespit edilmiş, bu durum küçük yaşlardaki ilginin fen dersinde yaşanan olumsuz deneyimler nedeniyle törpülenerek azaldığı şeklinde yorumlanmıştır.

Sınıf düzeyinin yanı sıra, kişisel bilgisayara sahip olmak, internet bağlantısına sahip olmak ve interneti kullanım sıklığı gibi değişkenler de STEM alanlarına olan ilgiyi ve kariyer ilgisini farklılaştırmamaktadır. Kişisel bilgisayar sahibi olmak, internet olanaklarından yararlanabilir olmak ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin bir göstergesi olabileceği, ayrıca bu olanakların çocukların bilgiye ulaşabilmedeki kaynak zenginliği sağlayacağı düşünüldüğünde, bu değişkenlerin STEM alanlarına olan ilgiyi ve kariyer ilgisini etkilememesi oldukça ilginç bir bulgudur.

Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi akademik başarıları ile STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit STEM alanlarını tercih etme ile yüksek akademik başarı arasında ilişki olduğu gösteren diğer çalışmalarla uyumludur (Ayık, Özdemir, ve Yavuz, 2007; Chen ve Weko, 2009; Cole ve Espinoza, 2008). Ayrıca Tai, Liu, Maltese, ve Fan (2006)'nın ve Wang (2013)'ün yaptığı araştırmalarda elde ettikleri fen bilimleri ve matematik başarısının STEM alanına yönelmedeki güçlü etkileri olduğu bulguları bu çalışmada ortaya çıkan tabloyu desteklemektedir. Bununla birlikte ülkemizde son yıllarda akademik başarısı yüksek öğrencilerin STEM alanlarıyla ilgili üniversite programlarına yerleşme oranlarında önemli azalışlar tespit edilmiştir. Örneğin Akgündüz (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre ülkemizde üniversite sınavında ilk 1000'e giren öğrencilerin STEM alanlarına yerleştirme oranlarında 2000-2014 yılları arasında bir düşüş söz konusudur. TÜSİAD (2017) tarafından yayımlanan "2023'e Doğru Türkiye'de STEM Gereksinimi" raporunda, ülkemizde 2023 yılına kadar STEM alanlarında yaklaşık bir milyon kişiye gereksinim duyulacak olmasına rağmen, bunun ancak % 31'inin karşılanabileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda araştırma grubunda yer alan fen bilimleri dersi akademik başarısı yüksek çocukların STEM alanlarına ve bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgilerinin de yüksek olması umut vericidir.

Ortaokul öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik ilgileri ile bu alanlarda kariyer yapmaya yönelik ilgileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına ilgi duyan öğrenciler, bu alanda kariyer yapma konusunda da istekli görünmektedir. Holmquist (2014), STEM tutumlarının gelişmesiyle bu alanlardaki meslek ilgilerin de arttığını, Yolagiden ve Bektaş (2018) ise ortaokul öğrencilerinin STEM tutumları ile bu alanlarla ilgili mesleklere

yönelik ilgiler arasında yüksek düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca Aydın vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin STEM'e yönelik olumlu tutumlarının, onların gelecekte fen ve matematiğin ağırlıkta olduğu meslekleri seçmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular literatürdeki çeşitli araştırmaların sonuçları ile birlikte yorumlandığında, STEM alanlarının tüm alt boyutlarıyla birlikte öğrencilerin kariyer planlamasında yapacakları tercihleri etkileme potansiyeli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Fen Bilimleri dersi için STEM alanlarındaki meslekleri öğrencilere tanıtmak ve bu konuda yönlendirme yapma misyonunu da yüklenmektedir. Bu nedenle özellikle "teknoloji" ve "mühendislik" boyutlarını kapsayan STEM etkinliklerine fen bilimleri derslerde daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Öğretmenler; öğrettikleri konuları farklı disiplinlerle bağlantılarını kurmalı, verdikleri ödevlerde modeller ve elle yapılan örnekler önemli olmalıdır. Öğrencilerin STEM alanları ile ilgili kariyer algılarını geliştirmek için farklı alanlarla ilgili mesleklerin tanıtımı yeri geldikçe yapılmalıdır. Program hazırlayanlar açısından ise; günden güne önem kazanan STEM entegrasyonunun disiplinler arası önemi de artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, D. (2016). A Research About The Placement of The Top Thousand Students In STEM Fields In Turkey Between 2000 and 2014. *Eurasia Journal Of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(5), 1365-1377.
- Aydın, G., Saka, M. ve Guzey, S. (2017). 4-8. Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM=FETEMM) Tutumlarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 787-802.
- Ayık, Y. Z., Özdemir, A. ve Yavuz, U. (2007). Lise Türü ve Lise Mezuniyet Başarısının, Kazanılan Fakülte İle İlişkinin Veri Madenciliği Tekniği İle Analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 441-454.
- Baenninger, M. and Newcombe, N. (1989). The Role Of Experience In Spatial Test Performance: A Meta-Analysis. *Sex Roles*, 20(5-6), 327-344.
- Belden, N., Lien, C. and Nelson-Dusek, S. (2010). A Priority For California's Future: Science For Students. *Santa Cruz, CA: The Center For The Future Of Teaching and Learning*.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chachra, D., Kilgore, D., Loshbaugh, H., McCain, J. and Chen, H. (2008). Being And Becoming: Gender And Identity Formation Of Engineering Students. Research Brief. *Center For The Advancement Of Engineering Education (NJ1)*.

- Chen, X. And Weko, T. (2009). Students Who Study Science, Technology, Engineering, And Mathematics (STEM) In Postsecondary Education. Stats In Brief. NCES 2009-161. *National Center For Education Statistics, Institute Of Education Sciences, US Department Of Education. Washington, DC.*
- Cole, D. and Espinoza, A. (2008). Examining The Academic Success Of Latino Students In Science Technology Engineering And Mathematics (STEM) Majors. *Journal Of College Student Development*, 49(4), 285-300.
- Corlu, M. S., Capraro, R. M. and Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM Education: Implications For Educating Our Teachers In The Age Of Innovation. *Education And Science*, 39(171), 74-85.
- Çepni, S. (2017). Önsöz. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya STEM+A+E Eğitimi (III-VIII)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, O., Çalışkan, E. ve Menzi, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterlilikleri Ile Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 11(2), 273-291.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci (2. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Furner, J. M. and Kumar, D. D. (2007). The Mathematics And Science Integration Argument: A Stand For Teacher Education. *Eurasia Journal Of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3), 185-189.
- Gonzalez, H. B. and Kuenzi, J. J. (2012). *Science, Technology, Engineering, And Mathematics (STEM) Education: A Primer*: Congressional Research Service, Library Of Congress Washington DC.
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik Entegrasyonunun (STEM) 5. Sınıf Öğrencilerinin Bu Alanlarla İlgili Algı Ve Tutumlarına Etkisi. *International Journal Of Human Sciences*, 13(1), 602-620.
- Holmquist, S. (2014). A Multi-Case Study Of Student Interactions With Educational Robots And Impact On Science, Technology, Engineering, And Math (STEM) Learning And Attitudes (Doctoral Dissertation). Tampa, FL: University Of South Florida.
- Karakaya, F., Ve Avgın, S. S. (2016). Effect Of Demographic Features To Middle School Students' Attitude Towards Fetemm (STEM). *Journal Of Human Sciences*, 13(3), 4188-4198.
- Kennedy, T. and Odell, M. (2014). Engaging Students In STEM Education. *Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Kızılay, E. (2017). STEM Semantik Farklılık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 58, 131-144.
- Lamb, R., Akmal, T. and Petrie, K. (2015). Development Of A Cognition-Priming Model Describing Learning In A STEM Classroom. *Journal Of Research In Science Teaching*, 52(3), 410-437.
- Mahoney, M. P. (2009). Student Attitude Toward STEM: Development Of An Instrument For High School STEM-Based Programs (Doctoral Dissertation, The Ohio State University).

https://Etd.Ohiolink.Edu/Pg_10?0:NO:10:P10_ACCESSION_NUM:Osu1250264697 adresinden 07.05.2019 tarihinde edinilmiştir.

Michael, K. Y. and Alsup, P. R. (2016). Differences Between The Sexes Among Protestant Christian Middle School Students And Their Attitudes Toward Science, Technology, Engineering And Math (STEM). *Journal Of Research On Christian Education*, 25(2), 147-168.

Morrison, J. (2006). TIES STEM Education Monograph Series, Attributes Of STEM Education. *Baltimore, MD: TIES*, 3.

Nosek, B. A., Banaji, M. R. and Greenwald, A. G. (2002). Math = Male, Me = Female, Therefore Math \neq Me. *J Personal Soc Psychol*, 83, 44-59.

Stinson, K., Harkness, S. S., Meyer, H. and Stallworth, J. (2009). Mathematics And Science Integration: Models and Characterizations. *School Science And Mathematics*, 109(3), 153-161.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Tai, R. H., Liu, C. Q., Maltese, A. V. and Fan, X. (2006). Planning Early For Careers In Science. *Education Forum*, 1143-1144. http://www.Afterschoolalliance.Org/Documents/Stem/Rhtai2006science_Planearly.Pdf

Tseng, K.-H., Chang, C.-C., Lou, S.-J. and Chen, W.-P. (2013). Attitudes Towards Science, Technology, Engineering And Mathematics (STEM) In A Project-Based Learning (Pjbl) Environment. *International Journal Of Technology And Design Education*, 23(1), 87-102.

TÜSİAD. (2017). 2023'e Doğru Türkiye'de STEM Gereksinimi Raporu., <https://www.Pwc.Com.Tr/Tr/Assets/Image/Pwc-Tusiad-2023-E-Dogru-Turkiye-De-Stem-Gereksinimi-Raporu.Pdf> adresinden 07.05.2019 tarihinde edinilmiştir.

Unfried, A., Faber, M., Stanhope, D. S. and Wiebe, E. (2015). The Development And Validation Of A Measure Of Student Attitudes Toward Science, Technology, Engineering, And Math (S-STEM). *Journal Of Psychoeducational Assessment*, 3(7), 622-639.

Wai, J., Lubinski, D., Benbow, C. P. and Steiger, J. H. (2010). Accomplishment In Science, Technology, Engineering, And Mathematics (STEM) And Its Relation To STEM Educational Dose: A 25-Year Longitudinal Study. *Journal Of Educational Psychology*, 102(4), 860-871.

Wang, X. (2013). Why Students Choose STEM Majors: Motivation, High School Learning, And Postsecondary Context Of Support. *American Educational Research Journal*, 50, 1081-1121.

Xie, Y., Fang, M. and Shauman, K. (2015). STEM Education. *Annual Review Of Sociology*, 1(41), 331-357.

Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi. *El-Cezeri Fen Ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40.

Yolagiden, C. ve Bektaş, O. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) Tutumları İle STEM Mesleklerine Yönelik İlgileri Arasındaki İlişki. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(77), 500-521.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

Students' STEM dispositions and career interests in these fields gradually decrease as they progress to higher education levels from secondary school level. The number of students receiving undergraduate and graduate education in these fields is very low compared to social areas. Many academic programs have difficulty in finding students for STEM career. In this context, it is considered important to determine the students who have academic and career potential in STEM and to identify their attitudes and interests in these fields. From this point of view, this study aimed to examine secondary school students' interests in STEM disciplines and their interest in making a career in this field in terms of various variables and to reveal the relationship between them.

Methodology

General survey model was used in the study. The study group was determined through convenience sampling method among non-probability (purposive) sampling methods. The study group consisted of 398 secondary school students attending different schools located in the city center of Niğde in 2017-2018 academic year. A total of 363 students who entirely completed the assessment tools were included in the study group. In the study, "The Personal Information Form" developed by Çetin, Çalışkan, and Menzi (2012) and "The STEM Semantics Survey" and "The Career Interest Questionnaire" developed by Tyler-Wood, Knezek, and Christensen (2010) were used to collect data. STEM Semantics Survey is a 7-point likert type (from 1 to 7) instrument composed of five dimensions (each of which is separate) including science, technology, engineering, mathematics and STEM career. The Career Interest Questionnaire is a 5-point likert type (1= "Strongly disagree" to 5= "Strongly agree") scale composed of 13 items. The Cronbach's Alpha reliability coefficients obtained for the STEM Semantics Survey were .792 for the "science" scale, .744 for the "technology" scale, .745 for the "engineering" scale, .827 for the "mathematics" scale, .796 for the "career" scale, and .908 for the overall scale. The Cronbach's Alpha reliability coefficient for the Career Interest Questionnaire was calculated to be .918. Because data showed a normal distribution, independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA), which are parametric tests, were used to make comparisons. In addition, Pearson correlation coefficients were calculated to analyze the relationships.

Findings (Results)

At the end of the research, it was concluded that students' interest in STEM fields was above average and that their interest in making a career in

these fields showed a tendency from “Undecided” to “Agree”. In the analysis of the independent variables, it was determined that the students’ STEM interests and career interests did not show significant differences according to their gender, having a personal computer, and having internet connection, but according to their class levels. In addition, it was found out that students’ STEM and career interests showed a significant difference based on their frequency of internet use, but these differences were not systematic. A significant and positive relationship was revealed between students’ science achievement and their STEM and career interests. Similarly, a significant and positive relationship was found between the findings of the two scales. However, no significant relationship was detected between students’ science achievement and “engineering” and “technology” scales, which were the subscales of STEM.

Discussion and Conclusion

Research results can be interpreted in a way that the science education that students receive has a positive effect on their attitudes towards STEM and their career interests as they approach the end of secondary education process. This can also be related to the field selection process that they will be undergoing at high school. It is an interesting finding that there is no significant relationship between students’ science achievement and “engineering” and “technology” scales, which were the subscales of STEM. Although the subject of STEM has been frequently addressed in science education research in recent years, by looking at this finding it can be stated that students’ attitudes towards this subject have not reached the desired level yet. In particular, STEM activities that embrace the “technology” and “engineering” scales, which represent the connection between the science field and daily life, should be included in the courses more. Teachers should establish connections between the subjects they teach and different disciplines, and models and hand-made samples should be important in assignments. It is possible to talk about occupations related to different fields in order to improve students’ perceptions of career related to STEM fields. In terms of curriculum developers, the interdisciplinary importance of STEM integration, which is gaining importance day by day, should also be raised.

GENÇLERİN YAŞLI AYRIMCILIĞINA İLİŞKİN TUTUMLARI: NEVŞEHİR ÖRNEĞİ

Araştırma Makalesi / Research Article

Kurtkapan, H. (2019). Gençlerin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları: Nevşehir Örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 220-237.

Geliş Tarihi: 13.05.2019

Kabul Tarihi: 04.06.2019

E-ISSN: 2149-3871

Arş. Gör. Dr. Hamza KURTKAPAN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü

hamzakurtkapan@nevsehir.edu.tr

ORCID No: 0000-0001-9815-7337

ÖZ

Türkiye nüfusu içerisindeki yaşlıların oranı hızla artmaktadır. Nüfusun hızla yaşlanması aile ve toplumda çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Bu sorunlar en çok sağlık hizmetlerini finanse ve organize etmede karşımıza çıkmaktadır. Yaşlı bireylerin karşılaştığı bu sorunlar beraberinde yaşlı ayrımcılığını ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma üniversite öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirleme amacı ile yapılmıştır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde Şubat-Mart 2019 tarihlerinde, 811 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen bu çalışmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu betimsel ve kesitsel araştırmanın anket formu, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile Vefikuluçay (2008) tarafından geliştirilen “Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutum Ölçeği”nden (YATÖ) oluşmaktadır. Veriler SPSS 21.0 programı yardımı ile analiz edilmiştir.

Çalışmada üniversite gençlerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin pozitif bir tutum içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Gençlerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin olumlu tutumun kadınlarda erkeklerden; yaşlı ile birlikte yaşayanlarda yaşamayanlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir ($P<0,05$). Ayrıca evlenince ebeveynleri ile birlikte yaşamayı isteyenler ile meslek hayatında yaşlılar ile çalışmayı isteyenlerin, istemeyenlere oranla daha olumlu yaşlı ayrımcılığı tutumuna sahip oldukları saptanmıştır ($p<0,01$). Üniversite öğrencilerinin yaşlılara yönelik olumlu tutumlarını desteklemek için lisans müfredatında yaşlı ayrımcılığı konusuna daha fazla yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşlılık Sosyolojisi, Yaşlı Ayrımcılığı, Nüfusun Yaşlanması.

ATTITUDES OF YOUNG PEOPLE TOWARDS ELDERLY DISCRIMINATION: THE CASE OF NEVŞEHİR

ABSTRACT

Rapid aging of the population in Turkey leads to various problems in the family and society. These problems faced by elderly individuals reveal the old discrimination. This research is carried out to determine the attitudes of university students towards age discrimination and the factors affecting these attitudes. In this study, which was conducted with 811 students in February-March 2019 at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, quantitative research design is used. The questionnaire of this descriptive and cross-sectional survey consists of the personal information form developed by the researcher and the elderly discrimination attitude scales. An attitude scale related to elderly discrimination developed by Vefikuluçay (2008) is used. Data are analyzed with the help of SPSS 21.0 program. In the study, it is determined that university students have a positive attitude towards elderly discrimination ($P < 0,05$). The positive attitude of young people towards older discrimination is higher in women than men, and in people who live together with the elderly than those who do not ($p < 0,01$). In order to support the formation of positive attitudes towards elderly individuals, it is recommended that the issues of older discrimination be included in the undergraduate curriculum.

Keywords: Sociology of Aging, Aged Discrimination, Aging of Population.

1. GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü raporlarına göre 21. yüzyılın iki önemli trendinden biri nüfusun yaşlanmasıdır (WHO, 2007; Kurtkapan, 2018). Türkiye’de de yaşlı nüfusun genel nüfus içerisindeki oranı artmakta, yaşanan demografik dönüşüm bu iddiayı desteklemektedir. Resmi istatistik kurumunun verilerine göre Türkiye’de yaşlıların nüfusu (65 ve üzeri yaş) 2012 yılında 5 milyon 682 bin 3 kişi iken takip eden beş yılda %17’in üzerinde artarak 2016 yılında 6 milyon 651 bin 503 kişi olmuştur (TÜİK, 2016). 2000 yılında %7’nin altında olan yaşlı nüfus oranının 2018’de %9’lara ulaştığı görülmektedir. Ayrıca bu oranın 2040’ta %16,3’e ulaşacağı öngörülmektedir (TÜİK, 2018). Türkiye nüfusu içerisinde, yaşlıların sayısının hızla artmasından dolayı, yaşlılık her geçen gün daha da önem kazanmaktadır.

Ülkemizde bu hızlı nüfus yaşlanması aile ve toplumda çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Bu sorunlar en çok sağlık hizmetlerini finanse ve organize etmede karşımıza çıkmaktadır (Kurtkapan, 2018). Bunun yanında yaşlanma sürecine uyum, barınma ve gelir gibi alanlarda sorunlarla karşılaşmaktadır. Kentleşme ile birlikte aile yapısında değişim ve nüfus içerisinde yaşlıların oranının artması yaşlılara yönelik algı ve tutumları olumsuz etkilemektedir (Canatan, 2008; Kalinkara, 2012; Şentürk ve

Ceylan, 2015). Yaşlı bireylerin karşılaştığı bu sorunlar beraberinde yaşlı ayrımcılığını ortaya çıkarmaktadır.

Nüfusun hızla yaşlanması gençlerin yaşlılara karşı tutum ve algılarını da etkilemektedir. Yaşlılar üretken olmamaları ve çeşitli sağlık sorunları nedenleriyle bazen topluma yük olarak görülebilmektedirler. Yaşlıların önemli bir bölümünün yüzleştiği gelir yetersizliği, aile ve akraba çevresi tarafından sağlanan yetersiz sosyal destekler bu algıyı pekiştirmektedir (Olak ve Tümer, 2017: 55). Yaşlıları bağımlı ve sosyal yük olarak görme toplumda yaşlılara karşı olumsuz ayrımcılığı arttırmaktadır.

Yaşlılık sosyolojisinde yer alan konular arasında yaşlı ayrımcılığı, yaşlı istismarı gibi konular giderek daha fazla çalışılmaya başlamıştır (Kurtkapan, 2018). Butler'ın (1969) geliştirdiği "yaşlı ayrımcılığı" (*ageism*) kavramı, bireylerin sırf ileri yaşlarından dolayı sistematik bir biçimde sosyal dışlanmayla karşılaşmaları anlamını taşımaktadır. Palmore yaşlı ayrımcılığını tarihte en son ortaya çıkan ayrımcılık türü olarak tanımlamaktadır (1990: 3-5). Yaşlı ayrımcılığı, insanların tıpkı deri rengi ya da cinsiyetinden dolayı olumsuz ayrımcılığa maruz bırakıldıkları gibi, yaşlarının ilerlemesinden dolayı sistematik olarak kötü söz ve tutumlarla karşılaşmalarını ifade etmektedir (Bond ve Cabrero, 2007: 117) Bu kavram yaşlıların toplumda karşılaştıkları olumsuz ayrımcılığı belirtmek için kullanılmaktadır. Yaşlıları engelli, çirkin, huysuz, güçsüz veya zihinsel olarak yetersiz gibi kalıp yargularla nitelendirme bu ayrımcılığa örnektir (Powell, 2006: 75).

Modern dönemde yaşlı ayrımcılığını destekleyen politikaların izlerine hayatın her alanında rastlamak mümkündür. Sosyal hayatın içerisinde olumlu değerlendirmelerin gençlikle, olumsuz değerlendirmelerin ise yaşlılıkla ilişkilendirilmesi de bu ayrımcılığa işaret etmektedir. Zira tüketim kültürünün egemen olduğu günümüzde genç ve enerjik olmak yüceltilirken yaşlı bedene sahip olmak olumsuzluğu, bozulmuşluğu ve kayıpları temsil etmektedir. Yaşlı ayrımcılığına gündelik yaşamın pek çok boyutunda da rastlamak mümkündür (Powell, 2006: 75). Bunların yansıması olarak gündelik yaşamda "buruşuk", "kırışik yüz", "bunak", "inatçı keçi" gibi ifadelerin yaşlıları nitelirmede kullanılması da yaşlılara karşı bir etiketlemeye işaret etmektedir. Bu yolla onların sosyal izolasyonu ile sonuçlanacak bir söylem oluşmaktadır (Palmore, 1990: 5; Bond ve Cabrero, 2007: 117).

Türkiye'de yaşlı ayrımcılığı çalışmaları genellikle üniversiteli gençler ile yapılmaktadır. Bu çalışmaların tamamında üniversite öğrencilerinin yaşlı bireylere karşı tutumlarının olumlu olduğu belirtilmektedir (Vefikuluçay, 2008; Özdemir, 2009; Yılmaz ve Özkan, 2010). Gençlerin yaşlılara ilişkin ayrımcılık vb. konularda olumlu tutumlarının daha da geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Üniversite

eğitimi aktif iş yaşamındaki yaşlı ayrımcılığını ortadan kaldırmada kritik bir öneme sahiptir. Bu açıdan üniversitede ders, seminer ve atölyeler düzenlenmelidir. Gençlerde yaşlılık dönemine ilişkin olumlu yargıların geliştirilebilmesi için bunlardan önce yapılması gereken iş onların yaşlı ayrımcılığı tutumlarının belirlenmesidir (Vefikuluçay, 2008). Tüm bunlardan hareketle bu çalışmada üniversiteli gençlerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarının ve bu tutumları etkileyen etkenlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırma Nevşehir’de lisans düzeyinde eğitim gören kayıtlı üniversiteli gençleri kapsamaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Gençlerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu betimsel ve kesitsel çalışmada, yaşlı ayrımcılığını etkileyen faktörler de değerlendirilmektedir. Bu araştırmanın evreni Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nde lisans öğrenimi gören 17-40 yaş aralığındaki bireylerden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini oluşturacak bölüm ve öğrenciler basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma 819 lisans öğrencisi ile yapılmıştır. Katılımcıların 559’i (%69,3) kadın; 260’sı (%31,7) erkekten oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise “Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği” bulunmaktadır. Anket formunun ilk bölümünde katılımcıların ve ailelerinin demografik özellikleri ve gençlerin yaşlılarla yaşama süreleri yer almaktadır. Sınıf ortamında anket formunu doldurmaları istenmiştir.

2.1. Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği (YATÖ)

Vefikuluçay’ın geliştirdiği 23 maddelik 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,80 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların YATÖ’den alabilecekleri en yüksek puan 115 iken en düşük puan 23’dür. Katılımcının aldığı puan yükseldikçe yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumu olumlu olmaktadır. Puan azaldıkça yaşlı ayrımcılığına ilişkin olumsuz tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeğinin (YATÖ) üç boyutu bulunmaktadır. Bunlardan ilki “yaşlının yaşamını sınırlama”, ikincisi “yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık” ve sonuncusu “yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık”tır. YATÖ’de yer alan alt boyutlardan “yaşlının yaşamını sınırlama” boyutunda toplam 9 madde yer almaktadır. Burada 9 ila 45 arasında değişen aralıkta puan alınabilmektedir. Puanlar artıkça olumlu tutum da artmaktadır. “Yaşlıya yönelik olumlu ve olumsuz ayrımcılık” boyutlarında sırası ile 8 ve 6 madde yer almaktadır.

Yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılıkta en yüksek 40 ve en düşük 8 puan alınabiliyorken; olumsuz ayrımcılıkta ise en yüksek 30 ve en düşük 6 puan alınabilmektedir (Vefikuluçay, 2008).

2.2. Anket Formunun Uygulanması:

Araştırma öncesi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinden 16.01.2019/1 karar tarihli Etik Kurul Raporunun yanı sıra Fakülte yönetimleri ve katılımcılardan gerekli izinler alınmıştır. Anketin işlerliğini test etmek üzere 20 gönüllüye pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası ankette gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, anket Şubat-Mart 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilme aşamasında tanımlayıcı istatistik metotlarından yararlanılmıştır. İstatistiksel veriler değerlendirilirken t-testi ve tek yönlü (One way) ANOVA testlerine başvurulmuştur. Bulgular %95 güven aralığında değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesine kayıtlı 17 yaş ve üzeri 819 genç katılımcıya uygulanan Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutum Ölçeği (YATÖ) ve kişisel bilgi formundan elde edilen verilerden hareketle yapılan analizlere yer verilmektedir. Öncelikle katılımcıların demografik özellikleri ve ölçekten aldıkları puanlar analiz edilmiştir. Sonrasında katılımcıların yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarını etkileyen cinsiyet, aile tipi, yaşlı ile birlikte yaşama ve çalışma, huzurevinde kalmayı isteme durumları t-testi ile gelir ve yaş grubu gibi değişkenler ise tek yönlü varyans analizi ANOVA ile analiz edilmiştir.

Araştırmada katılımcıların yaşlı ayrımcılığı tutumlarına etki eden bağımsız değişkenler olarak, cinsiyet, yaş, ailenin ortalama geliri, doğduğu yer, aile tipi, yaşlı bireyle yaşama durumu, aile kurduktan sonra yaşlı ebeveynler ile aynı evde yaşama isteği, bakıma ihtiyaç duyacak kadar yaşlanınca huzurevinde kalma ve yaşlı bireyle çalışma isteği belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde bilgileri Tablo 1'de gösterilmektedir.

3.1 Frekans Analizi

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	260	31,7
Kadın	559	68,3
Yaş		
17-19	129	15,7
20-24	611	77,8
25-40	50	3
Cevap yok	29	3,5
Ailenin ortalama geliri		
0-1700 TL	176	21,5
1701- 2200TL	164	20,0
2201-3250 TL	170	20,8
3250+ TL	167	20,4
Cevap yok	142	17,3
Doğduğu Yer		
Kır	274	33,5
Kent	529	64,5
Cevap yok	16	2
Aile Tipi		
Çekirdek Aile	711	86,8
Geniş Aile	94	11,5
Cevap yok	14	1,7
Aile kurduktan sonra ebeveynler ile birlikte yaşama isteği		
Evet	571	69,7
Hayır	231	28,2
Cevap yok	17	2,1
Huzurevinde kalmayı tercih etme		
Evet	168	20,5
Hayır	643	78,5
Cevap yok	8	1
Çalışma yaşamında 60 yaş ve üzeri çalışma arkadaşı isteme		
Evet	411	50,2
Hayır	400	48,8
Cevap yok	8	1
Toplam	819	100

Tablo 1’de görüleceği üzere araştırmaya katılanların %68,3’ü kadın, %77,8’i 20-24 yaş grubundadır. Katılımcıların %41,5’i ailenin ortalama gelirini asgari ücretin altında belirlemiştir. Gençlerin %64,5’i kentte doğup büyüdüğünü, %86’sı ise çekirdek ailede yetiştiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların %69,7'si evlenip aile kurduktan sonra da anne ve/veya babası ile birlikte yaşamak istediğini, %78,5'i yaşlanınca huzurevinde kalmak istemediğini belirtmiştir. Ayrıca gençlerin yarısı (%50,2) çalışma yaşamında 60 yaş ve üzeri çalışma arkadaşı istediğini belirtmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların YATÖ' den ve Alt Boyutlarında Aldıkları Puan Ortalamaları

Yaşlı Ayrımcılığın İlişkin Tutum Ölçeği (YATÖ) Alt Boyutları	N	Ort	Ss	Min	Max
Yaşlıların Yaşamını Sınırlama	819	33,31	4,80	11	45
Yaşlıya Yönelik Olumlu Ayrımcılık	819	30,88	5,42	8	40
Yaşlıya Yönelik Olumsuz Ayrımcılık	819	16,94	3,70	6	30
YATÖ Toplam	819	81,13	8,83	48	112

Katılımcı gençlerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin toplamda ortalama 81,13±8,83 puan aldıkları saptanmıştır. Katılımcıların Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutum Ölçeğinin “yaşlıların yaşamını sınırlama” alt boyutundaki düzeyi 33,31±4,80 iken, bu düzey “yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık” alt boyutunda 16,94±3,70, “yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık” boyutunda ise 30,88±5,42'dir.

Bu araştırmada üniversiteli gençlerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar literatürdeki diğer çalışmalarla örtüşmektedir. Türkiye’de çeşitli üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Vefikuluçay, 2008; Özdemir, 2009; Yılmaz ve Özkan, 2010). Öğrencilerin yaşlılara yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde Türk aile ve toplum yapısı ile gelenek ve göreneklerindeki yaşlılara saygı ve yaşlıları değerli görmenin etkili olduğu söylenebilir.

3.2. Katılımcıların Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumlarını Etkileyen Faktörler

3.2.1. Analiz 1. Katılımcıların Cinsiyet, Yaşam Yeri, 65 Yaş Üstü Bireyle Yaşama, Aile Tipi Değişkenlerine Göre Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları (YATÖ)

Üniversite gençliğinin YATÖ durumları cinsiyet, doğduğu ve büyüdüğü yerleşim yeri (kır/kent), 65 yaş üstü akrabaları ile birlikte yaşama durumu ve aile tipi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacı ile bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutum Ölçeğinin (YATÖ) Katılımcıların Cinsiyet, Doğduğu Ve Büyüdüğü Yerleşim Yeri (Kır/Kent), 65 Yaş Üstü Akrabaları İle Birlikte Yaşama Durumu ve Aile Tipi Değişkenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Shx	t Testi		
						t	Sd	p
Yaşlı	Kadın	559	3,56	0,36	0,01	3,455	817	0,001*
	Erkek	260	3,46	0,41	0,03			
Ayrımcılığına	Köy doğumlu	529	3,53	0,372	0,016	0,759	518	0,448
	Kent doğumlu	274	3,51	0,400	0,002			
İlişkin Tutum Ölçeği (YATÖ)	Çekirdek Aile	711	3,53	0,38	0,014	0,649	124	0,518
	Geniş Aile	94	3,50	0,53	0,036			
(YATÖ)	65 yaş üstü aile bireyleri ile birlikte yaşama durumu					1,968	811	0,049*
	Evet	392	3,55	0,36	0,018			
	Hayır	421	3,50	0,40	0,019			

Tablo 3'te görüleceği üzere katılımcıların Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği (YATÖ) puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t=3,455$; $p>0,001$). Söz konusu farklılık kadınlar lehine gelişmiştir. Diğer taraftan kır/köy ya da kent doğumlu katılımcıların yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=3,455$; $p>0,05$). Benzer şekilde katılımcıların geniş ailede ya da çekirdek ailede yaşamaları onların yaşlı ayrımcılığı tutumlarını etkilememektedir. ($t=0,649$; $p>0,05$) Aile tipi yaşlı ayrımcılığını etkilememişken, ailede yaşlı bireyler ile birlikte belirli bir süre yaşayıp/yaşamama katılımcıların yaşlı ayrımcılığı tutumlarını etkilemektedir. Şöyle ki katılımcıların YATÖ puan ortalamaları ile büyük ebeveynleri ile birlikte yaşama değişkeni arasında bağımsız gruplar t-testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=1,968$; $p<0,05$). Fark büyük ebeveynleri ile birlikte yaşayanlar lehine gelişmiştir. Baka bir deyişle araştırmaya katılan gençlerin yaşamların bir bölümünde büyük ebeveynleri ile yaşamaları onların yaşlı ayrımcılığı tutumlarına olumlu yansımıştır.

3.2.2. Analiz 2: Katılımcıların Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumlarının Ailenin Gelir Durumu ve Yaş Gruplarına İlişkin ANOVA

Katılımcıların YATÖ'lerinin aile gelirine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumların Katılımcıların Ailesinin Aylık Ortalama Geliri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} , ve ss değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Ailenin Ort. Geliri	N	\bar{X}	Ss	Var K	KT	Sd	KO	F	p
Yaşlı Ayrımcılığın İlişkin Tutum (YATÖ)	0- 1700 TL	176	3,53	0,38	Gr Ara	0,538	3	0,17	1,22	0,299
	1701-2200	164	3,48	0,39	Gr İçi	98,21	6730,14			
	2201-3250	170	3,56	0,37	Toplam	98,74	676			
	3251 TL + Toplam	677	3,53	0,38						

Tabloda görüleceği üzere yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutum ölçeği aritmetik ortalamasının ailenin ortalama gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) sonucunda gelir grupları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,22$; $0,299$; $p>,05$). Ayrıca katılımcıların YATÖ'lerinin yaş gruplarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumların Katılımcıların Yaş Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} , ve ss değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş Gr.	N	\bar{X}	Ss	Var K	KT	Sd	KO	F	p
Yaşlı Ayrımcılığın İlişkin Tutum (YATÖ)	17-19 Yaş	129	3,53	0,38	Gr. Ara	0,38	2	0,01	0,13	0,87
	20-24 Yaş	611	3,52	0,38	Gr. İçi	114,9	787	0,14		
	25-40 Yaş	50	3,53	0,36	Toplam	114,9	789			
	Toplam	790	3,52	0,38						

Tabloda görüleceği üzere yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutum ölçeği aritmetik ortalamasının yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) sonucunda yaş grupları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=0,13; 0,87; p>,05).

3.2.3. Analiz 3. Katılımcıların Yaşlı İle Çalışma İsteği, Evlenince Ebeveynleri İle Birlikte Yaşama İsteği ve Bakıma İhtiyaç Duyduğunda Huzurevinde Kalabilme Değişkenlerine Göre Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları (YATÖ)

Üniversite gençliğinin YATÖ durumlarının meslek yaşamında 65 yaş üstü bireyler ile çalışmayı isteyip istemedikleri, evlenince büyük ebeveynleri ile birlikte yaşamak isteyip istemedikleri, bakıma ihtiyaç duyacak kadar yaşlanınca huzurevinde kalmayı isteyip istemediklerine değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacı ile bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir

Tablo 6. Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutum Ölçeğinin (YATÖ) Katılımcıların Meslek Yaşamında 65 Yaş Üstü Bireyler ile Çalışmayı İsteyip İstemedikleri, Evlenince Büyük Ebeveynleri ile Birlikte Yaşamak İsteyip İstemedikleri, Bakıma İhtiyaç Duyacak Kadar Yaşlanınca Huzurevinde Kalmayı İsteyip İstemediklerine Değişkenlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız t-Testi Sonuçları

Puan	Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Shx	t Testi		
						t	Sd	p
	Aile kurduktan sonra ebeveynler ile birlikte aynı evde yaşama isteği							
Yaşlı Ayrımcılığın İlişkin Tutum Ölçeği (YATÖ)	Evet	571	3,56	0,37	0,01	3,45	409,320	0,01
	Hayır	231	3,45	0,39	0,02			
	60 yaş üstü bireyler ile birlikte çalışma isteği							
Yaşlı Ayrımcılığın İlişkin Tutum Ölçeği (YATÖ)	Evet	411	3,57	0,39	0,01	3,33	806,7	0,001
	Hayır	400	3,48	0,36	0,01			
	Bakıma ihtiyaç duyacak kadar yaşlanınca huzurevinde kalma isteği							
Yaşlı Ayrımcılığın İlişkin Tutum Ölçeği (YATÖ)	Evet	168	3,45	0,39	0,03	-2,897	809	0,04
	Hayır	643	3,54	0,37	0,01			

Tablo 6’da görüleceği üzere örnekleme oluşturan gençlerin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutum Ölçeği (YATÖ) puan ortalamalarının meslek yaşamında 60 yaş üstü bireyler ile çalışmayı isteyip istememe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği analiz edilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,33$; $p<0,001$). Söz konusu fark melek yaşamında 60 yaş üstü bireyler ile çalışmak isterim diyenler lehinedir. Benzer şekilde katılımcıların YATÖ puan ortalamalarının ileride evlenip aile kurduktan sonra anne ve/veya babaları ile birlikte aynı evde yaşamayı isteyip istememe değişkenine göre de istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($t=3,45$; $p<0,01$). Söz konusu fark ebeveynleri ile birlikte yaşamaya evet cevabı verenler lehinedir.

Araştırma kapsamında gençlerin ileride bakıma ihtiyaç duyduklarında huzurevinde kalmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bu soruya cevap veren 811 katılımcının büyük bir bölümü (%79,3) hayır seçeneğini işaretlemiştir. Tablo 6'da görüleceği üzere katılımcıların YATÖ puan ortalamaları onların huzurevinde kalmayı isteyip istememe durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($t=-2,897$; $p<0,05$).

4. SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde 2019-2019 Eğitim ve Öğretim yılında kayıtlı lisans öğrencisi yaş ortalaması 21 olan genç bireylerin yaşlı ayrımcılığı düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenmiş ve elde edilen bulgular literatürdeki diğer bulgular ile karşılaştırılmıştır. Katılımcıların yaşlı ayrımcılığı puan ortalamaları, cinsiyet, doğup büyüyen yer (kır/kent), büyük ebeveynle birlikte yaşama, aile tipi, yaş, gelir gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığına dair bir dizi sonuca ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ikincil veriler ışığında tartışılmış, gelecek uygulama ve çalışmalar için öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde katılımcıların olumlu bir düzeyde yaşlı ayrımcılığı tutumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Literatürdeki diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ülkemizde üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda benzer bir sonuç bulunmuştur (Soyuer vd., 2010; Dinçer vd., 2016; Güven vd., 2012; Yıldırım-Usta vd., 2012). 2010 ve 2017 yılları arasında Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutum Ölçeği kullanılarak (YATÖ) yapılan çalışmalarda YATÖ'nün cinsiyet, aile tipi, yaşlı bireyle yaşama ve çalışma, doğulan ve yaşanılan yer, eğitim durumu ve ebeveynlerin eğitim durumları değişkenleri ile etkilediği görülmektedir (Tekin-Kaya ve Örsal, 2018: 549).

Bu çalışmada katılımcıların yaşlı ayrımcılık tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın katılımcıların erkeklere oranla daha olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Literatürde benzer biçimde kadınların erkeklere oranla daha olumlu tutuma sahip olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Güven vd., 2012: 104; Ünsar vd., 2015:

66; Boz vd., 2017; Altay ve Aydın, 2015: 17; Dinçer vd., 2016: 35). Diğer taraftan erkeklerin yaşlılara karşı daha olumlu tutuma sahip olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Ceylan ve Öksüz, 2015: 465). Literatürde yaşlı ayrımcılığının cinsiyetler arasında farklılık gösterdiğini belirten çalışmalar olduğu gibi bunun cinsiyetler arasında farklılık göstermediğini belirten çalışmalar da vardır (Soyuer vd., 2010: 24; Yazıcı, vd., 2015: 84; Çilingir vd., 2017: 139).

Bu durum üzerinde çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Öncelikle Türkiye’de yaşam beklenti süresi erkeklere oranla kadınlarda daha yüksektir. Kadın katılımcıların, kendilerinin yaşlanacağını düşündüklerinden yaşlılık dönemine dair daha olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Yaşlılık döneminde karşılaşılabileceği sorunları tek başına aşamayacağını düşündüğünden bu dönemde kendisine yaşlı ayrımcılığı yapılmaması için kendisi bu anlamda yaşlı ayrımcılığına karşı bir tutum içerisinde olduğu söylenebilir. Yaşlılık döneminde yaşanan fiziksel, zihinsel ve bedensel gerilemeler ile yalnız başına mücadele edebilme bilincinin zayıflığı da bu durumda etkindir. Ayrıca toplumsal cinsiyet rollerinde yaşlıya bakım verme rolünün, kız ve erkek çocuklarının yetiştirilmelerinin bu durumu etkilediği söylenebilir.

Çalışmada katılımcıların doğup büyüdüğü kırsal ya da kent olmasının onların yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde bu çalışmaya benzer şekilde bireylerin doğdukları ve yaşadıkları yerin onların yaşlı ayrımcılığında etkili olmadığını belirten çalışmalar (Soyuer, 2010; Köse, 2015; Çilingir vd., 2017: 140; Özbek-Yazıcı vd., 2015: 84; Dinçer vd., 2016: 36; Boz vd., 2017: 14) yer almaktadır. Bu durum toplumda ana kültürün tüm yerleşim bölgelerinde etkin olduğu ve kırsal ve kent kültürünün bu anlamda benzerlik taşıdığını göstermektedir. Diğer taraftan köy kasaba gibi küçük yerleşim yerlerinde doğan katılımcıların yaşlı ayrımcılığı puanlarının yüksek yani yaşlı ayrımcılığı olumlu olan çalışmalar da bulunmaktadır.

Çalışmada katılımcıların sahip oldukları aile yapısının yaşlı ayrımcılığı üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile geleneksel/geniş aile ya da modern/çekirdek aile oluşu yaşlı ayrımcılığında etkili olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde benzer şekilde aile tipinin yaşlılara yönelik tutumları etkilemediğini belirten çalışmalar yer almaktadır (Soyuer vd., 2010; Köse vd., 2015: 149; Altay ve Aydın, 2015). Aile tiplerinin yaşlı ayrımcılığına etkisinin olmamasının öğrencilerin farklı aile tiplerinde yetişmeler de benzer sosyalizasyon süreçlerinden geçmelerine bağlanabilir. Diğer taraftan bazı çalışmalarda çekirdek aileye sahip olmanın yaşlıların yaşamını sınırlama puanları daha yüksek olduğunu belirten araştırmalara rastlanılmıştır (Tekin Kaya ve Örsal, 2018: 553).

Çalışmada katılımcıların yaşlı bireyle yaşama durumlarının yaşlı ayrımcılığını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Yaşlılarla daha fazla zaman geçirme onların duygu durumlarını ve yaşadıkları sorunları anlayabilme imkânı sağlamaktadır. Bu da yaşlı ayrımcılığına olumlu yansımaktadır. Benzer sonuçlara göre yaşlı ile birlikte yaşamamanın yaşlı ayrımcılığı üzerinde olumlu yansıması olduğunu belirten çalışmalardır. (Çilingir vd., 2017: 142; Yılmaz ve Özkan, 2010: 50; Dinçer vd., 2016: 31; Ünsar vd., 2015: 66). Diğer taraftan literatürde yaşlı ile birlikte yaşamamanın yaşlı ayrımcılığına etkili olmadığını belirten çalışmalara da rastlanılmaktadır (Özbek-Yazıcı vd., 2015: 85; Ceylan ve Öksüz, 2015: 464; Köse vd., 2015: 147-148).

Çalışmada katılımcıların gelir ve yaş değişkenlerine göre yaşlı ayrımcılığı değişmediği tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin yaş aralığının yakın olması yaş değişkenine göre farklılığın ortaya çıkmasını engellemektedir. Ancak yaş aralığının çok olduğu çalışmalarla yaşa bağlı olarak yaşlı ayrımcılığının değişiminin test edilmesi gerekmektedir. Literatüre bakıldığında Dinçer ve arkadaşlarının (2016: 35) yapmış oldukları çalışmada yaş ortalaması ile yaşlı ayrımcılığı ölçeğinin yaşamı sınırlama boyutu ile negatif yönde, olumsuz ayrımcılık boyutu ile de pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğu evlenince ebeveynleri ile birlikte aynı evde yaşamayı istediklerini belirtmektedirler (N: 571; %69,7). Çilingir ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında da gençlerin çoğunluğu ileride ebeveynleri ile birlikte yaşamak istediklerini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada evlenince ebeveynleri ile aynı evde yaşamayı istemeyenlerin isteyenlere oranla yaşlı ayrımcılığı yüksek çıkmıştır. Literatürde benzer bulgulara rastlanılmıştır (Yılmaz ve Özkan, 2010: 42; Güven vd., 2012: 103). Diğer taraftan ileride ebeveynleri ile birlikte yaşama istemenin yaşlı ayrımcılığına etkisinin olmadığını saptayan çalışmalar da bulunmaktadır (Köse vd., 2015: 148).

Araştırma sonucunda Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde 2019 yılında lisans öğrenimi gören gençlerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Gençlerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Gençlerde yaşlılık dönemine ilişkin olumlu yargıları geliştirebilmek için, öncelikle onların yaşlı ayrımcılığı tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir (Vefikuluçay, 2008). Bundan dolayı diğer illerdeki gençlerin yaşlı ayrımcılığını da ölçecek ve farklı değişkenlerin bu illerdeki gençlerin yaşlı ayrımcılığına etkilerini ortaya çıkaracak karşılaştırmalı çalışmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Altay, B. ve Aydın, T. (2015). Hemşirelik Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 12(1), 11-18.
- Butler, R. N. (1969). Age-Ism: Another Form of Bigotry, *The Gerontologist*, 9(4), 1, 243-246.
- Bond, J. and Cabrero, G. R. (2007). Health and Dependency in Later Life, In Bond, J. Peace, S. Dittmann-Kohli, F. and Westerhof, G. (Ed.) *Ageing in Society: European Perspectives on Gerontology* (p. 113-141.), Los Angeles: Sage.
- Boz, H., Gökçe, N., Özüstün Kıral, A., Mutlu, E., Selvi, N., Ünlü, D. ve Yılmaz, G. (2017). Sağlık Bilimleri Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları, *Kastamonu Sağlık Akademisi Dergisi*, 2(1), 32-54.
- Canatan, A. (2008). Toplumsal Değerle ve Yaşlılar, *Yaşlı Sorunlarını Araştırma Dergisi*, 1, 62-71.
- Ceylan, H. ve Öksüz, M. (2015). Sosyal Hizmet Lisans Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, *Journal of International Social Research*, 8(39), 459-466.
- Çilingir D., Bulut, E. ve Hindistan, S. (2017). Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10(3), 137-143.
- Dinçer, Y., Usta, E. ve Bulduk, S. (2016). Üniversite Öğrencileri Gözüyle Yaşlılık Nasıl Algılanıyor?, *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 9(1), 26-38.
- Güven, Ş. D., Ucakan Muz, G. ve Efe Ertürk, N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları ve Bu Tutumların Bazı Değişkenlerle İlişkisi, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(2), 99-105.
- Kalınkara, V. (2012). *Temel Gerontoloji: Yaşlılık Bilimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Köse, G., Ayhan, H., Taştan, S., İyigün, E. ve Hatipoğlu, S. (2015). Sağlık Alanında Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi, *Gülhane Tıp Dergisi*, 57, 145-151.
- Kurtkapan, H. (2018). *Kentte Yaşlılık ve Yerel Yönetim Uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Macnicol, J. (2006). *Age Discrimination: An Historical and Contemporary Analysis*, Cambridge: Cambridge University.
- Olak, A. ve Tümer, A. (2017). Hemşirelik 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 53-67.

- Özdemir, Ö. (2009). *Hemşirelik Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbek-Yazıcı, S., Kalaycı, I., Kaya, E. ve Tekin, A. (2015). Yaşlı Bakım Programı Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları, *Yaşlı Sorunlarını Araştırma Dergisi*, 2, 77-87.
- Palmore, E. B. (1990). *Ageism: Negative and Positive*, New York: Springer Pub. Co.
- Powell, Jason, L. (2006). *Social Theory and Aging*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- Şentürk, M. ve Ceylan, H. (2015). *İstanbul'da Yaşlanmak ve Yaşlıların Mevcut Durumu Araştırması*, İstanbul: Açılım Kitapevi.
- Tekin Kaya, N. ve Örsal, Ö. (2018). Türkiye'de Üniversite Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığı Davranışlarını Etkileyen Faktörler: Sistemik Derleme, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(67), 540-557.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2018). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2016 Haber Bülteni, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30567> adresinden 25 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Vefikuluçay, D. (2008). *Üniversitede Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- WHO (World Health Organization). (2007). *Global Age- Friendly Cities: A Guide*, Geneva: Publications of WHO.
- Yazıcı, S. Ö., Kalaycı, I., Kaya, E. ve Tekin, A. (2015). Yaşlı Bakım Programı Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları, *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 2, 77-87.
- Yıldırım-Usta, Y., Demir, Y., Yönder, M. ve Yıldız, A. (2012). Nursing Students' Attitudes Toward Ageism in Turkey, *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 54, 90-93.
- Yılmaz, E. ve Özkan, S. (2010). Hemşirelik Öğrencilerinin Yaşlı Ayrımcılığına İlişkin Tutumları, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi*, 3(2), 35-53.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

With the urbanization in developed and developing countries, the change in the family structure and the increase in the proportion of the elderly in the population due to various reasons, negatively affect the perception and attitudes towards the elderly (Canatan, 2008; Kalinkara, 2012; Şentürk and Ceylan, 2015). The rate in the general population of the elderly population is increasing in Turkey, and this leads to various problems in society. These problems faced by elderly individuals reveal the old discrimination. In this study, it is aimed to determine the attitudes of the university youth towards the elderly discrimination and the factors that affect these attitudes.

Methodology

Quantitative research method is used in the research. The questionnaire used in the study consists of two parts. The first part contains the personal information form developed by the researcher. In the second part, Vefikuluçay developed a 23-item 5-point Likert-type Discrimination Attitude Scale (DAS). The highest score that the participants can get from YAC is 115 while the lowest score is 23. As the score of the participant increases, the attitude towards older discrimination is positive.

The population of this study consists of individuals aged between 17 and 40 who are studying at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University. The research sample was chosen by simple random sampling method. The research was conducted with 819 undergraduate students. 559 (69,3%) women; 260 (31,7%) male.

Prior to the study, Ethics Committee Approval was obtained from the Hacı Bektaş Veli University of Nevşehir and necessary permissions were obtained from the faculty and participants. The questionnaire was implemented between February and March 2019 after the pilot implementation. SPSS 21.0 program was used for data analysis.

Findings (Results)

Based on the data obtained from the Attitude Scale on Elder Discrimination and the personal information form, the demographic characteristics of the participants and their scores were analyzed. Afterwards, subjects such as gender, family type, living and working together with the elderly, asking to stay in a nursing home were analyzed with t-test and subjects such as age and one-way variance analysis were analyzed with ANOVA.

68,3% of the participants were female and 77,8% were 20-24 age group. 41,5% of the participants stated that the average income of the family

was below the minimum wage. 64,5% of the youth stated that they were born and raised in the city and 86% of them were raised in the nuclear family. 69,7% of the participants stated that they wanted to live with their mother and / or father after they got married and family and 78.5% did not want to stay in a nursing home when they got older. In addition, half of the youth (50,2%) stated that they wanted a colleague over 60 years of age in their working life.

It was determined that the participants had approximately $81,13 \pm 8,83$ score about the elderly discrimination. In this study, it has been determined that university students have a positive attitude towards elderly discrimination.

In order to determine whether there was a significant difference between the scores of the Elder Discrimination Attitudes Scale (EDAS) according to the gender variable, Independent Samples T Test was used and the difference between the arithmetic mean of the groups was found significant ($t=3,455$; $p>0,001$). This difference developed in favor of women. On the other hand, there was no statistically significant difference between the mean scores of the elderly discrimination attitude scale scores of participants born in rural / village or city ($t=3,455$; $p>0,05$). Similarly, there was no significant difference in the Attitudes of Elderly Discrimination Attitude Scale (EDAS) scores according to the family type variable. In other words, the participants living in the extended family or the nuclear family did not affect their elderly discrimination attitudes. While the family type did not affect the elderly discrimination, living / living with the elderly in the family affected the discrimination of the participants ($t=1,968$; $p<0,05$). The difference developed in favor of those living together with their grandparents. In other words, the participation of young people living with their grandparents in a part of their lives reflected their attitudes positively towards elderly discrimination.

When examining the young people's mean scores of the Elderly Discrimination Attitude Scale, it has been determined that there is a significant difference according to whether or not to want to work with individuals over 60 years of age ($t=3,33$; $p<0,001$). This difference is in favor of those who say they would like to work with individuals over 60 years of age in their professional life. Similarly, there was a statistically significant difference between the participants who wanted to live in the same house with their parents and / or fathers after they get married and have a family, according to mean scores of the EDAS ($t=3,45$; $p<0,01$). This difference is in favor of those who answered yes to living with their parents.

Within the scope of the research, they were asked whether they want to stay in a nursing home when they need care in the future. Most of the 811 respondents (79.3%) answered this question as no. The EDAS mean scores

of the participants were statistically significant between their status of living in a nursing home or not ($t=-2,897$; $p<0,05$). This difference is in favor of those who say I do not want to stay in a nursing home.

Conclusion and Discussion

When the results of the study are evaluated, it is determined that young people who have undergraduate degree in 2019 at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University have a positive attitude towards elderly discrimination. In addition, the attitudes of young people towards old discrimination are affected by various variables. Turkey where there is a the demographic change, rapid aging of the population is one of these variables.

Elderly discrimination has some negative social and economic results. In order to prevent this, it is necessary to raise awareness of young people about elderly discrimination. Within this framework, it is recommended that various social, cultural and educational activities are organized in the course curriculum in universities.

KENT SİYASET İLİŞKİSİNİN DÖNÜŞÜMÜ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Araştırma Makalesi / Research Article

Nebati, N. (2019). Kent Siyaset İlişkisinin Dönüşümü Üzerine Bir Değerlendirme. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(1), 238-258.

Geliş Tarihi: 14.05.2019

Kabul Tarihi: 23.06.2019

E-ISSN: 2149-3871

Dr. Nureddin NEBATİ

T.C. Hazine ve Maliye Bakanlığı

n.nebati1@gmail.com

ORCID No: 0000-0003-3349-4986

ÖZ

Var olabilmesi için belirli bir nüfus yoğunluğuna, teknolojik ve ekonomik gelişkinlik düzeyine ihtiyaç duyan kentler, doğaları gereği çeşitli iktidar ilişkileri ve yönetsel örgütlenme biçimleri üretmişlerdir. Şehirlerin siyasi ve yönetsel bir birim olarak örgütlenmesinin tarihi neolitik çağa kadar uzanmaktadır. Mısır, Mezopotamya ve Hindistan'ın tam gelişmiş kentleri ve bağımsız küçük birer yönetim birimi olarak son derece gelişkin bir örgütlenme ihtiva eden Yunan ve Roma Siteleri buna örneklerdir. İslam kültürü de Medine'yi bir devlet gibi yönetmiş, özgün bir site devleti modeli inşa etmiştir. Kentlerin siyasetle olan ilişkisinin en net şekilde gözlemlendiği birimlerden birisi de Ortaçağ komünleridir. Sanayii devriminin ardından kentler büyük bir dönüşüm geçirmiştir. Aydınlanma ve modernleşmenin bir sonucu olarak yükselişe geçen uluslaşma modeli, kentleri domine ederek, özerk bir birim olarak örgütlenme süreçlerini yıkıma uğratmıştır. Ancak 1970'lerden itibaren yükselişe geçen küreselleşme sürecinin ve onun yeniden kullanıma soktuğu, yerellik, parçalılık, karşılıklı bağımlılık, kentsel katılım, yönetim gibi kavramların popülerite kazanması ile birlikte kentler yeniden siyasi birimler olarak varlık gösterebilmiştir. Kentin siyasi bir birim olarak varlık kazanabilmesinin en önemli dayanaklarından bir tanesi kentsel katılımın sağlanması vesilesi ile kentlilerin siyasallaştırılmasıdır. Türkiye'de ise merkezin yerel üzerindeki geleneksel vesayeti 2002 sonrasında gerçekleştirilen kamu yönetim reformları ile önemli ölçüde törpülenmiştir. Böylelikle kentliler, halk meclisleri, kent konseyleri gibi kentsel katılım mekanizmaları ile karar alma süreçlerine daha aktif katılabilmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Şehir, Siyaset, Uluslaşma, Küreselleşme, Kamu Yönetimi Reformları, Kentsel Katılım, Kent Konseyleri.

AN EVALUATION ON THE TRANSFORMATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CITY AND POLITICS

ABSTRACT

In order to exist, cities need a certain level of population density, technological and economic development, and thus have produced various forms of power relations and administrative organization. The organization of cities as a political and administrative unit dates back to the neolithic age. The highly developed cities in Egypt, Mesopotamia and India, as well as the Greek and Roman city-states, which include a highly developed organization and an independent small administration unit, are examples for this case. Islamic culture also ruled Medina as a state, and built an original city-state model. One of the units in which the relations of cities with politics can be observed most clearly is the medieval communes. After the industrial revolution, cities have undergone a great transformation. The model of nationalization as a result of enlightenment and modernization dominated cities, and destroyed the processes of organization in the city as an autonomous unit. However, as the concepts of localization, fragmentation, interdependence, urban participation and governance gained popularity with the globalization process that had been on the rise since the 1970s, the cities were able to re-exist as political units. One of the most significant foundations for the city to re-exist as a political unit is the politicization of the city population by urban participation. The domination of central political bodies over local administrative units in Turkey was considerably diminished as a result of public administration reforms carried out after 2002. In this way, citizens can participate more actively in decision-making processes through urban participation mechanisms such as public assemblies and city councils.

Keywords: City, Politics, Nation Building, Globalization, Public Administration Reforms, Urban Participation, City Councils.

1. GİRİŞ

Şehir ve siyaset kavramları varoluşsal olarak birbiri ile ilişkilidir. Kelimeler arasındaki etimolojik geçişliliğin yanı sıra, temel parametrelerinden birisini nüfus yoğunluğunun oluşturduğu şehirleşme olgusu doğal süreci içinde bırakıldığında “yönetsel yeterlilik” taşıması gerekmektedir. Kentlerin siyasi bir birim olarak öne çıkmasının önemli bir sac ayağını ise kentlilerin değişen oranlarda da olsa yönetim sürecinin bir parçası olması oluşturmaktadır. Tarihin belirli dönemlerinde kentler siyasi birimler olarak varlık kazanırken, belirli dönemlerde bu biçim kesintiye uğramış, kentler kimliksizleştirilmiş ve siyasetsizleştirilmiştir. Kentin ne olduğuna dair sosyolojik tartışmalar modern kentlerin ortaya çıkması ile yoğunluk kazanmıştır. Çünkü kentler sosyal ve

ekonomik hayat biçimlerini devrimci bir şekilde değiştiren komplike yapılardır. Dolayısıyla da sosyal bilimlerin özel bir inceleme alanıdır. Buna rağmen şehir araştırmalarının büyük teorilerden koparak bağımsızlaşması ancak 1920'lerden sonra mümkün olmuştur. Ulusalçı paradigmanın egemenliği altında kudretsizleştirilen kent ve kentli olgusu, 1970'lerden sonra -80'ler bu bağlamda çok önemli bir eşiktir- yeni kavramlar ekseninde yeniden tanımlanmıştır.

Tarihsel olarak bakıldığında ilk şehirlerin çoğunlukla siyasetle iç içe yapılar olduğunu gözlemliyoruz. Şehirler M.Ö. 6000 ve 5000 yıllarından bu yana iktidarın, yönetimin, siyasetin ve kentsel katılımın merkezi olmuşlardır. Mezopotamya ve Mısır'da modern anlamda devlet olgusu kent devletler biçiminde ortaya çıkmıştır. Kentler dinin iktidarın ana ögesini oluşturduğu dönem koşulları içinde değerlendirildiğinde son derece gelişkin bir yönetim biçimi ihtiva eden yapılar olmuştur. Aynı şekilde Yunan ve Roma siteleri sınıf ayırımına dayalı, toplumsal tabakalaşmanın/kastlaşmanın çok belirgin olduğu bir siyasi sistem kurmuşlardır. Öyle ki bir kentler federasyonu olan Roma İmparatorluğu'nda, kentler gelişkin ve çok boyutlu yönetim biçimleri ile modern ulus devletlerle karşılaştırılabilir bir örgütlenme biçimi meydana getirmişlerdir. Kentlerin siyasetle olan ilişkisinin en açık şekilde tezahür ettiği birimler şüphesiz Ortaçağ komünleridir. Tüccar sınıfının toplumsal ve ekonomik ilişkiler içindeki başat konumu nedeniyle Ortaçağ komünleri, feodaliteye yönelik bir çeşit başkaldırının ve özgürlük, eşitlik, demokrasi gibi burjuva değerlerinin merkezi olmuşlardır. Şehirleşme ve siyaset ilişkisi açısından özgün bir örneği İslam şehircilik yaklaşımı oluşturmaktadır. İslam şehirciliğinin model şehri olan Medine'de kurulan ideal şehir devleti biçimi tarihte eşi görülmemiş bir derecede politik, istişare ve katılım odaklı, vatandaşlık hakları üzerine kurulu, çoğulcu, yasalarla garanti altına alınmış, tarihsel olarak özgün bir yapı kurmuştur. Ancak İslam medeniyetinin iktidarı geliştikçe, kök saldıkkça kendi özsel ilkelerinden belirli ölçüde uzaklaşarak merkezileşme eğilimi göstermiş ve bu yaklaşımla birlikte şehirler siyasi kimliklerini yitirmiştir. Bütün bu tarihsel deneyimlerin önemli bir boyutu kent meclisleri ve istişare mekanizmaları yoluyla kentlilerin yönetim sürecinin bir parçası olmasıdır.

Kentlerin geçirdiği en köktenci dönüşüm sanayii devrimi ile olmuştur. Aydınlanma çağı ile birlikte tarihsel ivmenin uluslaşmadan yana kayması, ardından sanayi devriminin ortaya çıkması, modern ve kapitalist kentlerin kurulması kentlerin derin bir dönüşüm geçirmesini sağlamıştır. Nüfus yoğunluğunun, işbirliğinin, sınıflaşmanın, parasal ilişkilerin eskisinden çok daha farklı ve yoğun bir biçimde var olduğu modern kentler ayrıştırılmış, katmanlara ayrılmış yeni bir model üretmiştir. Ancak bu çok boyutlu parçalanma ile birlikte

kentler ayrıcalıklı konumlarından feragat ederek, siyasetin merkezi olarak yüceltilen yeni ulus devlet fenomeninin çatısı altında siyasi kimliklerini yitirmişlerdir. Bu yapı “kentsel katılım” gibi alternatif temsil modellerine kapalıdır. Siyasal katılım sadece seçimden seçime oy vermeye indirgenmektedir.

Kentlerin siyasi içerikleriyle yeniden buluşması ve bir anlamda iade-i itibara kavuşmaları ancak küreselleşme süreci ile mümkün olmuştur. Bu yeni dönemde ulus devlet merkezli egemenlik sorunsallaştırılmış; parçalanmış, bölünmüş, çeşitli aktörlerle eşgüdümlü bir şekilde ilerleyen yatay bir egemenlik tanımına geçilmiştir. Kent yönetimi bağlamında en öne çıkan aktör ise kentliler olmuştur. Özellikle 1980'lerden itibaren yükselişe geçen bu yeniden yapılanma sürecinde yerel yönetimler eski kent devletlerini andıran düzeyde ekonomik ve siyasal özellikler kazanmıştır.

Kent ve siyaset ilişkisinin en önemli sac ayaklarından birisi kentsel katılımdır. Kentlerin siyasi bir birim olarak örgütlendiği çoğu tarihsel modelde kentlilerin yönetime katılım boyutu önemli bir olgu olarak varlık göstermiştir. Küreselleşme sürecinin yeniden üretmek kullanıma soktuğu bir diğer kavram da kentsel katılım ve kent meclisleridir.

Küreselleşme süreci ile birlikte Türkiye'de yönetim geleneğini oluşturan monolitik, mütecanis yapıya yönelik çok yavaş ilerleyen çözümler 2002'den itibaren hız ve boyut kazanmıştır. Yerel yönetimler alanında yapılan değişiklikler sayesinde küreselleşmenin yeniden gün yüzüne çıkardığı; kentli hukuku, katılımcılık, özerklik, kentlerin demokratik birimler olarak yeniden örgütlenmesi gibi kavramlar kent paradigmasına dâhil edilmiştir. Bu yeni kavramların pratik olarak işlerliğinin görünürlük kazandığı başlıca birimler ise kent konseyleri olmuştur.

2. KENT SİYASET İLİŞKİSİ ÜZERİNE ETİMOLOJİK BİR TAHLİL

Kent demek uygarlık demektir, özgürlük, yurttaşlık, katılım ve demokrasi kent kavramı ile simbiyotik bir ilişki içinde değerlendirilir. Kent ve uygarlık arasındaki bağlantının izi etimolojik olarak da sürülebilir. Örneğin Latin dilinde uygarlık *civilization*, kent ise *city*, *civitas*'dir. Arapça'da medeniyet, medeni ve *medine* yani kent sözcükleri arasındaki benzerlik dikkat çekmektedir (Keleş, 2005: 10). Davis'e göre (1955: 429) şehirleşme bütün sosyal hayat biçimlerinin baştan aşağı dönüşmesine sebebiyet vermiştir. Kentler aynı zamanda iktidarın, yönetimin, diplomasinin, demokrasinin ve siyasetin merkezi olmuşlardır.

Siyaset kavramı ise en genel anlamı ile “devlet işlerini düzenleme ve yürütme sanatıyla ilgili özel görüş veya anlayış”dır (tdk.gov.tr). Siyaset ve kentin varlığı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Siyaset (Politika) kelimesi Yunanca'da kent devleti anlamına gelen “Polis”den üretilmiştir (Taşkın, 2014: 25). Bu kavram Aristoteles'in *τα πολιτικά* (hükümet işleri) kavramıyla benzeşim gösterir. Ön Hint Avrupa dilinde politika kelimesi “etrafı çevrelenmiş yer” anlamına gelen p(olh) sözcüğüne yakın çağrışımlar içermektedir. Sanskritçe'de siyaset gene kent ile ilişkilendirilmiştir. “Pur” kent, “puram” hisar anlamına gelmektedir (Bağce, 2009: 11).

İngilizce'de siyasetin [politics] temel olarak dört anlamı vardır: “hükümeti, organizasyonu ya da hareketi yönetmekle ilişkili metodoloji ve faaliyetler”, “siyasi meselelerle ilgilenme uğraşı”, “bir öznenin siyasi duruşu ve görüşleri”, “iktidar, nüfuz ya da ihtilaf içeren konularda kişiler, topluluklar ya da organizasyonlar arasındaki diplomatik ilişkilerin düzenlenmesi”ni ifade eder. Dolayısıyla siyaset bir çeşit “yapma” eylemidir. Ancak bu eyleme geçme edimi salt bireysel (ya da grup halinde) harekete geçmeyi ifade etmez. Siyaset, toplumların önüne çıkan fırsatlar ve kısıtlamalar karşısında belirli bir yapısal bağlam içinde, bütünlükle ve mevcut tüm kurumlarıyla harekete geçme kapasitesidir. Siyasetin ne olduğunu kavrayabilmek için bu bağlam içindeki ilişkileri iyi analiz etmek gerekmektedir (Leftwich, 2004: 7). Siyaset kavramının yani yönetebilme eyleminin oluşabilmesi belirli bir egemenliğe, o otoritenin gücünü meşru kabul eden ve buna tabii olan bir topluluğa, topluluğu ilgilendiren genel çıkara ulaşabilmek için diplomasi kullanabilme kabiliyetine, belirlenen politikayı uygulayacak bürokratik bir katmanın varlığına ve paydaşlar arasındaki uyuma ihtiyaç duyulmaktadır. Siyasete dair olan bütün bu kavramlar ilk olarak kent devletlerde varlık bulmuşlardır.

Kentler tarih boyunca demokratik siyasetin nüvelerini taşıyan, bugünün çağdaş tartışmalarına da yön veren siyasal sistemleri hayata geçirmişlerdir. Her biri özgün bir siyasal yapı oluşturan pek çok kent deneyimi katılım mekanizmasını merkez koymuştur. Siyasal katılım vatandaşların-kentlilerin doğrudan ya da dolaylı olarak karar mercilerini etkilemeye yönelik otonom ya da toplu eylemleri anlamına gelmektedir (Akıncı, 2014: 37). Kentlerin siyasi birimler olarak varlık kazandığı pek çok tarihsel örnekte kent siyasetini belirleme ve etkileme eylemi kent meclisleri yolu ile gerçekleştirilmektedir.

3. ŞEHİRLEŞMENİN TARİHİ

Şehirlerin var olabilmesi için belirli bir nüfus yoğunluğuna, teknolojik

ve ekonomik anlamda gelişkinliğe, iş bölümünde çeşitliliğe, fiziksel koşulların, sosyal ilişkilerin genişleyip, boyut kazanmasına ve yönetsel örgütlenmeye ihtiyaç vardır. Devletlerin küçültülmüş ve mikro ölçekteki hali gibi işlev gören site devletleri karmaşık bir sisteme ve buna mukabil gelişmiş bir toplumsal örgütlenmeye ihtiyaç duymuştur.

Kentlerin siyasi ve yönetsel bir birim olarak örgütlenmesinin tarihi çok eskilere gitmektedir. İlk kez neolitik çağda ortaya çıkan kentlerde nüfusun artışı, teknolojik gelişmeler, tarıma bağlı üretimle birlikte bu üretim üzerinden dolaylı ve dolaysız faydalar sağlayan hem dini hem yönetsel tabakalar oluşturmuştur. Bu tabakalar tarımsal artığın olanaklarını kullanarak kent içinde var olup güç ve iktidar kazanabildiler. İlk kentler M.Ö. 6000 ve 5000 yılları arasında ortaya çıkmıştır (Davis, 1955: 430). Bu süreçten sonra yazı, muhasebecilik, bronz, güneş takvimi, bürokrasinin oluşması gibi gelişmeleri takiben özellikle Mısır, Mezopotamya ve Hindistan'da tam anlamıyla gelişmiş kentlerin varlığından bahsedilebilir. Ancak bu sürecin ardından 2000 yıllık bir durgunluk gerçekleşmiştir. Kentlerin yeniden canlanması ise ancak Greko-Roman dönemde gerçekleşmiştir (Davis, 1955: 430).

Mezopotamya ve Mısır'da modern anlamda devlet olgusu kent devletler biçiminde oluşturulmuş, yönetim ve kent iç içe geçmiş iki bileşen olmuştur (Ateş ve Ünal, 2004: 21). Bu dönemde Ortadoğu ve Mezopotamya idari birimlere bölünmüş, kent devletlerinden oluşan bir toplum ve yönetim modeli hayata geçirilmiştir (Ateş ve Ünal, 2004: 22). Siyasi bir birim olarak örgütlenen kentlerin en temel unsurlarından birisi kent meclisleri yoluyla kentlilerin değişen oranlarda da olsa yönetime katılmaları olmuştur. Örneğin Mezopotamya kent devletlerine baktığımızda demokratik bir deneyim olarak meclislerin varlığının ön plana çıktığı görülmektedir. Yaşlılardan oluşan ve gençlerden oluşan iki ayrı meclis danışma organı olarak varlık göstermektedir. Uruk kralı Gılgamış (M.Ö. 2500), Kış kralı Agga ile yapacağı mücadeleden önce kentteki iki ayrı meclise de danışmıştır (Kılıç ve Ay, 2013: 393).

Kent Devletleri Dönemi'nde kentler bağımsız küçük birer yönetim birimi olarak örgütlendiği ve kentlerle siyasetin iç içe geçtiği yapılara en temel örneklerden bir diğeri Yunan ve Roma Siteleri'dir. Antik Yunan toplumu pek çok bağımsız siteden oluşmaktadır. Bu siteler siyasal açıdan tümüyle birbirinden bağımsız ancak kültürel olarak bir bütünlük içindedir. Mezopotamya kentlerinde henüz nüve olarak varlık gösteren siyasi etkinlik, antik Yunan sitelerinde gelişmiş bir sistem olarak işlemiştir (Kışlalı, 1984: 63). Sınıfsal ve toplumsal çelişkilerin modern ulus devlet kadar keskin olmadığı böylesi mikro, insanların yüz yüze iletişimine olanak tanıyan bir yapı içinde doğrudan demokrasiyi işler

kılmak olanaklıdır. Katılım sadece yurttaşlarla sınırlı tutulsa bile kentlilerin yasama faaliyeti için Halk Meclisine, yargılama faaliyeti için de Halk Mahkemesine katılımı sağlanmıştır.

Bir kentler federasyonu olan Roma İmparatorluğu'na Yunan siyasi tecrübesi tevarüs etmiştir. Her kent küçük bir ülke gibi örgütlenmiştir. Roma kentleri modern kentlerin atası ve öncü nüvesi olarak tanımlanmaktadır (Küçük, 2011: 128). Buna rağmen aynı antik Yunan'daki gibi siyasete katılım, özgürlük, hakların kullanımı gibi meseleler toplumsal tabakalaşmaya sıkı sıkıya bağlıdır. Roma kentlerinin en temel özelliği bir meclise sahip olmalarıdır. Roma Cumhuriyeti'nde kralın yetkileri iki konsüle, senatoya ve halk meclisine paylaştırılmıştır. Halk meclisi tarafından seçilen iki konsülün birbirini denetleme ve veto etme yetkisi bulunmaktadır. Roma'da Yunan tarzı bir doğrudan demokrasi deneyiminin gerçekleşmesi ise halk meclisi sayesinde gerçekleşmiştir. İki halk meclisinin bulunduğu Roma idari sisteminde devlet adamlarının seçimi, kanun tekliflerinin değerlendirilmesi ve yargılama gibi görevler halk meclislerine aittir (Türkoğlu, 2009: 279).

Kentlerin siyasetle olan ilişkisinin en net şekilde gözlemlendiği yer Ortaçağ komünleri deneyimidir. 10. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ticaretin canlanarak ortaçağın kapalı ve ekonomik açıdan verimsiz kentleri değişmiş, ticari toplanma yerlerine dönüşen kentler canlanmış ve ekonomi merkezlerine dönüşmüşlerdir. Ortaçağ'daki komünler derebeyleri ile burjuvalar arasındaki çatışmanın kristalleşmiş halidir. Burjuvaların önderliğindeki bu yerel yönetim birimleri yarı "özgür" bir yapılanma ihtiva etmektedir. Bu komünler bağımsız yargılama ve yürütme hakkını kazanmışlar, yönetsel olarak da özerk bir görünüme bürünmüşlerdir. Kendi savunma sistemini kuran, vergiyi gelir düzeyine göre düzenleyen ve kamu yararı için kullanan bu yapılar, modern ulus devletin ilk nüvelerini taşımaktadır denebilir. Derebeylerine karşı özerk yapılanmalar olarak kurulan komünlerde demokrasiye dair temel bazı nüvelere rastlanmaktadır. Örneğin komünlerin bir kısmı doğrudan halkın seçtiği yöneticiler tarafından yönetilmektedir. Aynı antik Yunan'da temel iktidar organının meclis olduğu gibi komünlerde de büyük kurultay adında bir meclis mevcuttur. Kurultaya bütün aile şefleri, nüfuzlu vatandaşlar, zanaat korporasyonlarının başkanları katılmaktadır (Mosca, 1946: 553).

Kentleşme deneyimi açısından özgün bir örneği İslam kentleri oluşturmaktadır. Bütün İslam kentleri Medine modelini esas almış, kendilerini Medine kent devleti modeline benzetmeye çalışmıştır. Medine site devleti tamamen siyasi bir birimdir, bir devlet mantığıyla, müzakere ile çoğulcu bir atmosferde ve orada yaşayan tüm toplumların haklarının hukuksal olarak

garantiye alındığı bir biçimde inşa edilmiştir. Medine’de başlangıçta siyasi bir otorite yoktu, ayrı ayrı kabileler çatışma atmosferi içinde yaşamaktaydı. Medineliler birlik ve huzuru tesis edebilecek yegane kişi olarak Hz. Muhammed’i gördüler. Hz. Muhammed her kabile için bir temsilci seçti ve onlarla birlikte Medine’de kurulacak devletin çalışmalarını gerçekleştirdi. Onlarla “Akabe Bîati” yaparak, kurulacak devletin ön anlaşmasında mutabık oldu (Koyuncu, 2009: 91). Hz. Muhammed’in Medine’ye hicretinden kısa bir süre sonra tesis ettiği ilk anlaşma Müslüman kabileleri arasında oldu. Müslümanları ortak çalışıp kazanan, birbirinin mirasçısı olabilen bir hukuk sistemi içinde bir araya getirdi, kan bağından daha güçlü bir kardeşlik hukuku kurdu (Koyuncu, 2009: 92). İnanç farklılıklarına rağmen aynı kentte bir arada yaşamının hukuki zeminini Medine Anayasası oluşturdu. Anayasa vahiy ekseninde ve tüm topluluklarla istişare edilerek hazırlanmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde Medine kent devletinin kuruluş ilkelerinde anlaşılmıştır. Böylece belki de dünyadaki ilk yazılı Anayasa eşliğinde ilk İslam devleti bir kent sınırları içinde kurulmuştur (Koyuncu, 2009: 92). Toplulukların dini özgürlüklerini yaşaması Anayasa ile teminat altına alınmıştır. Müslümanlardan oluşan “din ümmeti” ve inanan-inanmayan tüm insanları oluşturan “siyasi ümmet”in hakları vatandaşlık hakkı ekseninde ele almıştır. Medinelileri bir araya getiren temel kaide iman değil Medine devleti vatandaşlığı olarak tanımlanmıştır (Koyuncu, 2009: 96). Medine şehir devleti tamamen siyasi bir birimdir, demokratik ilkeler, farklılıklara saygı, insan onuru ve haysiyeti din ve kanaat özgürlüğü çoğulcu bir yaklaşımla ve vahiy merkezli bir öğretiyle anayasa ile teminat altına alınmıştır.

Medine şehir devletinde kurulan bu özgün ve tarihinin çok ötesinde ideal ahlak öğretisini içselleştirmiş toplum modeli maalesef daha sonraki İslam devletlerinde kurulamamıştır. “Medine’ye benzeyen şehir kurma” ideali daha çok toplumsal örgütlenme ve fiziksel özellikleri kapsayan bir eyleme dönüştü. Medine’nin çoğulcu yaklaşımı elbette ki İslam devletlerine tevarüs ederek, azınlık politikalarını ve birlikte yaşam bilincini etkilemiştir. Ancak kentlerin özerkliği ve yönetime halkın katılımının da sağlandığı hür ve demokratik birimler olarak oluşturulması sağlanamamıştır. İslam uygarlığı güçlendikçe, iktidar da merkezileşmiş, en baştaki “insan merkezli” yaklaşım ve politik ilkelerden önemli ölçüde uzaklaşmıştır. Otoritenin halk iradesince sınırlanması gibi bir yaklaşım benimsenmediği gibi, bu türdeki girişimler yasaklanmıştır. Halk ve iktidar arasındaki ayrım keskinleşmiş, İslam şehrinin en temel karakteristiğini oluşturan katılımcılık ilkesi hayata geçirilememiştir.

4. ULUSLAŞMA VE KENTLERİN DÖNÜŞÜMÜ

Kentlerin büyük bir değişim geçirerek yeniden örgütlenmesini sağlayan önemli bir tarihsel gelişme uluslaşma ve sanayii devrimidir. Aydınlanma Çağı ile birlikte modern ulus devletin varlığına meşruiyet kazandıran teorik zemin inşa edilmeye başlandı. Bu dönemin ardından ortaçağ komün yönetiminden sanayi kentlerine uzanan bir akış gerçekleşmiştir. Sanayi devriminin ardından kentler radikal bir değişim geçirmiş ve bununla birlikte kent yönetimi algısı, kentin siyasetle olan ilişkisi yeniden kurulmuştur. Öyle ki Nail Yılmaz'a (2004: 252) göre, "Kentler, ilk ortaya çıkışlarından sanayi devrimine kadar çoğunlukla bir azınlık deneyimi olarak kalmış, sanayileşmeye kadar işlevsel ve yapı açısından çok az bir dönüşüm geçirmişlerdir. Sanayileşme ise, kentlerin hızla büyümesine ve bir olgu olarak kentleşmenin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yani çağdaş manada kentleşme, nüfus hareketleri ile birlikte ortaya çıkmıştır". Modernleşme süreci ile toplumların ve kentlerin tarihinde öyle kuvvetli bir atlama gerçekleşmiştir ki sosyal bilimlerde bu dönüşüm adeta bir milattır.

Kentin homojenliği içinde farklı gruplar yer almakta ve bu gruplar birbirleri ile ayrılmaktadır. Karşılıklı etkileşim imkânını kısıtlayan böyle bir atmosferde insanlar arasındaki ilişki, bölük pörçük, içtenlikten uzak ve kayıtsızdır (Güllüpinar, 2012: 11). Wirth'e (2002) göre modern kentler resmi, parçalanmış ve ikincil ilişkiler üzerinden ilerlemektedir. Ticari ilişkiler ve kitle kültürünün dominasyonu mevcuttur. Kentliler gelişen işbölümü ihtiyacı nedeni ile daha çok örgütlenmiş grupla bir araya gelir ancak bu gruplarla iletişimi eylem alanı ile sınırlıdır. İlişkiler yüz yüze görünse de temelde yapay, geçici ve parçalıdır. Nüfus yoğunluğu, ilişkiler açısından belirli rolleri ön plana çıkarmaktadır. Bu tür roller üzerine kurulu bir yapıda daha büyük resmi düzenlemelere gerek duyulmakta ve hareket alanları kısıtlanmaktadır. Dolayısıyla modern kentler ayrılmıştır. Çalışılan yer, yapılan işin niteliği, ırk, renk, kültür, toplumsal statü, gelenekler ve alışkanlıklara göre ayrılmış ve kent bölünmüştür. Birbirine benzer konumdaki kimselerin yakın alanlarda var olması ama duygudaşlığın gelişmemesi rekabete ve çatışmalara yol açabilmekte ve bu nedenle biçimsel düzenleme ihtiyacı artmaktadır (Güllüpinar, 2012: 11). Bu yeni kentlerde korunma ve imtiyaz sembolü olan surlar yıkılmıştır. Ulus odaklı modernleşme stratejisinin bir tezahürü olarak kentlerin ayrıcalıkları ellerinden alınmış, ulusal savunma kavramı ön plana çıkarılmıştır. Kentlerin siyasallık biçimi olarak üretilmesinin altı boşaltılmış, kentler sadece yerel özerkliği olan idari merkezler olarak varlık göstermiştir. Gerçek siyasi nüfuzlarını belirleyen şey bütün bir ülkenin bileşimi ve kentleşmenin derecesine bağlıdır (Ökmen ve

Parlak, 2008: 208).

Kent siyaset ilişkisinin yıkıma uğratıldığı böyle özgün bir dönemde kentliliğin bir kimlik olarak kabulü, kentlilerin kent siyasetinin bir parçası olmasını sağlayan kentsel katılım gibi mekanizmalar tamamen devre dışı bırakılmıştır. “Merkezileşmiş rasyonalite” anlayışının cisimleştiği modern ulus devlet ve onun bağrında yetişen liberal demokrasi anlayışı farklı kimlik modellerine ve buna bağlı alternatif temsil biçimlerine kapalıdır (Özalp, 2009: 2087-2098 ve Sitembölükbaşı, 2005: 143-144). Nitekim modernitenin yarattığı uluslaşma süreci aynı zamanda homojen bir toplum kabulüne ve bir nevi “tektip”çiliğe dayanır. Geleneksel uluslaşma modelinde cisimleştirilmiş bir egemenliğin sembolü olarak devlet ve onun karşısında homojen bir kitle olarak kabul edilen yurttaşlar topluluğu mevcuttur. Eken’in (2006: 250) belirttiği gibi, “Devlet yurttaşlarından tüm sadakatlerin üstünde sadakat talep eder ve devletin kimliği ile devleti oluşturan yurttaşların varsayımsal kimlikleri örtüştürülür.” Böyle bir yaklaşımda farklı ve yerel kimlikler ve buna bağlı gelişen alternatif temsil modelleri paradigma dışıdır. Böyle bir liberal demokrasi anlayışının temsile dayalı ve bireyi odağa koyan yapısı, siyasi süreçleri son derece mekanik bir ilişkiye indirgemekte; müzakere, sınama, yönetim, katılım, kontrol gibi gerçek demokrasiye ait unsurları devre dışı bırakmaktadır. Bu liberal demokrasi anlayışında eşitlik, eşit oy hakkına, siyasal katılım ise sadece seçimden seçime oy vermeye indirgenmektedir. Bireyin sahip olduğu, “kentten bir parçası” olmak gibi kimliğe ait kodlar hiçe sayılmakta, tek tek bireyler salt seçmenler olarak kategorileştirilmektedir. Yurttaşların yatay ilişkiler üzerinden yönetimin bir parçası olduğu yönetim modeli yerine, devletin bir çeşit kutsallık içinde tanımlandığı, yatay ilişkilerle halkın sürekli denetimine olanak vermeyen, hegemonik bir model inşa edilmiştir. Söz konusu liberal demokrasi bir meşruiyet krizi yaşamaktadır. Temsil sisteminin yetersizliği, kentsel katılım gibi alternatif siyasal katılım modellerinin kısıtlı kalması, farklı kimliklere ve azınlıklara dair problemlere çözüm ve temsil olanağı sunamama gibi yetersizlikler bu meşruiyet krizini derinleştirmektedir.

5. KÜRESELLEŞME VE KENTLERİN YENİDEN SİYASALLAŞMASI

Küreselleşme geçtiğimiz yüzyılın son çeyreğine damgasını vuran inkâr edilemeyecek, dışına çıkılamayacak, bütün kavramların yeni bir boyutla şekillendiği çok önemli ekonomik, siyasi ve sosyal sonuçları olan bir olgudur. Küreselleşme kavramı “dünya çapında ulusal kimliklerin, ekonomilerin ve sınırların çözüldüğü, sosyal hayatın küresel süreçten etkilendiği ve daha bağımlı

hale geldiği, dünyanın ekonomik bütünleşmeye gittiği, toplumların daha çok benzeşmeye başladığı, tek bir küresel kültürün ortaya çıkmasını veya toplulukların kendi kimliklerini ve özgünlüklerini ifade etme ve tanımlama, dünyanın daralması, küçülmesi, ulusal olan her şeyin anlamını yitirmesi ve dünyanın tek bir mekân olarak algılanması” olarak da tanımlanabilir (Başaran, 2008: 9). Yani bu durum hem bir aynılaşıma yaratmakta hem de buna alternatif olarak gelişen farklılıklara yaşam alanı sunan diyalektik bir süreç içinde işlemektedir (Pustu ve Yücel, 2006: 120).

1970’lerden itibaren dünyanın değişen dengeleri ile birlikte aşırı birikimin itici gücü, ucuz işgücü ve sınırsız üretim alanları arayışı, küresel üretimin maliyeti azaltıcı etkisi, uluslararası şirketlerin artması, herhangi bir ulusa ve topluma bağlılık göstermeyen küresel para ve finans kapitalin egemen bir faktör olarak öne çıkması, Amerika ve onun Avrupalı ortakları gibi küresel devletlerin varlığı, Dünya Bankası, Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya Ticaret Örgütü (WTO) gibi örgütlerin varlığı, bilgi teknolojileri ve ulaşım iletişim sistemlerindeki yenilikler ulus devletin keskin duvarlarını aşarak dünyayı global bir köye dönüştürmüştür (Farazmand, 2001: 229). Ulus devletin egemenliğini tahtından eden bu yeni dönem onun siyasi belirleyiciliğini azaltmış, hem de yönetsel işlevselliğini sorgulamaya açmıştır. Varolan durum salt ulus devletin mutlak egemenliğinin değil aynı zamanda tümel olarak hegemonyanın reddidir. Parçalar bütün içinde seçilebilir hale gelmiştir, parçalı yapının oluşturduğu örüntü ve sinerji teklifin önüne geçmiştir. Hegemonik değil yatay ilişkilerin hakim olduğu bu yeni modelde sivil toplum kuruluşları, ulus devletler, uluslararası şirketler, yerel otoriteler birbiriyle bağlantılı bir mekanizmalarının parçaları olarak konumlanmıştır. “Karşılıklı bağımlılık” (interdependence), eşgüdüm, yönetim gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Yönetişim yani “bir toplumsal-politik sistemdeki ilgili bütün aktörlerin ortak çabalarıyla elde edilen sonuçların oluşturduğu yapı ya da düzen” anlamına gelen çoğulcu model yeni kent yönetim paradigmasının da merkezini oluşturmuştur (Özer, 2006: 60). Bu yeni dönemde farklı aktörler arasında dağılan egemenlik, yerelleşme motifinin öne çıkmasına ve kentlerin yeniden siyasetin merkezi olarak işlevlendirilmesine, sosyokültürel olarak güç kazanmasına olanak sağlayacaktır. 80’lerde yaşanan yeniden yapılanma sürecinin ardından özellikle gelişmiş Batı ülkelerinde yerel yönetimler eski kent devletlerini andıran düzeyde ekonomik ve siyasal özellikler kazanmış ve yeniden örgütlenmiştir (Sert, Karpuz ve Gürkan, 2005: 102).

Küreselleşme süreci ve kentlerin yeniden örgütlenmesi ile birlikte yeni şehircilik ve “küresel kent” olguları ortaya çıkmıştır. 20. yüzyılın son çeyreğinde

eskiden ulus devletler arasında gerçekleştirilen sermaye, mal hizmet ve bilgi akışı artık kentler arasında gerçekleştirilir olmuştur. Öyle ki bu yeni kentler ve ulus devlet arasındaki ilişki tamamen tersine çevrilmiş, kentlerin güçlerini ülkeden aldığı eski model yerini ülkenin gücünü kentten aldığı yeni modele bırakmıştır (Pustu ve Yücel, 2006: 133). Küresel sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda kendini yenileyebilen, bu sürece eklenenebilen kentler 'dünya kenti' olarak büyük bir iktidar kazanabilmiştir. Böyle bir sürecin içinde merkez bir konumda olmak kentlerin adeta ulus devletler gibi kendi siyasetlerini kurmalarına olanak sağlamıştır. ABD, İngiltere, Almanya ve İtalya gibi ülkeler ekonomik durgunluk süreçlerini, yerel gelişmelerle sübvansede edebilmişlerdir. Avrupa Birliği ekonomik gelişme stratejilerini yerel ve bölgesel ölçekteki çalışmalara dayandırmıştır (Sert, Karpuz ve Gürkan, 2005: 102). Bu güçlenme kentlerin kendi sosyal politikalarını kurmalarına ve “yeniden paylaşım”ın ana arteri olarak konumlanmalarına yol açmıştır. Kentlerde sosyal konut, yoksulluk, sosyal yardım, sosyal hizmetler, istihdam gibi alanlarda politikalar hayata geçirilmekte; yoksulluğun giderilmesi; sağlık, eğitim ve çevrenin korunması, engellilere yönelik çalışmalar yapılması mümkün olabilmektedir. Devletin kentsel hizmetleri sağlama görevini yerle devretmesi kentlerin güçlenmesini arttırmıştır (Sert, Karpuz ve Gürkan, 2005: 107). Yeni süreç ülkelerin federal esaslarda örgütlenmesini ve kentlerin federal yapılara dönüşmesini sağlamıştır (Sert, Karpuz ve Gürkan, 2005: 105).

Küreselleşme sürecinin öne çıkardığı en temel kavramlardan bir tanesi kentsel katılım ve kent halkının yönetişimin bir unsuru olarak konumlandırılması, karar ve denetim mekanizması içinde aktif ve bilgili kılınmasıdır. Yeni kentler vatandaşların kamusal alana katılımına olanak sağlayan yapısıyla yeniden demokrasinin çekirdek birimleri olarak varlık kazanmıştır. Kent konseyleri, Yerel Gündem 21 uygulamaları, Bölgesel kalkınma ajanslarının yaygınlaştırılması, kentli haklarına yönelik yeni düzenlemeler kentsel katılımın yeni araçlarını oluşturmuştur. Kamu politikalarından etkilenen halka, kamu politikalarını belirleme, izleme, uygulama ve denetleme yetkisi yerel yönetimler aracılığıyla gerçekleşmektedir (Cuma, 2011: 149). Örneğin Brezilya'nın 1 milyon 250 bin nüfuslu Porto Alegre kentinde 100.000'den fazla insan bütçe planlama sürecine katılmıştır. 2005 yılı sonu itibari ile Avrupa'da 50'den fazla kentte kalkınmaya yönelik kaynakların tahsisi halka danışılmış, bir diğer deyişle katılımcı bütçeleme anlayışına geçilmiştir. Bu kentler arasında Londra, Paris, Roma ve Berlin de bulunmaktadır. Katılımcı bütçeleme girişimleri Asya kentlerinde de uygulanmaktadır (Özen ve Yontar, 2009: 285). Yönetim ölçeklerinin

küçültülmesi vesilesi ile katılımın artırılması, ilgili bölgede yaşayan kişilerin kendisini ilgilendiren konularda karar süreçlerinin içinde olması demokratikleşmeye önemli katkılar sağlamaktadır. Kentsel hak kavramı yeniden düzenlenmiştir. Lefebvre'nin belirttiği gibi kentin sosyal, siyasi, ekonomik ilişkileri yeniden yapılandırılmış, karar verme süreci devletten uzaklaştırılarak kent sakinlerine kaydırılmıştır (Güler, 2011: 52).

6. TÜRKİYE'DE KENTLERİN SİYASALLAŞMASI VE KENT KONSEYLERİ TECRÜBESİ

Küreselleşme süreci ile birlikte Türkiye'de yönetim geleneğini oluşturan monolitik, mütecanis, merkezci, ulus devlet merkezli paradigma değişime uğramıştır. Bu süreç; yerellik, yerel özerklik, sivil toplum, yönetişim gibi yeni değerler ekseninde kamu yönetiminin ve dolayısıyla da kentlerin siyasi birimler olarak yeniden örgütlenmesini zorunlu kılmıştır. Katılımcı demokrasi, müzakereci demokrasi, radikal demokrasi gibi güncel tartışmalar için devletten giderek görece bağımsızlaşan mikro birimler olan yerel yönetimler özellikle işlevsellikleri nedeniyle ana güzergâh olarak konumlandırılmıştır. Bu bir anlamda iade-i itibar, ulus devlet merkezli paradigmanın siyasetleştirildiği kentlerin çoğulculuk, heterojenlik, yerelleşme, demokrasi, katılımcılık gibi kavramlarla yeniden buluşturulmasıdır.

Çağdaş yerel yönetimlerde ve kalabalık şehirlerde doğrudan demokrasinin ya da istişarenin tam anlamıyla işletilmesi zorlaşmıştır. Buna rağmen İsviçre kantonlarında olduğu gibi, ufak birimlerde doğrudan demokrasi ve istişare ilkelerine yakın sistemler kurulabilmiştir. Ayrıca kent ölçeğinde politize edilerek yönetişimin bir unsuru olarak konumlandırılması, karar, denetim ve kontrol mekanizmaları içinde aktif ve bilgili kılınması vesilesiyle katılımcılığın sağlanması mümkündür. Kentlinin yerel siyasete katılmasının çeşitli biçimleri vardır. Siyaset sadece oy verme davranışına indirgenemeyecek kadar çok boyutlu ve derin bir olgudur. Demokratik sistemde asıl önemli olan halkın kendisini ilgilendiren işlerin yönetimine katılması, bu amaçla oluşturulan organlarda görev alması ve aktif kılınmasıdır. Halkın yönetime katılması ve yöneticilerin denetlenmesi mikro birimlerde çok daha kolaydır ve bu bağlamda yerel yönetim birimleri oldukça işlevseldir (Eryılmaz, 2010: 133).

Türkiye'de ancak 2002 yılından itibaren yerel güçlendiren, küresel değerlerle entegre eden bir paradigma değişimi ortaya koyulmuş, yerel katılımı güçlendiren yeni araçlar oluşturulmuştur. Yerel yönetimler alanında gerçekleştirilen tüm reformlarla katılımcılığın artırılması vesilesiyle kentlerin

siyasi birimler olarak yeniden yapılanması ve kentliğe bir statü sağlanarak siyasi ve aktif bir kategori olarak yeniden tanımlanması mümkün olmuştur. Bu bağlamda ilk olarak yeni bir hukuki alt yapı inşa edilmiş, mevzuatta gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Kamu yönetimi reformları ile kentler bireyin kendisini karar süreçlerinin bir parçası hissettiği, verilen kararların her aşamasını takip ederek doğrudan ve dolaylı etkisinin bulunduğu ve doğrudan katılım sağlayabildiği demokratik yerel birimler olarak konumlandırılmıştır.

Gerek kalkınma 5393 sayılı Belediye Kanunu ve 5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu kentsel katılımcılığın genişlemesine vesile olacak yeni kurum ve araçlar ortaya koymuş, sivil irade, gönüllülük, yönetişim, şeffaflık, hesap verilebilirlik, bilgi edinme hakkı, yerinden yönetim ilkeleri ekseninde yerel yönetimlerin yeniden örgütlenmesine olanak sağlamıştır. Kentlinin siyaseten aktifleştirilmiş kenti ilgilendiren konularda örgütlenerek karar, yürütme ve denetim mekanizması içinde aktif bir biçimde varlık göstermesi sağlanmıştır.

Kentliler bugün halk toplantıları, halk günleri ve yurttaş kurulları, meclis toplantılarına katılım ve ihtisas komisyonları, dilekçe, kişisel başvuru, internet gibi enformasyon yolları, kamuoyu yoklamaları, yerel gündem 21 toplantıları ve kent konseyleri, sivil toplum ve gönüllülük aracılığı ile kent politikalarının bir parçası olabilmekte, yürütme ve denetim sürecini paylaşmaktadırlar (Yaman ve Küçükşen, 2018b: 250). Bu bağlamda öne çıkan en önemli katılımcılık ve yönetişim araçlarından bir tanesi şüphesiz kent konseyleridir. Kent konseyleri yerel karar alma süreçlerinin ve kentsel politikalarının denetlenebilirliği ve hesap verebilirliği konusunda bir yerel baskı aktörü olarak giderek daha güçlü bir varlık kazanmaktadır (Bayrakçı ve Kahraman: 2018: 19).

Kent konseyleri katılım, yönetişim gibi siyasete özgü kavramların toplum pratiği içinde gözlemlendiği alanlardır. Kent konseyleri kent sorunlarına duyarlı kentlileri gönüllülük ekseninde ve ortak amaçlar doğrultusunda ve düzenli bir şekilde bir araya getiren etkin ve katılımcı mekanizmalardır. Hemşehrilerden oluşan meclisler, kadın meclisi, gençlik meclisi, çalışma grupları, örneğin çevre ve sağlık çalışma grubu, kültür ve sanat çalışma grubu gibi alt alanlara ayrılabilir (Pekkaş ve Akın, 2010).

Kent konseylerinin şehrin önemli ve politik bir aktörü olarak kurumsallaşması ve şehrin siyasi kimliğinin bir parçası olması ancak 2000'lerden sonra yapılan düzenlemelerle mümkün olabilmiştir. 1970'lerde yerel aktörlerin inisiyatifi ile yerel düzeyde kent konseylerini andıran kimi uygulamalar gerçekleşmiştir. Kent parlamentosu, halk kurultayı, kent konseyi, kent senatosu, kent meclisi, halk meclisi gibi katılımcı uygulamalar ancak

İstanbul, Antalya, Bursa, Muğla, İzmir, İzmit, Uşak, Nilüfer, Mesudiye, Kadıköy, Aliğa, Buca, Urla gibi kentlerde oluşturulan proje temelli ve münferit örneklerdir (Memiş, 2019: 166).

Kent konseyleri aracılığı ile kenti kentlilerle beraber yönetme yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Örneğin Görele Halk Meclisi'nde olduğu gibi her ayın ilk haftasında gerçekleştirilen toplantılar belediye anonsu ya da ilan panoları ile duyurulmaktadır. Kentsel katılım kent konseyi değil kent meclisi şeklinde kurumsallaştırılmıştır. Bunun sebebi meclise kentlinin bir temsilci yoluyla değil doğrudan bir şekilde kent politikasına dahil edilmesinin amaçlanmasıdır. Toplantı esnasında öncelikle katılımcıların hepsine söz hakkı verilmekte, kentliler yapılan son çalışmalar ve yapılması planlananlar hakkında bilgilendirilmektedir (Memiş, 2019: 171).

Katılımın oldukça geniş olduğu meclis toplantılarında her kesimi ilgilendiren meseleler tartışılmaktadır. Örneğin mahalle muhtarı teke tek ilişkilerde çözülemeyen sorunların kent meclisinde mahallelinin toplu katılımı vesilesi ile gündeme alınmasının sağlandığını, kent meclisinin katılımcılığı arttırarak sorunların çözüm sürecini hızlandığını ifade etmektedir (Memiş, 2019: 175). Meslek odalarından temsilcilerin de bulunduğu toplantılarda çözüm bekleyen meselelerle ilgili konunun uzmanlarından da bilgi alınabilmektedir (Memiş, 2019: 176). Gündemi vatandaşların belirlediği toplantılarda kenti ilgilendiren konularla ilgili fikir alışverişinde bulunulmakta ve oylama sağlanabilmektedir (Memiş, 2019: 178). Örneğin tek yön kullanım kararı verilen bir yol, gelen itirazlar üzerine tekrardan çift yön olarak düzenlenmiş, çocuklar için tehlike oluşturan korkuluklar meclisin gündeme taşınması üzerine yenilenmiştir, yerel ekonomiye zarar verdiğinin ifade edilmesi nedeni ile ulusal perakende zincir mağazasının bir şubesinin daha açılmasına ruhsat verilmemiştir, mecliste gerçekleşen itirazlar nedeni ile kentsel dönüşüm projesinden vazgeçilmiştir (Memiş, 2019: 179-180).

Bursa Kent Konseyi uzun yıllardır süren çalışmaları ile sürdürülebilirlik açısından önemli bir örnektir (Yaman ve Küçükşen, 2018a: 72). Bursa Kent Konseyi'nin genel kurul toplantılarına yerel yönetimler, meslek odaları, üniversite temsilcileri vs. hepsi katılmakta ve geniş bir katılım gözlemlenmektedir (Yaman ve Küçükşen, 2018a: 75). Bursa Kent Konseyi binlerce gönüllü katılımının oluşturduğu geniş bir ağ kurmuştur. Özellikle engelliler meclisi bünyesindeki gönüllülerin katılımı çok aktiftir. Aynı şekilde gençlik meclisi ve kadın meclisine de katılım sağlanmaktadır (Yaman ve Küçükşen, 2018a: 76). Bursa Kent Konseyi'nin en başarılı olduğu alanın dezavantajlı grupların entegrasyonu ve karar alma süreçlerine katılımlarının

sağlanmasıdır. Bursa Kent Konseyi kararları belediye meclisinde dikkate alınmaktadır. Stratejik planlar yapılırken belediye kent konseyine müracaat etmekte ve görüşlerini almaktadır (Yaman ve Küçükşen, 2018a: 78). Gene aynı şekilde Gümüşhane Kent Konseyi, üyelerinin değerlendirmelerine göre yerel karar alma sürecinin önemli bir aktörü olarak varlık kazanmaktadır. Yerel demokrasinin önemli bir kurumu olarak görülen konseyin demokrasinin işlerlik kazanmasında büyük payı olduğu ifade edilmektedir (Doğan ve Kalkışım, 2018: 131). Konsey kararları ve görüşleri belediyeye sunulmakta ve büyük oranda değerlendirmeye alınmaktadır (Doğan ve Kalkışım, 2018: 133).

Kent konseylerine ilişkin sınırlılıklar ve sorunlar da yaşanmaktadır. Dolayısı ile yerel demokrasinin önemli bir unsuru olan kent konseylerinin aktifleştirilmesi konusunda çalışmalar devam etmelidir. Örneğin Ankara'da 2009 yerel seçimlerinden itibaren farklı kent konseyleri bünyesinde kadın meclisleri kurulmuştur. Ankara'da 13 kent konseyi mevcuttur ve bunların 7 tanesinin kadın meclisleri aktif çalışmaktadır (Sumbas ve Ömürgönülşen, 2018: 68). Ancak kadın meclisleri, katılımcılık ilkesinin hayata geçirilmesi bağlamında bir takım sorunlar ile karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Bütçe bağımlılığı, kent konseyinde alınan kararlar, görüş ve tavsiye niteliğinde olduğu için baskı unsuru olarak konumunun sınırlılığı ve dolayısıyla bağımsız eylem üretme kapasitesinin yetersizliği bunlardan bazılarıdır (Sumbas ve Ömürgönülşen, 2018: 70-71).

7. SONUÇ

Kentler varoluşundan bu yana siyasetle iç içe geçmiş birimler olarak hizmet vermişlerdir. M.Ö. 6000 yılından bu yana kentler iktidarın, siyasetin, demokrasinin, katılımın ve buna bağlı olarak yoğun toplumsal ilişkilerin kümelendiği özel birimler olarak varlık göstermiştir. Antik Yunan ve Roma sitelerinin, Ortaçağ komünlerinin gelişkin siyasi yapıları özerk birimler olarak oluşturdukları kapsamlı örgütlenme ile güncel demokrasi tartışmalarına ilham vermişlerdir. Kentlerin siyasetle kurduğu ilişkinin sac ayaklarından birisi de kentsel katılım olmuştur. Kentlerin siyasal bir birim olarak örgütlendiği çoğu örnekte belirli kısıtlılıklarda da olsa kentliler kentin yönetim sürecinin bir parçası olagelmışlerdir. Kent meclislerinde yönetim sürecine dahil olmuşlardır.

Sanayi devriminin ardından kentler tarihsellik skalasında büyük bir atlayış gerçekleştirerek çok daha yoğun, toplumsal ve ekonomik tabakalaşmanın ve ekonomik ilişkilerin belirlediği, alması ve karmaşık yapılara dönüşmüştür. Modern kentlerde çok daha yoğun bir nüfusun, yoğunluğun buna bağlı olarak ihtisaslaşmanın, işbölümünün, heterojenliğin, sınıfsallaşmanın, farklı çıkar

gruplarının, örgütlenmenin, parasal ilişkilerin ve pek çok yeni kodun iç içe olduğu karmaşık ve çok bileşenli bir yapıdan bahsedilebilir. Tüm bu çeşitlilik ve tabakalaşma kentlerin siyasileşmesini sağlamamış, bilakis ulus devlet olgusunun ürettiği merkezîyetçi paradigmanın çatısı altında siyasi kimlikleri kaybolmuştur. Kentli hakkı ve kentsel katılım gibi unsurlar ulus devletin egemenlik sorunsalı karşısında anlam yitimine uğramıştır.

Küreselleşme sürecinin ardından ulus devlet modelini merkeze alan hegemonik egemenlik anlayışının artık tükendiği ve çeşitlilikleri kapsamak ve yaşam alanı sunmak bağlamında kifayetsiz kaldığı ifade edilmektedir. Yeniden keşfedilen yerellik, katılım, eşgüdüm, saydamlık, demokrasi, çoğulculuk, yönetim gibi değerler kentlerle buluşturulmuş, tarihselliklerine uygun olarak siyasi itibarlarını geri kazanmışlardır.

Türkiye kamu yönetimi geleneği keskin bir merkezîyetçilik ve yerel yönetimleri merkezin bir uzantısı olarak gören bürokratik bir anlayışa dayanmaktadır. Bu anlayıştaki çözülme 80'lerden itibaren kendisini gösterse de küresel değerlerle bütünleşme ve kentleri bu ekseninde yeniden tanımlama ancak 2002 sonrası gerçekleştirilen reformlarla mümkün olmuştur. Yerel yönetimler reformu küreselleşen dünyanın getirdiği bir gerekliliktir.

Kentler mikro yapıları itibari ile katılımcılığı genişletme potansiyellerinin sonuna kadar kullanıldığı, insanların karar ve yönetimde söz sahibi olduğu, farklılıklara varoluş alanı tanıyan birimler olarak örgütlenmiştir. Çeşitli kültür ve inançların olabildiğince özerk bir şekilde yaşamalarına, kendilerini ilgilendiren konularda karar alıp uygulayabilmelerine olanak sağlamıştır. Kentlilerin kendilerini ilgilendiren konularda karar vermeleri, denetim yapmaları ve bilgi edinmelerinin önü açılmıştır. Siyasal katılımı salt oy verme ile sınırlandıran üstenci yaklaşım terk edilerek kentlinin kendisini ilgilendiren işlerin yönetimine katılması ve vizyon geliştirmesi sağlanmış, bu vesileyle siyaset gündelik hayata dahil edilmiştir. Halk oylaması, meclis toplantılarına katılım, danışma kurulları, kent konseyleri gibi siyasal katılım yöntemleri ile katılımcılık daha da arttırılmış, doğrudan demokrasi ilkelerine yaklaşmıştır. Bu yöndeki çaba ve yerel yönetim anlayışındaki değişim önemli bir ivme kaydetmiş olmasına rağmen yeni perspektifler ve olanaklarla her geçen gün daha da zenginleştirilmeye ve derinleştirilmeye muhtaçtır.

KAYNAKÇA

Akıncı, S. (2014). Siyasal Katılım Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme, *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 33- 45.

- Ateş, H. ve Ünal, S. (2004). Devletin Doğduğu Yer: Antik Çağ Ortadoğusu'nda İdari Hayat, *Bilgi*, 8, 21-42.
- Bağçe, E. (2009). *Antik Yunandan Günümüze Siyaset: Ezeli Sorunlar Yeni Arayışlar, Siyasetin İletişimi*, Abdullah Özkan (Ed.), İstanbul: Tasam Yayınları, 11-32.
- Başaran, İ. (2008). Kent ve Yerel Yönetim, İstanbul: Okutan Yayıncılık.
- Bayrakçı, E. ve Kahraman, S. (2018). Türkiye'de Kalkınma Planlarında Belediye Hizmetlerine Yüklenen Sorun Alanlarının ve Politika Hedeflerinin İncelenmesi, *Güncel Kent Sorunları Üzerine Seçme Yazılar*, Ankara: Ekin Yayınları, 1-28.
- Brenner, N. ve Keil, R. (2013). Küresel Kentlerden Kentselliğin Küreselleşmesine, *Birikim Dergisi*.
- Davis, K. (1955). The Origin and Growth of Urbanization in the World, *American Journal of Sociology, World Urbanism*, 60(5), 429-437.
- Doğan, K. C. ve Kalkışım, H. M. (2015). Türkiye'de Yerel Siyasete Katılım Açısından Kent Konseyleri: Gümüşhane Kent Konseyi Örneği, *PARADOKS Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 11(2), 118-136
- Eken, H. (2006). Küreselleşme ve Ulus Devlet, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 243-262.
- Eryılmaz, B. (2010). *Kamu Yönetimi*, Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Farazmand, A. (2001). Küreselleşme ve Kamu Yönetimi, (Çev.) Sevilay Kaygalak, *Mülkiye*, 25(229), 245-278.
- Güler, M. (2011). Kentsel Haklar, Kapitalizm ve Katılım, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(1), 49-71.
- Güllüpnar, F. (2012). Kent Sosyolojisi Kuramları Üzerine Bir Literatür Değerlendirmesi, *Çağdaş Yerel Yönetimler (TODAİE)*, 21(3), 1-29.
- Keleş, R. (2005). Kent ve Kültür Üzerine, *Mülkiye Dergisi*, 29(246), 9-18.
- Kılıç, Y. ve Ay, Ş. (2013). Eski Mezopotamya'da Siyasi Örgütlenmede Din Olgusu, *Turkish Studies: International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(5), 387-403.
- Kışlalı, A., T. (1984). Eski Yunanda Demokrasi ve Demokratik Düşünce, *Amme İdaresi Dergisi*, 17(1), 63-67.
- Koyuncu, M. (2009). Medine Şehir Devleti, *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 87-103.
- Küçük, A., B. (2011). Sosyal Bölünme - Kent Dokusu İlişkisinin İlkel Örneği Olarak Roma, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 121-138.
- Lefebvre, H. (2003). *The Urban Revolution*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Leftwich, A. (2004). Thinking Politically: On the Politics of Politics, What is Politics: The Activity and Its Study, Cambridge: Polity Press, 1-22.
- Memiş, L. (2019). Katılımcı Belediye Yönetimi: Görele (Giresun) Halk Meclisi Örneği,

Akdeniz İİBF Dergisi, 19(1) 157-203.

Mosca, G. (1946). Roma ve Ortaçağ - Siyasi Müesseseler Ve Doktrinler, *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 3(2-4), 532 – 564.

Ökmen, M. ve Bekir, P. (2008). Modernleşmeden Küreselleşmeye Türk Kent Yönetimleri: Temel Nitelikler, Sorunlar ve Projeksiyonlar, *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15, 200-256.

Özalp, A. (2009). Liberal Demokrasinin Derinleştirilmesi Gereği ve Müzakereci Demokrasi, *Uluslararası Davraz Kongresi*, Bildiriler, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Isparta.

Özen, A. ve Yontar, İ., G. (2009). Katılımcı Demokrasi Anlayışında Bütçeleme: Katılımcı Bütçeleme, *Maliye Dergisi*, 156, 280-283.

Özer, A. (2006). Yönetişim Üzerine Notlar, *Sayıştay Dergisi*, 63, 59-89.

Pekkaş, E., K. ve Akın, F. (2010). Avrupa Kentsel Şartları Perspektifinde Bir Kentli Hakkı Olarak 'Katılım Hakkı' ve Türkiye, *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 12(2), 23-49.

Pustu, Y. ve Yücel, N. (2006). Küreselleşme Sürecinde Ulus-Devletin Alternatifi Kent Devleti Olabilir mi?, *Türk İdare Dergisi*, 450, 117-140.

Sert, E., Karpuz, H. ve Akgün, G. (2005). Küreselleşme Sürecinde Değişen Kent Kavramı; Mekan ve Politikleşme Üzerine Bir Okuma Çalışması, *Planlama*, 101-111.

Sitembölükbaşı, Ş. (2005). Liberal Demokrasinin Çıkmazlarına Çözüm Olarak Müzakereci Demokrasi, *Akdeniz İİBF Dergisi*, 10, 139-62.

Sumbas, A. ve Ömürganülşen, U. (2018). Etkin Bir Yerel Paydaş Olma Yolunda Kadın Meclislerinin Karşılaştığı Sorunlar Üzerine Bir Değerlendirme: Ankara Kadın Meclisleri Örneği, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(1), 2018, 65-81.

Taşkın, Y. (2014). *Siyaset Nedir?*, *Siyaset Kurumlar Kavramlar Süreçler*, Yüksel Taşkın (Ed.), İstanbul: İletişim Yayınları.

Türkoğlu, G., H. (2009). Roma Cumhuriyet ve İlk İmparatorluk Dönemlerinin İdari Yapısı, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 11(2), 251-289.

Wirth, L. (2002). Bir Yaşam Biçimi Olarak Kentleşme, 20. Yüzyıl Kenti, Ankara: İmge Yayınevi, 77-106.

Yaman, M. ve Küçükşen, M. (2018a). Yerel Demokrasinin Gelişimi Sürecinde Kent Konseylerinin Rolü ve İşlevselliği: Bursa ve Yalova Kent Konseyi Örneği, *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 64-85.

Yaman, M. ve Küçükşen, M. (2018b). Yerel Yönetimlerin Demokratikleşmesi Açısından Yerel Katılımın İncelenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 55, 247-259.

Yılmaz, N. (2004). Farklılaştırıcı ve Ayrıştırıcı Bir Mekanizma Olarak Kentleşme, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 48, 249-26.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

Concepts of city and politics are ontologically intertwined. Urbanization phenomenon that entailed a certain level of intensification with regard to economy, social relations, and population, consequently had to establish order and organization. Trace of an association between city and civilization can also be followed etymologically. In spite of discontinuities in that ordinary relation between city and politics occurred in certain historical periods, it nevertheless has been continuing since the Neolithic Age. Organization and power structure of each city are unique in its specific context and time. Egypt, Mesopotamia and India's fully developed cities, Ancient Greek and Roman city states that inspire the debates of today's democracy and governance, experience of Medina, the ideal city of Islamic culture, organizational and political structures of medieval communes functioning as an independent state reveal the intensity of city politics relations. Therefore, every urban experience and its relation to politics present a unique field of study. After the industrial revolution, cities have undergone a great transformation. They have evolved into complex and multilayered structures where materialist relations are at the core. Despite this great transformation, the cities have lost their political identity with the process of nationalization. In the 19th century, urban studies were dominated by other disciplines. Urban sociology could only flourish after the 1920s. Concept of city as a political phenomenon that lost reputation with the rise of dominance of nationalist paradigm, gained popularity after the 1970s with the circulation of new concepts.

The objective of this study is to reveal the city-politics relation and to prove that cities are essentially political units. Although political sphere of cities narrowed in line with modernization and the hegemony of nation-building models accompanying it, they have been centres of administration and power throughout history.

Today the cities' reputation is restored in the context of recovery of their political identities thanks to concepts being re-circulated by the postmodern jargon, such as participation, pluralism, decentralization, and governance. In Turkey, financial and administrative autonomies given by public administration reforms in 2002 to local governments eliminated the tutelage of the centre on the periphery to a great extent. Those reforms aimed at harmonizing the relation between the centre and the periphery with new perspectives of the globalizing world.

Methodology

First section of this study focuses on the concept of politics and its etymologic connection with the city phenomenon. Following section presents a discussion on the history of cities and their relation to politics, from the Neolithic to our day. A special focus is on Islamic understanding of urbanization and experience of Medina. Nation-building process and related transformation of political identities of cities are addressed. Then the process in which cities becoming political units in themselves, going beyond nation-states, is analysed based on new concepts circulated by the globalization process.

After that politicization of the cities in Turkey and the city council experience are discussed. And Turkey's harmonization process with the new urban ideology of the global world, parallel to local administration reforms realized after 2002, is exposed.

Findings

Cities are ontologically political units and trace of this connection can also be followed etymologically. Since the Neolithic Age, full-fledged developed cities of Egypt, Mesopotamia, and India, urban experiences of Ancient Greek and Rome, Medina experience, and Medieval communal experiences, all produced robust political relations in their special contexts. Industrial revolution leads to big urban transformations. Dominance of nation-building ideology destroyed urban existences as autonomous political units. With the concepts put in circulation by globalization process such as pluralism, localization, inter-dependence, participation, and governance, relation between cities and nation-states was dramatically reversed, with the old model in which cities took their power from the country was replaced by the new model in which the country takes its power from cities. Local administration reforms of the post-2002 era in Turkey are significant regarding the rehabilitation of the wounded relation of cities to politics.

Conclusion and Discussion

Thanks to the globalization process, cities came to be defined beyond being an extension of the center and could have been re-organized as units with their own political and economic power. With the local administration reforms realized after 2002, concepts of transparency, urban participation, decentralization, re-distribution are included in the urban administration paradigm of Turkey. Cities are organized as units that increase participation, where people have a voice in decision and management and allow differences to exist. One of the most important instruments of participation and governance in this context is undoubtedly the city councils. The approach of managing the city with the citizens through the city councils comes to the forefront. Various cultures and beliefs in cities can decide and practice autonomously about matters that concern them. Consequently, cities have been reorganized as transparent units, developing and implementing their own social policies, and expanding their urban participation opportunities by city councils and popular assemblies. Although these efforts are very important, they still need enrichment and elaboration.

DIVORCE PREDICTION USING CORRELATION BASED FEATURE SELECTION AND ARTIFICIAL NEURAL NETWORKS*

Araştırma Makalesi / Research Article

Yöntem, M. K., Adem, K., İlhan, T. ve Kılıçarslan, S. (2019). Divorce Prediction Using Correlation Based Feature Selection and Artificial Neural Networks. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 259-273.

Geliş Tarihi: 04.04.2019
Kabul Tarihi: 13.06.2019
E-ISSN: 2149-3871

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Kemal YÖNTEM

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

muskemtem@hotmail.com

ORCID No: 0000-0001-7620-0971

Dr. Öğr. Üyesi Kemal ADEM

Aksaray Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü

kemaladem@gmail.com

ORCID No: 0000-0002-3752-7354

Prof. Dr. Tahsin İLHAN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

tahsinilhan73@gmail.com

ORCID No: 0000-0002-5007-5022

Öğr. Gör. Serhat KILIÇARSLAN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Rektörlük, Enformatik Bölümü

serhatkic@gmail.com

ORCID No: 0000-0001-9483-4425

* Bu eserin bir bölümü International Congress on Politic, Economic and Social Studies 2018'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ABSTRACT

Within the scope of this research, the divorce prediction was carried out by using the Divorce Predictors Scale (DPS) on the basis of Gottman couples therapy. Of the participants, 84 (49%) were divorced and 86 (51%) were married couples. Participants completed the "Personal Information Form" and "Divorce Predictors Scale". In this study, the success of DPS, was investigated using Multilayer Perceptron Neural Network and C4.5 Decision tree algorithms. In addition, the study also aims to find the most significant features/items in the Divorce Predictors Scale that affect the divorce. The most effective 6 features and their values of significance obtained by applying the correlation-based feature selection method on the divorce data set. When we look at these features, they are related to creating a common meaning and failed attempts to repair, love map and negative conflict behaviors. When the direct classification methods were applied to the divorce data set, the highest success rate was 98.23% obtained with the RBF neural network. After selecting the most effective 6 features using the correlation-based feature selection method on the same data set, the highest accuracy rate obtained was 98.82% with ANN. According to the results, DPS can predict divorce. Family counselors and family therapists can use this scale for contribute to the preparation of case formulation and intervention plan. Also it can be said that the divorce predictors in the Gottman couples therapy were confirmed in the Turkish sampling.

Keywords: Data Mining, Artificial Neural Networks, Divorce, Divorce Prediction.

YAPAY SİNİR AĞLARI VE KORELASYON TABANLI ÖZNİTELİK SEÇME YÖNTEMİ İLE BOŞANMA TAHMİNLEMESİ

ÖZ

Bu araştırma kapsamında, Gottman çift terapisini temel alan Boşanma Göstergeleri Ölçeği kullanılarak boşanma tahminlemesi yapılmıştır. Katılımcıların 84'ü (%49) boşanmış, 86'sı da (%51) halen evli olan bireylerden oluşmaktadır. Katılımcılara belirtilen ölçek uygulanarak çalışmada kullanılan veri kümesi oluşturulmuştur. Bu çalışmada ölçeğin başarısı Yapay Sinir Ağı, RBF Sinir Ağı ve Karar Ağacı algoritmaları kullanılarak incelenmiştir. Çalışma aynı zamanda Boşanma Göstergeleri Ölçeği'nde boşanmayı etkileyen en önemli özellikleri /maddeleri bulmayı da amaçlamaktadır. Boşanma veri kümesine korelasyon tabanlı özellik seçme yöntemi uygulanarak en etkili 6 özellik ve bu özelliklerin önem değerleri elde edilmiştir. Boşanma veri kümesine doğrudan sınıflandırma yöntemleri uygulandığında en yüksek başarı RBF sinir ağı ile %98.23 olarak elde edilmiştir. Aynı veri kümesine korelasyon tabanlı özellik seçme yöntemi uygulanarak elde edilen 6 özelliğe sınıflandırma yöntemleri uygulandığında ise en yüksek başarı oranı Yapay Sinir Ağı ile %98.82 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara göre, Boşanma Göstergeleri Ölçeği boşanmayı tahmin edebilir. Aile danışmanları ve terapistleri bu

ölçeği vaka formülasyonu ve müdahale planının hazırlanmasına katkıda bulunmak için kullanabilirler. Ayrıca, Gottman çiftleri terapisindeki boşanma göstergelerinin Türk örneklemeğinde doğrulandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Veri Madenciliği, Yapay Sinir Ağları, Boşanma, Boşanma Tahminleme.

1. INTRODUCTION

When we look at the divorce data of 33 member countries of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), it is seen that Turkey is among the 12 countries with increasing divorce rate. This puts forth the necessity of developing scientific-based policies and practices on the causes and prevention of divorce. Within the scope of this research, the divorce prediction was carried out by using the Divorce Predictors Scale (DPS) developed by Yöntem and İlhan (2017, 2018) on the basis of Gottman couples therapy (Gottman, 2014; Gottman and Gottman, 2012). The reason for this is that Gottman couples therapy is a model that explains the causes of divorce based on empirical research. The criteria defined in the sound relationship house theory, within this model, are important divorce predictors. The most important divorce predictors in the model are the four horsemen of the apocalypse. Gottman describes them as Criticism, Contempt, Stonewalling and Defensiveness (Gottman, 2014; Gottman and Gottman, 2012)

In his longitudinal study conducted with newly married couples, Gottman (2014) has estimated that the couples would divorce in the future with an 85% success rate by using these four variables alone. Similarly, in their 14 years of study, Further, Gottman and Levenson have found that this quadruple structure predicts divorces by 95% success rate. According to Gottman, another predictor of divorce is the failure of repair attempts (Gottman, 1999; Gottman and Silver, 2015). When the failed repair attempts are combined with the "four horsemen", the divorce at the end of five years is estimated by a 97.5% success rate (Gottman, 1999). In addition, how the issue is first opened for discussion is also important in terms of addressing the conflict issues by couples. It has been observed that the data required for the prediction of divorce or continued marriage can be obtained only in a few minutes for 96% of the couples (Gottman, 1999). According to this, the behaviors and reactions of couples in just a few minutes following an argument give an idea about divorce. Thus, harsh start up in an argument is one of the most obvious predictors that a debate or marriage will not go well (Gottman and Silver, 2014). In addition, Gottman and Silver (2015) stated that the decisive factor in satisfaction of couples with sexuality, love and passion in their marriages depends on the quality of friendship between husband and wife by 70%. And, this friendship is expressed as a love map

(Barnacle and Abbott, 2009; Gottman, 1999; Gottman and Silver, 2015).

As can be seen, Gottman couples therapy provides important findings in the prediction of divorce. In this study, the predictive power of Gottman divorce predictors in estimating divorce in Turkish sample was investigated. Although there are numerous different estimation methods and analysis in statistics, the method known as data mining is used to reveal previously unknown and potentially useful information. Although there are no studies on the prediction of divorce by data mining methods, it is seen that numerous data mining methods such as classification, estimation and clustering are used in many studies in the field of psychology and psychiatry (Baba-Garcia, et al., 2006; Song, 2010; Qinghua, 2016).

Using data mining methods, Baca-Garcia et al. (2006) have estimated the hospitalization decisions of psychiatrists in 509 suicide attempters evaluated in the emergency department. According to the findings of the study, patients have been correctly classified by a 99% success rate using the Forward Selection method. In his study, which investigated the psychological evaluation data of college students, Song (2010) has used kNN, Bayes and SVM data mining methods. The best result obtained for the binary classification model was achieved by using SVM with a success rate of 79.1%. Nguyen X et al. (2010) have used data mining methods to evaluate the results of insomnia symptoms in the treatment of long-term sleep apnea syndrome. In their study, they have demonstrated using decision trees the negative responses to treatment have not been associated with long-term adjustment studies. Qinghua (2016) has applied data mining technology based on the back-propagated artificial neural network to enhance the operational efficiency of the students in psychological data management system. The study has intended to prevent psychological crises in particular. In their study, Erikson, Werge, Jensen and Brunak (2014) have used techniques for temporal data mining to determine adverse drug reactions. The developed method is able to complement existing drug safety monitoring methods in the future, and make it possible to detect adverse drug reactions by reducing the risk of manual reporting. Rosenthal, Dalton and Gervy (2007) have used data mining methods to investigate the factors affecting occupational outcomes in the occupational rehabilitation process of individuals with psychiatric disabilities who received occupational rehabilitation services. With the help of the CHAID algorithm used, it has been shown that there is a positive effect on occupational outcomes for people receiving job placement services. Bae, Lee, Park, Hyun and Yoon (2010) have used decision tree algorithms, among the data mining methods, to investigate the variables that have a significant effect on patients with schizophrenia in terms of good social functionality. As a result, they have shown that three variables of the best social functionality, which are the

good continuous attention, good theory of mind, and the sense of disgust, have lower sensitivity. As can be seen, although data mining is used in the fields of psychology and psychiatry, it can be said that it is not used sufficiently in the estimation of a phenomenon with long-term negative effects, such as divorce. However, if divorce predictors of married couples can be estimated early, many divorces can be prevented. In this study, the success of Divorce Predictors Scale was investigated using Multilayer Perceptron Neural Network and C4.5 Decision tree algorithms. In addition, the study also aims to find the most significant features/items in the Divorce Predictors Scale that affect the divorce.

2. METHOD

2.1 Study Group

Of the participants, 84 (49%) were divorced and 86 (51%) were married couples. There were 84 males (49%) and 86 females (51%) in the study group. The ages of the participants ranged from 20 to 63 (\bar{X} = 36.04, SD = 9.34). Although the study data were collected from seven different regions of Turkey, the data were predominantly from the Black Sea region (n=79). Of the participants, 74 (43.5%) were married for love, and 96 (56.5%) were married in an arranged marriage. While 127 (74.7%) of the participants had children, 43 (25.3%) had no children. In addition, 18 (10.58%) of the participants were primary school graduate, 15 (8.8%) were secondary school graduate, 33 (19.41%) were high school graduate, 88 (51.76%) were college graduate, and 15 (8.8%) had master's degree. The monthly incomes of the participants were as follows: 34 (20%) individuals had under 2000 TL, 54 (31.76%) had between 2001-3000 TL, 28 (16.47%) had between 3001-4000 TL and 54 (31.76%) individuals had a monthly income over 4000 TL.

2.2 Data Collection Instruments

2.2.1. Personal Information Form

The personal information form, developed by the researchers, include questions on gender, marital status, age, monthly income, family structure, type of marriage, happiness in marriage and divorce thought.

2.2.2. Divorce Predictors Scale

The scale, developed by Yöntem and İlhan (2018), consists of 5 sub-scales. In order to reveal the construct validity of the scale, Exploratory Factor Analysis based on the Principle Components Analysis was performed, and 54 items were found to have a factor load value of .40 and

above. The variance explained by the five-factor structure was 60.43%. After the exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was performed with the other half of the data set. The goodness of fit values for the model tested were acceptable. While Cronbach's α internal consistency coefficient for the whole scale has been .95, the Cronbach's α internal consistency coefficients of the sub-scales ranged from .78 to .96. In this study, however, Cronbach's α internal consistency coefficient for the whole scale was found to be .98, whereas Cronbach's α internal consistency coefficients for the sub-scales were between .92 and .96.

2.3 Data Collection

Research data were collected using the face-to-face interview technique and via Google Drive. Divorced participants answered the scale items by considering their marriages. And, of the married participants, only those with happy marriages, without any thought of divorce, were included in the study.

2.4. Analysis of the Data

Among the data mining methods, correlation-based feature selection and artificial neural network techniques were used in the analysis of data. The methods in our study were evaluated with WEKA (Waikato Environment for Knowledge Analysis) software, which is widely used in data mining. The system used in the study for the application has Intel Core i5 7200U 2.5 GHZ processor, 4GB DDR3 RAM. At this point, it would be useful to briefly mention data mining.

2.4.1. Data Mining

Various data mining methods, such as feature selection and classification, are used to reveal previously unknown and potentially useful information (Fayyad, Piatetsky-Shapiro, Smyth and Uthurusamy, 1996; Han, Kamber and Pei, 2006). An overview of the feature selection and classification algorithms used in the study is provided in this section. Classification is an estimation phenomenon that reveals common features or differences within the data set. And, the feature selection process is used to find out the most significant attributes by eliminating unnecessary and noisy attributes, which negatively affect the classification performance during the training of classification methods (Kaynar, Aydın and Görmez, 2017).

2.4.2. Correlation Based Feature Selection

The correlation-based feature selection, proposed by Hall in 1999,

uses a search algorithm as well as a function that measures the information values of feature subsets (Hall, 1999). The approach that this method uses to measure the values of feature subsets takes into account the internal correlation values in addition to its success in estimating the class label of each feature (Hall and Smith (1998). This approach is based on the hypothesis that good feature subsets consist of features highly correlated with the corresponding class, albeit having lower correlation with each other (Hall, 1999). This method is used to find the most significant attributes in the data set.

2.4.3. Artificial Neural Networks

Artificial Neural Networks (ANN) has been developed to learn from data, to derive new information through learning, and to work with unlimited number of variables (Çelik, Atalay and Bayer; 2014; Ertunc, Ocak and Aliustaoğlu, 2013; Kaynar, Taştan and Demirkoparan, 2011; Schalkoff, 1997). The ANN model emerged with the idea of imitating brain on computers, focused on the mathematical modeling of biological neurons, and simulates the way the human brain works in a simple way (Karahana, 2015). This system consists of interconnected artificial neurons. Artificial neurons are composed of four parts. If we look at their counterparts of these parts in the human brain, the dendrites transmit the inputs from the sensory organs to the core. The total value obtained by multiplying these input values by different weights is transmitted to the axons. The axons pass this value from the core through the activation functions and send it to the synapses at the other end of the neuron (Karaatlı, Helvacıoğlu, Ömürbek and Tokgöz, 2012). In accordance with the system designed in ANN model, sigmoid, threshold, hyperbolic tangent and linear activation functions are used. According to the distribution of the data set, one of these activation functions is selected, and the weight values are automatically updated until achieving the target output values based on the learning rules. With the completion of the training process, the network can classify the data set given for the test together with the final weight value.

3. RESULTS

ANN, random forest and RBF classification methods were directly applied to the divorce data set used in the study. In addition, in order to find the most significant features, correlation-based feature selection method was applied together with the classification methods. The effective features and their values of significance obtained by applying the correlation-based feature selection method are presented in Table 1.

Table 1. Use of Correlation Based Feature Selection Method

Feature	Values of significance
x2	0.9
x6	0.89
x11	0.87
x18	0.84
x26	0.84
x40	0.83

The most effective 6 features and their values of significance obtained by applying the correlation-based feature selection method on the divorce data set are presented in Table 1. According to this, it is seen that the most significant feature (item) x2 that affects the divorce is "I know we can ignore our differences even if things get tough sometimes". Other attributes, include: x6 "We don't have a common time we spent together at home."; x11 "When I look back in the future, I think I'll that my spouse and I had our paths harmoniously intertwined."; x18 "We have similar ideas with my spouse about how a marriage should be."; x26 "I know the basic concerns of my spouse."; x40 "We're starting to fight before I know what's going on." respectively. When we look at these items, we see that x2, x6, x11 and x18 are related to creating a common meaning and failed attempts to repair, whereas the item x26 is related to love map and the item x40 is related to negative conflict behaviors. The classification methods were applied on the data set consisting of features both directly determined and selected after applying the feature selection methods to the divorce data set. The results of the experimental studies are presented in Table 2.

Table 2. Methods Used in the Study and Their Success Rates

Feature Selection	Classification	Number of Feature	Accuracy (%)	Kappa Value
None	ANN	54	97.64	0.9529
	RBF		98.23	0.9647
	Random Forest		97.64	0.9529
Correlation based feature selection	ANN	6	98.82	0.9765
	RBF		97.64	0.9529
	Random Forest		97.64	0.9529

As seen in Table 2, when the direct classification methods were applied to the divorce data set, the highest success rate was 98.23% obtained with the RBF neural network. After selecting the most effective 6 features using the correlation-based feature selection method on the same data set, the highest accuracy rate obtained was 98.82% with ANN. As a result of the experimental studies that apply data mining methods on the divorce data set, it was observed that the most successful result is obtained with ANN model applied together with correlation-based feature selection.

4. DISCUSSION

When the overall results of the study are examined, it is seen that the Divorce Predictors Scale developed within the scope of Gottman couples therapy can predict divorce rates by a 98.23% accuracy. According to this finding, it can be stated that the predictions of Gottman couples therapy were confirmed within the scope of Turkish sampling. And, the failure of repair attempts, which is an important feature in research findings, is expressed as giving negative responses to the attempts to correct the mistakes of the hurting party (Babcock, Gottman, Ryan and Gottman, 2013; Barnacle and Abbott, 2009; Gottman, 1999; Gottman and Silver, 2015). According to Gottman (1999), when the failed repair attempts are combined with "four horsemen", the divorce at the end of five years is estimated by a 97.5% success rate.

Another important feature in the research is related to love maps (Barnacle and Abbott, 2009; Gottman, 1999; Gottman and Silver, 2015) and creation of shared meaning (Babcock, Gottman, Ryan and Gottman, 2013; Holman and Jarvis, 2003; Shapiro, Nahm, Gottman and Content, 2011). Gottman and Silver (2015) state that having a love map can estimate the marital adjustment by 70%. Gottman and Silver (2015) stated that the decisive factor in satisfaction of couples with sexuality, love and passion in their marriages depends on the quality of friendship between husband and wife by 70%. In addition, factors such as value systems of couples, their views of love, perceptions and attitudes about trust are important for creating a shared meaning (Gottman, 2014). It has been found in many experimental studies attempting to increase communication between couples that increasing the shared meaning among couples together with other variables increases the marital adjustment positively (Babcock, Gottman, Ryan and Gottman, 2013; Holman and Jarvis, 2003; Shapiro, Nahm, Gottman and Content, 2011).

In the research findings, though beginnings emerged as an important feature. How the issue is first opened for discussion is important in terms of

addressing the conflict issues by couples. It has been observed that the data required for the prediction of divorce or continued marriage can be obtained only in a few minutes for 96% of the couples (Gottman, 1999). According to this, the behaviors and reactions of couples in just a few minutes following an argument give an idea about divorce. Thus, harsh start up is one of the most obvious predictors that a debate or marriage will not go well (Gottman and Silver, 2014) In his research, Gottman stated that the four horsemen of the apocalypse were able to predict the divorce by 85%-95% alone (Gottman, 1999). In their study, Hollman and Jarvis (2003) stated that the conflicts between couples can be explained by the four horsemen.

Finally, according to the results of this study, DPS can predict divorce. This may be beneficial for ministries that have direct contact with families such as the Ministry of Family and Social Policies, the Ministry of National Education, and the Ministry of Health, in order to use DPS in their screening activities. The counseling services staff working on family counseling and family therapies can use this scale as a means of knowing the individual. Scores obtained from the scale may contribute to the preparation of case formulation and intervention plan. In addition, it can be said that the divorce predictors in the Gottman couples therapy were confirmed in the Turkish sampling. In future studies, it would be useful to test the functionality of the techniques of intervention in the Gottman couples therapy model in the Turkish sample. This can be achieved with experimental studies. Therefore, there is a need for experimental studies by designing Gottman couples therapy based psychoeducation programs in the studies to be conducted on couples.

REFERENCES

- Babcock, J.C., Gottman, J., Ryan, K. and Gottman, J. (2013). A Component Analysis of a Brief Psycho-Educational Couples' Workshop: One-year Follow-up Results. *Journal of Family Therapy*, 35(3), 252-280.
- Baca-García, E., et al. (2006). Using Data Mining to Explore Complex Clinical Decisions: A Study of Hospitalization After Suicide Attempt. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67(7), 1124-1132.
- Bae, S. M., Lee, S. H., Park, Y. M., Hyun, M. H., and Yoon, H. (2010). Predictive Factors of Social Functioning in Patients With Schizophrenia: Exploration For The Best Combination of Variables Using Data Mining. *Psychiatry Investigation*, 7(2), 93-101.
- Barnacle, R. ES, and Abbott, D. A. (2009). The Development and Evaluation of a Gottman-Based Premarital Education Program: A Pilot Study. *Journal of Couple and Relationship Therapy*, 8(1), 64-82.
- Çelik, E., Atalay, M. and Bayer, H. (2014). Yapay Sinir Ağları ve Destek Vektör

- Makineleri ile Deprem Tahmininde Sismik Darbelerin Kullanılması. *22nd Signal Processing and Communications Applications Conference (SIU)*, 730-733.
- Eriksson, R., Werge, T., Jensen, L. J., and Brunak, S. (2014). Dose-Specific Adverse Drug Reaction Identification in Electronic Patient Records: Temporal Data Mining in an Inpatient Psychiatric Population. *Drug Safety*, 37(4), 237-247.
- Ertunc, H. M., Ocak, H. and Aliustaoglu, C. (2013). ANN-and ANFIS-based Multi-Staged Decision Algorithm for the Detection and Diagnosis of Bearing Faults. *Neural Computing and Applications*, 22(1): 435-446.
- Fayyad, U. M., Piatetsky-Shapiro, G., Smyth, P. and Uthurusamy, R. (1996). *Advances in Knowledge Discovery and Data Mining*. American Association for Artificial Intelligence Menlo Park, CA, USA.
- Gottman, J. M. (1999). *The Marriage Clinic: A Scientifically-Based Marital Therapy*. New York: WW Norton and Company.
- Gottman, J. M. (2014). *What Predicts Divorce? The Relationship Between Marital Processes and Marital Outcomes*. New York: Psychology Press.
- Gottman, J. M. and Gottman, J.S. (2012). *Çiftler Arasında Köprüyü İnşa Etmek: Gottman Çift Terapisi Eğitimi 1. Düzey Kitabı*, [Level 1 Clinical Training. Gottman Method Couples Therapy. Bringing to Couple Chasm.] İstanbul: Psikoloji İstanbul.
- Gottman, J. ve Silver, N. (2014). *Aşk Nasıl Sürdürülür. Aşk Laboratuvarından Sırlar*. (trans. Gül, S.S.) [What Make Love Last. How to Build Trust and Avoid Betrayal. 2012]. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gottman, J. and Silver, N. (2015). *Evliliği Sürdürmenin Yedi İlkesi*.(trans. Gül, S.S.). [The Seven Principles for Making Marriage Work. 1999] İstanbul: Varlık Yayınları.
- Hall, M. (1999). *Correlation-Based Feature Selection for Machine Learning*. Phd Thesis, Department Of Computer Science, Waikato University, New Zealand, 26-28.
- Hall, M. A. and Smith, L. A. (1998). *Practical Feature Subset Selection for Machine Learning*. In *Computer Science'98 Proceedings of the 21st Australasian Computer Science Conference ACSC*, 98: 181-191.
- Han, J., Kamber, M. and Pei, J. (2006). *Data Mining: Concepts and Techniques*. The Morgan Kaufmann Series in Data Management Systems. *Morgan Kaufmann Publishers*, 230-240.
- Holman, T. B. and Jarvis, M. O. (2003). Hostile, Volatile, Avoiding, and Validating Couple-Conflict Types: An Investigation of Gottman's Couple-Conflict Types. *Personal Relationships*, 10(2): 267-282.
- Karaatlı, M., Helvacıoğlu, Ö. C., Ömürbek, N. and Tokgöz, G. (2012). Yapay Sinir Ağları Yöntemi İle Otomobil Satış Tahmini. *Uluslararası Yönetim İktisadi ve İşletme Dergisi*, 8(17): 87-100.
- Karahan, M. (2015). Turizm Talebinin Yapay Sinir Ağları Yöntemiyle Tahmin Edilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*

Dergisi, 20(2), 195-209.

Kaynar, O., Aydın, Z. and Görmez, Y. (2017). Sentiment Analizinde Öznitelik Düşürme Yöntemlerinin Oto Kodlayıcı Derin Öğrenme Makinaları ile Karşılaştırılması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10(3): 319-326.

Kaynar, O., Taştan, S. and Demirkoparan, F. (2011). Yapay Sinir Ağları ile Doğalgaz Tüketim Tahmini. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25.

Nguyên, X., Chaskalovis, J., Rakotonanahary, D. and Fleury, B. (2010). Insomnia Symptoms and CPAP Compliance in OSAS Patients: A Descriptive Study Using Data Mining Methods. *Sleep Medicine*, 11(8): 777-784.

Qinghua, J. (2016). Data Mining and Management System Design and Application for College Student Mental Health. Intelligent Transportation, Big Data and Smart City (ICITBS), *International Conference on IEEE*: 410-413.

Rosenthal, D. A., Dalton, J. A., and Gerve, R. (2007). Analyzing Vocational Outcomes of Individuals With Psychiatric Disabilities Who Received State Vocational Rehabilitation Services: A Data Mining Approach. *International Journal of Social Psychiatry*, 53(4): 357-368.

Schalkoff, R. J. (1997). *Artificial Neural Networks* (Vol. 1). New York: McGraw-Hill.

Song, Q. (2010). The Comparison and Analysis of Classification Methods for Psychological Assessment Data. Information Science and Engineering (ICISE), *2nd International Conference on.(IEEE)*. 4133-4135.

Shapiro, A. and Gottman, J. (2005). Effects on Marriage of a Psycho-Communicative-Educational Intervention with Couples Undergoing the Transition to Parenthood, Evaluation at 1-year Post Intervention. *Journal Of Family Communication*, 5(1), 1-24.

Shapiro, A. F., Nahm, E. Y., Gottman, J. M., and Content, K. (2011). Bringing Baby Home Together: Examining the Impact of a Couple-Focused Intervention on the Dynamics within Family Play. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(3), 337.

Uğur, A. and Kınacı, A. C. (2006). Yapay Zeka Teknikleri ve Yapay Sinir Ağları Kullanılarak Web Sayfalarının Sınıflandırılması. *XI. Türkiye'de İnternet Konferansı (inet-tr'06)*.

Yöntem, M.K. and İlhan, T.(2018). Boşanma Göstergeleri Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Nevşehir, Turkey.

Yöntem, M.K. and İlhan, T. (2018). Boşanma Göstergeleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. [Development of the Divorce Predictors Scale]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. 41, 339-358.

Yöntem, M. K., Adem, K., İlhan, T., and Kılıçarslan, S. (2018). Çok Katmanlı Algılayıcı Sinir Ağı ve C4. 5 Karar Ağacı Algoritmaları ile Boşanma Tahmini.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Amaç

İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı'na (OECD) üye 33 ülkenin boşanma verileri incelendiğinde Türkiye'nin boşanma oranı artan 12 ülke arasında yer aldığı görülecektir. Bu durum boşanma nedenleri ve önleyici çalışmalar konusunda bilimsel temelli politika ve uygulamaların geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu araştırma kapsamında boşanma tahmini Gottman çift terapisi kapsamında Yöntem ve İlhan (2017, 2018) tarafından geliştirilen Boşanma Göstergeleri Ölçeği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni Gottman çift terapisinin boşanma nedenlerini görgül araştırmalara dayanarak açıklayan bir model olmasıdır. Bu modelde yer alan güçlü ilişki evi teorisinde tanımlanan kriterler önemli birer boşanma göstergesidir. (Gottman, 2014; Gottman ve Gottman, 2012). Bu araştırmada Türk örneğinde Gottman boşanma göstergelerinin boşanmayı tahmin edebilme düzeyi incelenmiştir. İstatistikte çok farklı tahmin yöntem ve analizleri bulunmakla birlikte son zamanlarda veri madenciliği olarak bilinen yöntem, daha önce bilinmeyen ve potansiyel olarak faydalı olan bilgileri ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır. Her ne kadar veri madenciliği yöntemi ile boşanma tahmini konusunda çalışmalara rastlanılmasa da psikoloji ve psikiyatri alanında yapılan birçok çalışmada sınıflandırma, tahminleme ve kümeleme gibi veri madenciliği yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışma ile Yöntem ve İlhan (2017) tarafından geliştirilen boşanma göstergeleri ölçeğinin boşanmayı tahmin etme başarısı Çok Katmanlı Algılayıcı Sinir Ağı ve C4. 5 Karar ağacı algoritmaları kullanılarak araştırılmıştır. Ayrıca boşanma göstergesi ölçeğindeki boşanmayı etkileyen en anlamlı özniteliklerin/maddelerin bulunması amaçlanmıştır.

Yöntem

Katılımcıların 84'ü (%49) boşanmış 86'sı (%51) evli çiftlerden oluşmaktadır. Araştırma grubunda 84 erkek (%49) ve 86 kadın (%51) bulunmaktadır. Katılımcıların yaşları 20 ile 63 arasında değişmektedir (=

36.04, Ss= 9.34). Araştırma verileri Türkiye'nin yedi farklı bölgesinden toplanmakla birlikte veriler ağırlıklı olarak Karadeniz bölgesinden elde edilmiştir (n=79). Katılımcıların 74'ü (%43.5) anlaşmalı/severek evlenmişken 96'sı (%56.5) görücü usulü ile evlenmiştir. Katılımcıların 127'sinin (%74.7) çocuğu varken 43'ünün (%25.3) çocuğu yoktur. Ayrıca katılımcıların 18'ü (%10.58) ilkokul, 15 'ü (%8.8) ortaokul, 33'ü (19.41) lise ve 88'i (%51.76) üniversite ve 15'i (%8.8) lisansüstü mezundur. Katılımcıların aylık gelirleri ise 2000 TL altı 34 (%20) kişi, 2001-3000 TL arasında 54 (%31.76) kişi, 3001-4000 TL arası 28 (%16.47) kişi 4000 TL üzeri 54 (%31.76) kişi şeklindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Boşanma Göstergeleri Ölçeği (Yöntem ve İlhan, 2018) kullanılmıştır. Verilerin analizinde veri madenciliği yöntemlerinden korelasyon tabanlı öznitelik seçme ve yapay sinir ağları teknikleri kullanılmıştır. Çalışmamızdaki yöntemlerin değerlendirilmesi veri madenciliğinde yaygın olarak kullanılan WEKA (Waikato Environment for Knowledge Analysis) yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan sistemde Intel Core i5 7200U 2.5 GHZ işlemciye sahip, 4GB DDR3 rami bulunan sistem üzerinde uygulama gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Boşanma veri kümesine korelasyon tabanlı öznitelik seçme yönteminin uygulanması sonucu en etkili 6 öznitelik ve bu özniteliklerin önem değerleri verilmiştir. Buna göre boşanmayı etkileyen en anlamlı öznitelğin (madde) x2 "İşler bazen zorlaşsa bile, farklılıklarımızı göz ardı edebileceğimizi biliyorum." olduğu görülmektedir. Diğer öznitelikler ise sırasıyla x6 "Evde ortak olarak geçirdiğimiz zamanlar yok.", x11 "Gelecekte bir gün geriye dönüp baktığımda, eşimle yollarımızın uyumlu şekilde, iç içe geçtiğini göreceğimi düşünüyorum.", x18 "Evliliğin nasıl olması gerektiğine dair eşimle benzer düşüncelere sahibiz", x26 "Eşimin temel endişelerini biliyorum.", x40 "Daha ben olanı biteni anlamadan kavgaya başlamış oluyoruz." 'dır. Bu maddeler incelendiğinde x2, x6, x11 ve x18. maddeler ortak anlam yaratma ve başarısız onarma girişimleri ile ilgili iken; x26. sevgi haritası ve x40. madde negatif çatışma davranışları ile ilişkilidir. Boşanma veri kümesine hem doğrudan hem de öznitelik seçme yöntemi uygulandıktan sonra tespit edilen özniteliklerden oluşan veri kümesi üzerinde sınıflandırma yöntemleri uygulanmıştır.

Boşanma veri kümesine doğrudan sınıflandırma yöntemleri uygulandığında en yüksek başarının RBF sinir ağı ile %98.23 doğruluk değerine ulaştığı görülmüştür. Aynı veri kümesine korelasyon tabanlı öznitelik seçme yöntemi kullanılarak en etkili 6 öznitelik seçilmiş ve en yüksek başarının YSA ile %98.82 doğruluk değerine ulaştığı görülmüştür. Deneysel çalışmaların sonucunda boşanma veri kümesi üzerinde veri madenciliği yöntemleri uygulandığında en başarılı sonucun korelasyon

tabanlı öznitelik seçme ile birlikte YSA modeli ile sağlandığı görülmüştür

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde Gottman çift terapisi kapsamında geliştirilen boşanma göstergeleri ölçeğinin tamamı boşanmaları %98.23 oranında tahmin edebilmektedir. Bu bulgu doğrultusunda Gottman çift terapisinin öngörülerinin Türk örnekleminde doğrulandığı ifade edilebilir.

Bu araştırma bulgularına göre BGÖ boşanmayı tahmin edebilmektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı gibi aileler ile doğrudan temasa sahip bakanlıkların BGÖ'ni tarama faaliyetlerinde kullanması yararlı olabilir. Aile danışmanlığı ve aile terapileri üzerine çalışan psikolojik yardım hizmetleri çalışanları bu ölçeği bireyi tanıma aracı olarak kullanabilirler. Ölçekten elde edilen puanlar vaka formülasyonu ve müdahale planı hazırlanmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca Gottman çift terapisinde yer alan boşanma göstergelerinin Türk örnekleminde doğrulandığı yorumu yapılabilir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda Gottman çift terapisi modelinde yer alan müdahaleye yönelik tekniklerin işlevselliğinin de Türk örnekleminde sınanması faydalı olacaktır. Bu durum deneysel araştırmalar ile sağlanılabilir. Bu nedenle çiftler üzerine yapılan çalışmalarda Gottman çift terapisi temelli psikoeğitim programları tasarlanarak yapılacak deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

“AY IŞIĞINDA ŞAMATA” ADLI TİYATRO METNİNDE SÖZ EDİM İNCELEMESİ

Araştırma Makalesi / Research Article

Say, G. (2019). Göç, Kimlik Ve Kültür: Bor’daki Mübadiller Örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 274-286.

Geliş Tarihi: 18.04.2019

Kabul Tarihi: 13.06.2019

E-ISSN: 2149-3871

Gamze SAY

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

gamzesay94@gmail.com

ORCID No: 0000-0003-4591-8045

ÖZ

İnsanlık tarihinde önemli bir yer edinen dil, bildirişim vasıtasıyla bireylerin karşılıklı iletişim kurmasına olanak sağlamaktadır. İnsanlar, dilin belirli unsurlarını kullanarak birbirleri ile dilsel ilişkiler kurmakta duygu ve düşüncelerini paylaşmakta ve yaşadığı problemlere çözümler bulmaktadır. İnsanların birbirleriyle kurdukları iletişimin farklı şekillerde sağlandığı görülmektedir. Konuşmacı, bazen emir, rica gibi kişiyi harekete geçirecek ve muhatabını bir şey yapmaya yönlentecek eylemlerin yanı sıra, dinleyicinin zihninde değişiklik uyandırabilecek ya da duyguların karşındaki kişilere aktarılmasını sağlayan birtakım eylemler de kullanırlar. Bütün bunların dışında doğrudan konuşmacıyı etkileyen ve bizzat kendisinin bir yükümlülük altına girdiğini ifade eden kullanımlar da mevcuttur. Dilin farklı şekillerde kullanımı sözceler aracılığıyla sağlanmaktadır. Bütün eylemlerin bir hareket bildirdiği düşüncesiyle Austin tarafından ortaya atılan kuram, Searle tarafından geliştirilmiştir. Austin tarafından *düzsözler*, *edimsözler* ve *etkisözler* olmak üzere üç başlık altında sistemleştirilmiş olup edimsözler grubunu *serimleyiciler*, *hüküm belirticiler*, *erk belirticiler*, *davranış belirticiler* ve *sorumluluk yükleyiciler* olmak üzere beş bölüme ayırmıştır.

Bu çalışmada Austin’in sınıflandırması baz alınarak Haldun Taner’in “Ay Işığında Şamata” adlı tiyatro metninde yer alan söz edim gruplarının örnekleri tespit edilmiştir. Söz edimler, karşılıklı konuşma ortamında gerçekleştirildiğinde daha verimli olacağı için bu araştırmaya inceleme verisi olarak karşılıklı konuşmaların sıklıkla yer aldığı bir tiyatro metni tercih edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sözcemele, Söz Edim Kuramları, Ay Işığında Şamata, Austin.

A STUDY OF ACTS OF SPEECH IN THE TEXT OF THE THEATRICAL PLAY “COMMOTION IN THE MOONLIGHT”

ABSTRACT

Language has acquired an important place in human history and allows individuals to establish mutual contact through communication. People establish linguistic relations with one another, share their thoughts and emotions, and find solutions to problems they experience all by sharing certain elements of language. It is seen that the communication people establish with each other is provided in different manners. The speaker sometimes prefers verbs that will mobilize the person like commands or requests and verbs that guide the interlocutor to do something as well as verbs that may stimulate change in the mind of the listener or verbs that are used to convey emotions to the people opposite and verbs that state that the speaker himself or herself has entered into an obligation. The use of language in different manners is provided through utterance. With the thought that all verbs stated an action, the concept was conceived by Austin and developed by Searle. Austin systematized them under three headings, *locutionary, illocutionary, and perlocutionary acts*, and separated the illocutionary acts group into five sections, *verdictives, exercitives, commissives, behabitives, and expotives*.

Thus, study determined the examples from the groups illocutionary acts found in the text of Haldun Taner’s theatrical play entitled “Commotion in the Moonlight”, based on Austin’s classification. When acts of speech occur in settings of mutual conversation, a theatrical play text in which frequent instances of mutual speech occur is preferred because it will be more efficient.

Keywords: Enunciation, Concepts of Acts of Speech, Commotion in the Moonlight, Austin.

1. GİRİŞ

1.1. Dil ve Dilin İşlevleri

İnsanlığın tarihi kadar geriye götürülebilecek olan dil, birçok çalışmaya konu olmuş, çeşitli şekillerde tanımlanmış ve farklı açılardan ele alınmıştır. Dil, insanlar arasında iletişimi sağlamak amacıyla kullanılan toplumsal özellik gösteren bir araçtır. İletişim ise konuşucu ve dinleyici arasında bildirim sağlanması, yani duygu ve düşüncelerin kişiler arasında paylaşılması durumunu ifade etmektedir.

İnsanlar, varoluşlarından bu yana doğa ile iç içedir. Özellikle ilkel dönemlerde avcılık ve toplayıcılık yapan topluluklar sürekli doğal ortamlarda bulunmuşlardır. Böylece, yaşadıkları doğayı yorumlamaya ve doğada gördükleri canlılara, nesnelere birtakım anlamlar yüklemeye başlamışlardır. Bununla birlikte insan davranışlarını da gözlemleyerek anlamlandırmışlardır. Birbirleriyle iletişim kurarak bazı etkileşimlerde bulunmuşlardır.

Andre Martinet, dili, o dili konuşan insanlar arasında anlaşmayı sağlamak, aralarındaki paylaşımları, duygularını dile getirmek amacıyla kullandıkları bir araç olarak nitelendirerek bildirişimin dilin en önemli işlevi olduğunu ifade eder. Bu işlevinin dışında dilin, düşüncenin dayanağı olduğu yönünde de bilgiler sunmaktadır (1998: 16-17). Bu ifadelerden de anlaşılacağına göre insanlar bir kimseyle iletişim kurarken içlerinde yaşadıklarını ya da düşündüklerini yani zihinlerinde yer edinmiş olan her şeyi dil aracılığıyla farklı şekillerde karşı tarafa aktardıkları söylenebilir. Bu aktarımları, duygularını dışa vurmak, muhatabını yönlendirmek ya da bizzat kendisine bir sorumluluk yüklemek şeklinde gerçekleştirirler.

Saussure, dil incelemeleri yaparken dili (langue) sözden (parole) kesin çizilerle ayırt etmektedir. Dili toplumun ortak değeri olarak nitelendirirken sözü, bireysel olarak nitelendirmiştir (1998: 51). Yani dil, toplumun bütün fertlerinin ortak değeri olarak nitelendirilirken söz, toplumun bireyleriyle ilgili durumları ifade etmektedir. Söz, bireylerin bir nevi dili kullanım biçimini ifade etmektedir. Toplumun konuştuğu dil, herkes için ortaktır. Ancak toplumun bireylerinin ortak dili işleyişleri farklılık göstermektedir. Bu iki unsuru net bir çizgiyle ayıran Saussure, bu ince farkın yanında dil ve sözün birbirleriyle etkileşim içinde olduğunu, birbirinden bağımsız ifade edilemeyeceğini söylemektedir (1998: 50). Buradan yola çıkarak dilin işlevlerini toplumlar ve toplumdaki bireylerin belirlediği söylenebilir. Genelde, bir devlete tabi olan topluluklar devletin geçerli kıldığı dili konuşurlar. Özelde ise kabul görmüş dilin işleyişi farklılaşır. Örneğin; Türkiye Cumhuriyeti Devleti mensuplarının kullandığı dil, Türkçedir fakat Türkiye'nin bölgelerinde hatta bölgenin kendi bölümlerinde dahi bu dili kullanma şekilleri değişkenlik göstermektedir. Bu değişkenlerin yanı sıra iki unsurun kullanım sırasında birbirine bağlı olması durumu söz konusudur. Var olan bir dili işletmek ve anlayabilmek için o dilin ifade edilebileceği sözlere ihtiyaç duyulur. Aynı zamanda özeli ifade eden sözlerin ortaya çıkabilmesi için de dilin yapı özelliklerinin bilinmesi gereklidir.

İnsanlar arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde kurulabilmesini, insanların kendilerini iyi bir şekilde ifade edebilmelerini sağlayan birtakım unsurdan bahseden Jakobson, "Style in Language" adlı kitabında bu unsurları, *alıcı* (addressee), *gönderici* (addressee), *bağlam* (context), *ileti* (message), *kod* (code), *kanal* (contact) şeklinde altı başlıkta sınıflandırdıktan sonra (1960: 353-354), dilin insanlar arasında anlaşmayı sağlamanın dışında *göndergesel işlev*, *anlatım işlevi*, *toplumsallık işlevi*, *çağrı işlevi*, *yazınsallık işlevi*, *üst-dil işlevi* olmak üzere altı işlevinden bahsetmektedir (1960: 357). İletişim unsurları ve işlevleri, insanlar arasında iletişim ortamının sağlanması açısından önem arz eden konulardır. İletişim için öncelikle en az iki kişinin var olması gerekir. İletişimin gerçekleşme sürecinin tamamlanması için iki kişi arasında evvela iletilmesi gereken bir mesaj olmalıdır. İki kişi arasında

gerçekleşen bildirişim kişinin bulunduğu statüye ve ortam değişkenlerine göre farklı işlevler üstlenmektedir. Her işlev kendi içinde farklı iletiler taşımaktadır.

1.1.1. Söz Edimi Kuramı

Söz Edim Kuramı, 1930 yıllarında Austin tarafından geliştirilmiştir. 1955'te Harvard'da verdiği derslerde bu kuramı bütün ayrıntılarıyla izah etmiştir. Onun ölümünden sonra bu notlar kitaplaştırılmıştır. Ortaya atılan kuram, dil kullanımında farklı biçim ve işlevlerin ortaya konmasını da sağlamıştır (Çelebi, 2014: 74).

Doğan Aksan, söz edimini *belli durumlarda tümce örnekçiklerinin dile getirilmesi* şeklinde ifade ederek söz ediminin *kural, yargı ve anlam* gibi kavramlar doğrultusunda incelenmesi gerektiğini öne sürmüştür çünkü söz edimin gerçekleşmesi için söz veya tümce tıpkı bir oyunda olduğu gibi bir kurala bağlıdır ve her sözce bir yargı taşımalıdır. Bu yargılar söyleyenin durumuna göre emir, rica şeklinde farklılık arz edebilir. Bunun dışında söylenen her söz ya da tümce seslerden ibaret değildir. Söyleyen, kullandığı her sözce ve tümce ile kendi söylemek istediğini dinleyene yansıtmaktadır. Yani her tümce söyleyenin o anki durumuna göre bir anlam kazanmaktadır (1982: 188-193). Yaylagül, Austin'in görüşünü destekleyecek bir düşünce öne sürerek söz edimlerinin bir söylemin bir sözce söylemenin yanında bir eylemde bulunmayı gerektirdiğini belirtmektedir. Yani eylemi, sadece sözü söyleyerek gerçekleştirmek söz konusudur (2013: 444). Bahsi geçen konu, edimsel özellik göstermeyen, bir harekete geçirme amacı taşıyan ve harekete geçirme sözüne karşı tepki niteliği taşıyan eylemler şeklinde dile getirilmektedir.

Austin, sözcelemlerin bazı kurallara uygun bir şekilde oluşturulması gerektiğini öne sürerek *4 A ve B kuralı* ve *2 r kuralı* şeklinde bir takım kurallar ortaya koymuştur. Bu kurallar, birbirinden ayrı düşünülemez. Bir sözceleme oluştururken içlerinden bir tanesini dahi konu dışında bırakmak sözcelemin tam olarak ifade edilememesine sebep olacaktır. Bunun sonucunda *isabetsizlikler* ortaya çıkacaktır. Austin, söz konusu eserinde **A ve B** kuralını kapsayan *karavanalar* (misfir) ve *2 r kuralını* kapsayan *suistimaller* (abuse) olmak üzere iki isabetsizlik başlığı vermektedir (2017: 51-54). Bu konuda Büyüktuncay, söz edimlerin bir şey meydana getirebilmesi için uylasımsal bir sistemde gerçekleşmesinin gerektiğini, söz edimlerin ancak bu şartlar altında kullanıma girebildiğini ifade ederek Austin'in düşüncesini desteklemektedir. Özellikle edimsözler için bu şart olmazsa olmazdır (2014: 97).

Austin, edimseli net bir şekilde anlatabilmek için sadece herhangi bir olguyu *bildirmek* ya da *betimlemek* gibi işlevleri kabul görmüş olan *bildirim*

ile *edimsel* arasındaki farka dikkat çekmektedir. Sözcelemlerin, sadece bildirme ve betimleme amacıyla kullanılmadığını savunarak dilin kullanımında yer alan “betimleyici” ifadesinin yerine “saptayıcı” ifadesini kullanmayı tercih etmiştir. Saptayıcının, herhangi bir şey söylemek için betimleme yapmayı ifade ettiğini; edimsel kullanımın ise bir şey söylemenin bir şey yapmayı ifade ettiğini ve bu sözcelerın aktarım, betimleme ve saptamada bulunmadıkları gibi doğru ve yanlışlık değeri taşımadıklarını da dile getirmektedir (2017: 39-44). Austin, daha sonraları bu özelliklerin edimselleri saptayıcılardan ayırt etmek için yeterli olmadığını düşünür. Daha sonraları ise betimleme yapmanın da aslında bir edimsel olduğu düşüncesine varır. Aynı zamanda edimselleri *birincil* (örtük) ve *belirtik* olarak iki gruba ayırmıştır (2017: 95-97). Austin, bu görüşlerinden sonra, yeni bir başlangıç yapmaya yönelmiştir. Olaya farklı bir açıdan bakar ve söz edimlerini *düzsöz*, *edimsöz* ve *etkisöz* şeklinde sınıflandırdıktan sonra edim-söz maddesini de beş ayrı başlıkta incelemiştir (2017:138). Searle, Austin’in ortaya attığı bu sınıflandırmaya eleştiri getirmiştir. Eylemlerin edimlerle karıştırıldığı, sınıflandırmada yer alan birtakım eylemlerin tanımlamaya uymadığı, kullanılan eylemlerin hepsinin edimsöz edimi olmadığı, sınıflar arasında sürekli bir kesişme olduğu ve bu sebeple de tutarsız bir sınıflandırmanın ortaya çıktığını belirterek (2011: 34) farklı bir edimsöz sınıfı oluşturmuştur. Temeli inanca dayanan *iddia edici*, dinleyiciyi bir davranışa yönlendirmeyi ifade eden *yönlendirici*, davranışları kapsayan *ifade edici*, konuşan kişinin üzerinde bir yükümlülük bildiren *taahhüt edici* ve son olarak dünya üzerinde bir değişiklik meydana getirmeyi ifade eden *bildirimler* olmak üzere beş edimsöz sınıfı oluşturmuştur (2015: 169-171).

Bu çalışmada Austin’in tasnifi esas alınarak “Ay Işığında Şamata” adlı tiyatro metninde geçen örnekler tespit edilerek bu örnekler belirtilen üç ana başlık altında irdelenecek ve sınıflandırılacaktır. Eserde tespit edilen edimsöz örnekleri kendi içinde ait oldukları alt başlık içinde de ayrıca sınıflandırılacak ve tespit edilen örneklerin metinde geçtiği sayfalar verilecektir.

2. “AY IŞIĞINDA ŞAMATA” TİYATROSUNDA YER ALAN SÖZ EDİM TİPLERİ

Haldun Taner, birçok alanda edebî eser vermiştir. Bir taraftan öykü yazmanın yanında birçok tiyatro eseri ve düz yazılar ortaya çıkarmıştır. Yazar, daima okuyucuya bir mesaj verme gayesi gütmüştür. Okuyucuyu eğitmeyi amaç edinmiştir. “Keşanlı Ali Destanı”, “Fazilet Eczanesi”, “Günün Adamı” gibi birçok eseri vardır. Haldun Taner çalışmamızın kaynağı olan “Ay Işığında Şamata” adlı tiyatrosunu, 1983’te kaleme aldığı *Ayışığında “Çalıkur”* adlı öyküsünden uyarlamıştır (2000: 8-13).

İncelenen eserde oyun iki perdeden oluşmaktadır. İlk perde bittikten sonra seyircilerin oyunun işleyişi hakkındaki fikirleri dinlenerek seyircinin memnun kalmadığı bölümler gözden geçirilip düzeltilerek ilk perdenin daha yumuşatılmış hâliyle ve daha farklı bir işleyişle ikinci perdeye başlanmıştır. İkinci perde hakkındaki yorumlar daha sıcak ve daha ılımlıdır. İyi-kötü, ahlaklı-ahlaksız, doğru-yanlış gibi konular bir metinde işlenmiştir. Birbirinin zıttı olan konulara yer verilmesi oldukça ilgi çekmektedir.

2.1. Düz Söz Edimi (Locutionary Act)

Austin, “Yapmak ve Söylemek” adlı eserinde düzsöz için üç ayrımdan bahsetmektedir. Öncelikle *seslendirme*, *dillendirme* ve *anlamlandırma* edimlerini açıklamıştır. Dillendirme, bir durumu dil ile ifade etmektir. Seslendirme, birtakım sesler çıkarma ve anlamlandırma ise ifade edilen bu seslere bir anlam yüklemektir (2017: 118). Dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki aktarım söz konusudur. Doğrudan düz-söz aktarımı, *kendisinin ya da bir karakterin sözlerini, bu sözlerin edimsöz içeriğine ilişkin herhangi bir bilgi vermeden ya da bir yorum yapmadan aktarır*. Dolaylı düz-söz aktarımında anlatıcı, bir söz söyleyen kişinin sözünü aktardığı için seslendirme ve dillendirmede farklılıklara gidecektir. Dolaylı söz aktarımında üç şahıs mevcuttur. Doğrudan düz-söz aktarımının edimsöz olma özelliği taşırken dolaylı düz-söz aktarımında böyle bir durum söz konusu değildir (Akşehirli, 2011: 150-152). İncelenen eserde düzsöz edimine çok sık rastlanmaktadır.

Anlatan önünü ilikler. Ön sahnenin ortasına gelir. Nokta ışık onun bulunduğu yerin soluna inmiştir. Meydancıyı arar, sağına geçer sonra ortada durur. Anlatan bozulmuştur. Boğazını temizler. Seyircilere hitap eder.(s. 3)

Zülfikâr yürür. Laf olsun diye düdüğü ağızına götürüp iki kere öttürür. Kapıcı dairesinin aşağı doğru giden merdivenleri aydınlanır. Bu kat zemin katıdır. Ve basık penceresinden bunun yer altında olduğu görülmektedir. Saime kucığında çocuğu sol lokalitede ışıklanır. (3)

İkisi de birer sigara yakarlar. Adımlarıyla övünür gibi kasıla kasıla yürürler. Uzaktan bir küçük çocuk ağlaması. (3)

2.2. Edimsöz Edimleri (Illocutionary Act)

Austin, *edimsel tümce*, *edimsel sözcelem* ve *edimsel* şeklinde de ifade ettiği edimsözleri, “*bir şey söylemek bir şey yapmaktır*” şeklinde tanımlamaktadır (2017: 39-44).

Fidan, edimsözlerden, *düzsöz ediminde bulunurken gerçekleştirilen edimler olarak bahsetmektedir*. İnsanlar bir takım şeyler söyleyerek

karşısındaki kişileri bir iş yapmaya yöneltir. Bu emir, rica, soru sorma, bilgi verme gibi eylemler olabilir. Örneğin; dinleyici, “Yarın sinemaya gidelim mi?” şeklinde soru edimi gerçekleştiren konuşucuya, “Gidelim” veya “Gitmeyelim” şeklinde yanıt verme edimini gerçekleştirir (2007: 24). Buradan yola çıkarak düzsöz edimlerin edimsözler üzerinde etkisi vardır denilebilir. Bu etki Austin’e göre edimsöz ediminin düzsöz ediminin sonucu olduğunu göstermez (2017: 134). Düzsöz edimleri, bir durumun anlatılması ve herhangi bir durum hakkında gönderimde bulunurken edimsözlerde ortaya konulan sözcelerin edimsöz gücüne sahip olup olmadığı ön plandadır (Fidan, 2007: 24). Yani aslında her tümce bir düz sözdür ve bu düz sözler, ancak belirli durumlarda belirli bir edimi gerçekleştirdiği müddetçe edimsöz özelliği gösterebilir. Bahsedilen edimsöz olma koşulları oluşturulmadığı müddetçe söylenen düzsözlerin edimsöz özelliği taşıma ihtimali yoktur. Austin, edimsözleri *Hüküm Belirticiler*, *Erk Belirticiler*, *Davranış Belirticiler*, *Serimleyiciler*, *Sorumluluk Yükleyiciler* olmak üzere beş başlık altında toplamıştır.

2.2.1. Serimleyiciler (Expositives)

Konuşan kişilerin, konuşma sırasında dili ne şekilde işlettiklerini ve bunun sonucunda sözcelemenin nasıl gerçekleştiğini anlatan edimsözlerdir. *Talep etme, örnekleme, yanıtlama gibi edimler* bu sınıfa dâhil edilebilir. İncelenen eserde örneğine en çok rastlanan edimsöz grubudur.

Betimleme: *İşte burası Çalışkur Apartmanı'nın dubleks çatı katı. Üst katın dört bir yanı firdolayı teras.*(5)

Yanıtlamak ve Niyetini Beyan Etmek: *Alacam. Susmazsa karakola götürecem.* (4)

Düşüncesini belirtmek/Methetmek: *Harika! Pastan bir harika olmuş Beyhan.* (8)

Açıklamak: *Yanlış anladınız, astarı yüzünden pahalıya mal oluyormuş demek istedim.* (13)

Öneride bulunmak: *Öğrencileri politikadan ve anarşiden koruma yolları denenmeli.* (17)

Tanıklık Etmek: *Duydum. Şahidim.* (24)

2.2.2. Erk Belirticiler (Exercitives)

Bu grup, *belirli bir eylem biçiminin lehine ya da aleyhine bir karar vermeyi ya da belirli bir eylem tarzından yana olmayı içerir. Atamak, emir vermek, affetmek, oy vermek* gibi sözceler bu gruba dâhil edilmiştir (Austin, 2017: 166). Yani burada bir etki söz konusudur.

Emir vermek, Tehdit: *Ne olmuş yani! Yıkıl karşımdan yoksa başırsaklarını dökerim kaldırırma.* (44)

İstekte Bulunmak: *Al götür şu yumurcağı bekçi emcesi.* (3)

Yalvarmak, Israr Etme: *Ayağını öpeyim bişey yapma. Dinle beni, ne olursun.* (23)

Tavsiye Etmek: *Hayat kısadır evladım. İnsan biraz da kendini düşünmeli. Kendini başkaları için bu kadar tüketmemeli.* (33)

Aktarma: *Ne demiş Sebâti: "Tok olan tümce cihanı tok sanır; "Aç olan âlemde ekmek yok sanır."* (9)

2.2.3. Davranış Belirticiler (Behabitives)

Davranış belirticiler, kendi başımıza gelen bir durum veya bir başkasının yaptığı bir hareket karşısında gösterdiğimiz tepkidir. İnsanlar bir başkasının yaptığı bir hareket veya herhangi bir durum karşısında o harekete veya duruma karşı olumlu veya olumsuz bir tavır sergilerler. Yani duyuların ne olduğunun bildirilmesinin yanında duygular dışı vurulur (Austin, 2017: 170). *Özür dile-, duygularını bildir-, onayla-, dualar* bu gruba dâhil edilebilir. Memnuniyet, mutluluk, nefret, hayranlık duyma gibi birçok duyguyu açığa çıkarması bakımından önem arz eder. İnsanlar, olay veya durumlar karşısında bazı sözcelerle hissettiklerini karşısındaki kişilere yansıtırlar. Hatta bazen hiçbir şey söylemeden iletişimin temel öğelerinden olan jest ve mimikler ile hislerini aktarabilirler. Sevmediği birisiyle karşılaşan kişinin mutsuzluğu ile sevdiği bir kişiyle karşılaşan kimsenin mutluluğu hem sözleriyle hem jest ve mimikleriyle açık bir şekilde fark edilmektedir. Metinde örneğine sıkça rastlanan bir gruptur.

Selamlaşma: *Hoş geldiniz sayın seyircilerimiz.* (3)

Teşekkür Etme: *Çok teşekkür ederim şekerim.* (11)

Övmek, Methetmek: *Vallahi sizinle iftihar ediyoruz.*(13)

Meydan Okuma: *Ben de sana göstermezsem erkek demesinler bana.* (25)

Memnun Olmamak: *Önümüze hiç de iç açıcı olmayan bir oyun çıkardınız.* (26)

Duyularını paylaşmak: *Çok ama çok sevdim.* (42)

2.2.4. Hüküm Belirticiler (Verdictives)

Karar verme edimini ifade eden sözceler şeklinde değerlendirilmektedir. Bu sözcelerde kesinlik şart olmamakla birlikte hesaplama, tahmin gibi durumları da ifade etmektedir. Önemli olan herhangi bir konuda karara varmak ya da bir konuda değerlendirmede bulunmaktır

(Fidan, 2007: 25). Austin, *hüküm belirticilerin doğruluk ve yanlışlıkla, sağlam olmak ve olmamalıkla, hakkaniyetli olma ve olmama ile çarpıcı bağlantıları* olduğunu ifade etmektedir. *Hüküm vermek, suçlamak, nitelemek, tespitte bulunmak* gibi sözceler bu gruba örnek verilebilir (2017: 164). Bir olay hakkında tahminde bulunmak ya da bir kişinin dış görünüşüne bakarak o kişi hakkında iyi ya da kötü birtakım görüşler öne sürmek dahi o kişi ya da olay üzerinde hüküm vermektir. Ya da olay hakkında hiçbir şekilde açık ve net bir bilgi yok iken tanınmayan birisinin yaptığı bir eylem üzerinde iyi ya da kötü fikir yürütmekte bu gruba örnek gösterilebilir. Taranan eserde bu gruba dâhil edilebilecek birçok örneğe rastlanmıştır.

Tahminde Bulunmak: *Belki de anarşiksin. Boş bi duvar buldun ya, yazı yazmaya geldin ellehem. Belki de bomba koyacaksın apartmanın altına.* (24)

Suçlu Bulmak: *Ne yaparmışsın bakalım? Hem suçlu hem güçlü.* (25)

Tahmin Yürütme: *O yazarın kendi kuruntusu.* (26)

Tahminde Bulunmak: *Bekçi sendeliyor, bıçaklanmış galiba.* (45)

Hüküm Verme: *Her yıl dört öğün yolluyor kızı. Ne getirir, ne götürür bilen yok.* (11)

2.2.5. Sorumluluk Yükleyiciler (Commissives)

Adından da anlaşılacağı üzere bu durum bizzat konuşan kişi ile ilgilidir. Kişi birtakım sözceler kullanarak karşısındaki kişiye eylemi gerçekleştireceğine dair teminat verir. Ya da muhatabını bir konuda bir eylemi gerçekleştirebileceğine inandırmak için yemin etmesi yine kendi üzerine bir sorumluluk almasını ifade etmektedir. Bu gruba örnek olarak *söz verme, sözleşme yapmak, mukavele yapmak* gibi eylemler dâhil edilebilmektedir.

Rıza Göstermek: *Başüstüne Nuri usta.*(Kadın çalışmak istediğini söylediğinde karşı çıkılmasının üzerine kabullenme) (22)

Teminat Vermek: *Seyirci bizim velinimetimizdir. Burada onun dediği olur. Eleştirilerinizin doğru yanlarından yararlanacağımıza emin olabilirsiniz.* (26)

Söz Verme: *Ömrüm boyunca ısıtacağım bu ellerle seni.*

2.3. Etkisöz Edimi (Perlocutionary Act/ Perlocutionary Effect)

Etkisöz edimleri, konuşucunun yaptığı edimsöz davranışına tepki vermeyi ifade etmektedir. Austin'e göre, düzsözler aracılığıyla bir edimsöz gerçekleştiğinde bu edim bir başkası üzerinde dolaylı ya da doğrudan bir etki meydana getirir. Edimsöze, etkisel bir karşılık verilir (2017: 122). Bu

yapılması istenmeyen bir durum veya yapılması zorunlu kılınan bir durum olabilir. Konuşanın dinleyeni yönlendirmek istediği davranış çeşitlilik gösterebilirken dinleyenin verdiği tepkide de farklılıklar gözlemlenebilmektedir. Dinleyenin tepkisi yapmaması gereken eylemi yapmaktan vazgeçmek ya da yapması gereken eylemi gerçekleştirme şeklinde olabilir. Dinleyen bir çocuk ise bu tepki ağlama ya da gülme şeklinde de gerçekleşebilir. Örneğin, Sobaya yaklaşan bir çocuğa, annesinin: “yapma o çok tehlikeli yanabilirsin” demesi üzerine çocuğun tepkisi eylemi devam ettirmek ya da eylemi yapmayı bırakmak şeklinde gerçekleşebilir. Taranan metinde etkisöz edimi grubu örneğine çok sık rastlanmamıştır.

(Sus da dinle be) *Bir süre daha dinlerler* (6)

(Haydi bayanlar, baylar. Lütfen masa başına) *Davetliler pastanın çevresine toplanırlar. Beyhan mumları söndürür. Alkışlar.* (11)

(Derhal buraya celbedin) *Ömer koşar.* (18)

3. SONUÇ

Dilbilimsel alanda yapılan çalışmalar, son zamanlarda çok fazla rağbet görmektedir. Dilbiliminin temel konularından olan Söz Edimi Kuramı, iletişimi, farklı yönleriyle ele alması bakımından önem arz etmektedir. Yapısal incelemelerin dışına çıkarak, bireyin neyi, kime, nasıl söylemek istediğiyle ilgilenmektedir. Bu tür çalışmalar, bireyler arasındaki iletişimin derinliğine inilmesini ve sağlam temellere oturtulmasını sağlayarak araştırmacılara farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Söz edim konusu, karşılıklı konuşmanın var olduğu bir ortamda daha net gözlemlenmektedir çünkü bu konu doğrudan konuşan ve dinleyen şahıslar ile alakalıdır. Tiyatro metinleri karşılıklı konuşmalardan meydana gelen ürünlerdir. Çalışma konusu için oldukça zengin bir malzemeye sahip olması sebebiyle çalışmada bir tiyatro metni tercih edilmiştir. Bu metinde yalnızca söz edim türlerinin örnekleri tespit edilmeyeceğinden diyalog kısımlarının dışında metnin açıklama kısımları da incelenerek konuya uygun örnekler tespit edilmiştir.

Bu çalışmada Austin'in sınıflandırması temel alınarak Haldun Taner'in “Ay Işığında Şamata” adlı tiyatro metni incelenmiş, metinde geçen söz edim yapıları tespit edilerek örneklerin metinde yer aldığı sayfa numaraları verilmiştir. Taranan metinde her sınıf için fazla sayıda örnek tespit edilmiştir. Toplamda üç yüz otuz civarında söz edim örneği tespit edilmiştir. En fazla örnek edimsöz grubuna aittir. Edimsöz grubunda ise erk belirciler ve serimleyiciler başlığında diğer gruplara nazaran daha fazla örnek tespit edilmiştir. Tespit edilen örneklerin fazla olması sebebiyle metinde sınırlı sayıda örneğe yer verilmiştir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1982). *Dilbilim Seçkisi: Günümüz Dilbilimiyle İlgili Yazılardan Çeviriler*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akşehirli, S. (2011). Söz Edimleri Kuramı Açısından Kurgusal Anlatı Metinlerinde Söz Aktarımı. *Turkish Studies*, 6(2), 143-162.
- Austin, J. L. (2017). *Söylemek ve Yapmak*, (Çev.) R. Levent Aysever, İstanbul: Metis Yayınları.
- Büyüktuncay, M. (2014). Söz Edimleri Kuramı ve Edebiyat: Anlam, Bağlam ve Yenelenebilirlik. *Uluslararası Dil Akademisi Dergisi*, 2(1), 93-105.
- Çelebi, V. (2014). Gündelik Dil Felsefesi ve Austin'in Söz Edimleri Kuramı. *Beytulhikme Uluslararası Felsefe Dergisi*, 4(1), 73-89.
- Erkman-Akerson, F. (2005). *Göstergebilime Giriş*, İstanbul: Multilingual.
- Fidan, D. (2007) *Türkçe Ezgi Örüntüsünde Duygudurum ve Söz Edimi Görünümü*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı, Ankara.
- Günay, V. D. (2004). *Dil ve İletişim*, İstanbul: Multilingual.
- Hişmanoğlu, M. ve Sarıçoban, A. (2010). Türkçedeki Buyrum Tümcelerinin Edimbilimi Üzerine. 123, 31-48.
- Jakobson, R. (1960). *Style in Language*, Thomas A. Sebeok (Ed.), Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Kılıç, V. (2007). Dilin İşlevleri: Metin Eylem Kuramı Yaklaşımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 124-138.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim*, (Çev.) Berke Vardar, İstanbul: Multilingual.
- Saussure, F. D. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*, (Çev.) Berke Vardar, İstanbul: Multilingual.
- Searle, J. J. (2011) *Söylemek ve Anlatmaya Çalışmak*, (Çev.) R. Levent Aysever, Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Searle, J. J. (2015). *Zihin, Dil ve Toplum: Gerçek Dünyada Felsefe*, (Çev.) Alaaddin Tural, İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Taner, H. (2000). *Ay Işığında Şamata*, İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Taner, H. (2016). *Ay Işığında Şamata*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yaylagül, Ö. (2013). Kutadgu Bilig'deki Edimsöz Edimleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(13), 443-472.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

In this study, it is aimed to determine the verbal theory which is directly related to mutual speech in a theater text. In this way, information about the functioning of the acts is presented in the texts that contain theaters and dialogues. In addition, concrete examples are presented in terms of understanding the subject.

Methodolog

In the study, the books of J. L. Austin and John R. Searle were used to form the theoretical part. Searle's classification is referred to as headings, and the identification of relevant samples is based solely on J. L. Austin's classification. Afterwards, the whole text of Haldun Taner's "*Commotion in the Moonlight*" was scanned and the data obtained were given in accordance with the titles of the classification.

Findings

The concept was conceived by Austin and later developed by Searle. Searle produced a new classification by identifying the missing aspects of the classification that Austin made. He studied the illocutionary acts under five headings, *assertives, directives, commissives, expressives, and declarations*. The Acts of Speech were systematized under three headings by Austin, being *locutionary acts, illocutionary acts, and perlocutionary acts*. He separated the illocutionary acts group into five sections, *verdictives, exercitives, commissives, behabitives, and expotives*.

Locutionary acts are conveyed in two manners, either direct or indirect. Directly conveyed locutionary acts carry the traits of an illocutionary act when used in a manner that suits the setting and situation. In indirect conveyance, these are not relevant, because there will be different people directly conveying, and differences will emerge in the conveyance of the incident or situation. Another main heading of the classification is perlocutionary acts. Perlocutionary acts are characterized as responses that listener shows to the speaker's wishes, commands, or requests. The response the listener shows can exhibit differences based on the situation at that moment for the listener and based on the utterances the speaker used. Illocutionary acts, however, are acts that occur while in an act of speech. People direct the listener to perform some type of work by using a series of utterances. This situation can take place in the form of commands, requests, and wishes. Illocutionary acts express doing something by saying something. Five subheadings were examined. One of these, verdictives, are utterances that express the reaching of a verdict over an incident, situation, or person. Precision is not relevant. What is important is reaching a decision on a topic or making an evaluation. To execute an idea over a topic, person, or incident

is to reckon. Exercitives express being on the side of a certain form of action or reaching a decision to the benefit or detriment of this action. Commissives express the attribution of responsibility over the speaking person himself or herself. People assume responsibility by telling their interlocutors that they will perform something on any topic. A promise to a persistent friend to go to the movie theater is assurance that you will perform that work. Behabitives express the emotional reactions one person gives to a situation that befalls them or to a behavior that another person does. The reactions the person exhibits can be either positive or negative. This situation is tied to the situation of the listener at that moment and to his or her thoughts on the topic. It can be reflected in various forms like hate, anger, happiness, sadness, and surprise. Expositives include verbs like exemplification, explanation, and responding. It is a situation related to how language is managed while speaking.

Conclusion and Discussion

The topic of acts of speech is more clearly observed in an environment in which there exists mutual conversation. Because this topic is directly related to the speaking and listening people. Theatrical play texts are products that occur from mutual conversation. The text of a theatrical play was preferred in the study because it possesses quite a rich material for the topic of the study. Examples to suit the topic were identified, examining explanatory portions of the text apart from the dialogue portions, because not only examples for the types of acts of speech will be identified in this text.

Thus, study provided the page numbers found in the text of the examples by determining the groups of illocutionary acts found in the text of Haldun Taner's theatrical play entitled "Commotion in the Moonlight", based on the classification that Austin made. Numerous examples were identified for each class in the reviewed text. A total of approximately 330 acts of speech were identified. The most examples belong to the illocutionary group. In the illocutionary group, more examples were identified in the exercitive and expositive headings compared with the other groups. A limited number of examples was included in the text because of the excess of examples that were identified.

OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ¹

Araştırma Makalesi / Research Article

Akan, D. ve Mehrdad, A. (2019). Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 287-300.

Geliş Tarihi: 28.03.2019

Kabul Tarihi: 27.06.2019

E-ISSN: 2149-3871

Doç. Dr. Durdağı Akan
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü
durdagiakan@atauni.edu.tr
ORCID No: 0000-0002-5397-8470

Mehrdad Azimi
Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi
mehrdad.azimi.1968@gmail.com
ORCID No: 0000-0002-6700-4415

ÖZ

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algılarına göre hangi düzeyde olduğunu ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçesinde ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 722 öğretmen oluşturmaktadır. Okul yöneticileri iletişim becerilerini ölçmek için "İletişim Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde kullanılmıştır. Ayrıca, dağılım normal olduğu için parametrik testlerden t-testi ve tek yönlü varyan analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının iyi düzeyde olduğu ancak, geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğu gözlenmiştir. Araştırmada cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkenlerine göre iletişim becerileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, eğitim durumu değişkenine göre iletişim becerileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Öğretmen, İletişim, İletişim Becerisi.

¹ Bu makale doktora tez çalışmasından yararlanılarak oluşturulmuştur.

THE EXAMINE OF COMMUNICATION SKILLS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the level of communication skills of school principals according to their perceptions of teachers and whether it differs according to various variables. A survey model was used. The population of the study comprises teachers working at the primary, secondary and high schools in the central districts of Erzurum in 2017-2018 academic year and consists of 722 teachers selected by random sampling method. In this study, "Communication Skills Scale" was used. When the data were analyzed, standard deviation, arithmetic mean, frequency and percentage were used. Since the distribution was normal, t-test and ANOVA were used for parametric tests. 2017-2018 academic year. Finally, it has been observed that teachers' perceptions about communication skills of school administrators are good level but need to be improved. Another finding obtained from the study is that According to teachers' views on communication skills of school principals there was not differ statistically significant according to gender, the marital status and age variables.

Keywords: Principal, Teacher, Communication, Communication Skills.

1. GİRİŞ

Toplumsal bir varlık olan insan çevresiyle sürekli iletişim halindedir. İnsanlar gün içinde iletişimin farklı boyutlarını deneyimlemektedirler. Gerek insanın kendi iç konuşmaları gerekse diğer insanlarla kurduğu etkileşimler aslında iletişimin bir parçasıdır. İletişim; duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her yolla başkalarına aktarılmasıdır. Başka deyişle iletişimin amacı, anlamak ve anlaşılmasıdır (Tuna, 2012).

İletişim hem bireysel hem de sosyal bir ihtiyaçtır. İnsan sadece diğer insanlarla değil içinde bulunduğu toplumun temel yapı taşları olan diğer kurum ve örgütlerle olan ilişkisini iletişim becerisiyle kurar. İletişim olmadan bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmez (Ada, Çelik, Küçükali ve Manafzadehtabriz, 2015). İletişim, iki veya daha fazla kişinin bilgiyi, fikirleri ve tutumları aralarında ortak bir anlayış oluşturacak şekilde paylaşmasıdır. Cüceloğlu iletişimi 70'li yıllarda kişiler arasında yer alan düşünce ve duygu alışverişi olarak tanımlarken şimdilerde "bir canın, başka bir cana değmesidir" biçiminde tanımlayarak bu kavrama çok zengin bir anlam yüklemiştir (Ergin, 2012; Kaya, 2012).

İnsanlar günlük hayatlarında farklı iletişim araçları kullanarak hayatlarını devam ettirirler. Nicholas C. Burbules'a göre "Bizi insan yaptığımızı düşündüğümüz sosyal etkinliklerimiz, dilimiz, akıl yürütmemiz ve

ahlakımız gibi birçok uygulama, bizim çevremizle yaptığımız iletişimin doğal bir sonucudur” (Hoy ve Miskel, 2010).

Ferhangi, Seferzade ve Khademi (2014)'ye göre dünyadaki tüm kapıların anahtarı etkili iletişimdir. İletişim kaçınılmaz ve bağlayıcı faaliyetler içerir. İletişim, bireysel, grup, örgüt yaşamı ve tüm toplum için gereklidir. Etkili iletişimin temel öğeleri arasında bireyi kabul etmek, etkin bir şekilde dinlemek ve empati kurmak unsurlarının olduğu söylenebilir.

Toplumun gelişmesinde en etkili kurumlardan birisi de okuldur. Okul, birey ve gruplar arasında oluşan veya oluşturulan iletişim yumağından ibarettir (Açıkalın ve Turan, 2015). Özellikle okul kültürünün oluşmasında iletişim büyük bir rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin, kurumlarda olumlu bir hava oluşturmak, eşgüdümü sağlamak, değişen zamana ve şartlara göre değişime uyum sağlamak, etkili kararlar almak, planları ve programları verimli biçimde yürütmek, değerlendirmeleri doğru yapmak ve mevcut şartlarını geliştirebilmek için etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Ada vd., 2015).

Okul işlevi gereği ilişkiler ve iletişim yumağıdır. Okulun temel unsurları olan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okulda eğitime yardımcı olan diğer görevliler sürekli bir etkileşim ve iletişim halindedir. Bu öğeler okulda formal olduğu kadar informal yollardan da bir iletişim içindedirler (Hoşgörür, 2012).

Okul yöneticilerinin amaçları belirlemek, görevleri düzenlemek, çalışanları motive etmek, sonuçları gözden geçirmek ve karar almanın da içinde olduğu çok yönlü bir görevleri vardır. Yeterli iletişim olmadan görevler başarılı bir şekilde yapılmaz, amaçlara ulaşılmaz ve kararlar uygulanmaz (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Yönetici, yaşamının her döneminde başkalarıyla ilişki kurmak zorundadır. Yönetici okulda başarılı olabilmesi kendisini, başkalarını anlayabilmesine ve kabul etmesine bağlıdır. Öncelikle yöneticiler günlük yaşamlarında diğer meslektaşlarının görüş ve düşüncelerine saygılı olmalıdırlar. Yöneticiler empatiyi önplana almalı ve olaylara onların bakış açısıyla bakmalı ve kendisini karşısındaki öğretmeni yerine koymalıdır. Bu ise hoşgörü ve demokrasi toplumu oluşumu açısından oldukça önemlidir. Bu amaçla yöneticiler tarafından geliştirilen iletişim becerileri kullanılması hem öğretmenlere ve diğer meslektaşların yaşamına zenginlik ve saygınlık getirecek, hem de tüm okulda çalışan kişiler arasında sağlıklı ilişkini oluşmasını sağlayacaktır (Yüksel, 2004).

Bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan en önemli özellik çalışma kapsamında ilk, orta ve lisede görev yapan okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin algılarına göre analiz edilmiş olmasıdır.

Bu ayırt edici özelliklerinden dolayı bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algılarına göre hangi düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin medeni duruma göre okul müdürlerinin iletişim becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin eğitim duruma göre okul müdürlerinin iletişim becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğretmenlerin çalıştığı okul değişkenine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel nitelikte olup tarama modelinde yapılmıştır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olup ve bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyükköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılı; Erzurum il merkezinde yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Erzurum il merkezinde yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 722 öğretmen oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Okul yöneticileri iletişim becerilerini ölçmek için Wiemanın (1977) tarafından geliştirilen Topluer (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İletişim Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. "İletişim Becerileri Ölçeği" 31 madde etrafında toplanmış toplam 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan bu 3 faktör toplam varyansın % 62,56'sını açıklamaktadır. Bu ölçekteki 4., 8., 9., ve 24. maddeler ters kodlanmıştır. İletişim becerileri ölçeğine

araştırmanın örnekleme üzerinde yapılan güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa Katsayısı 0.95 bulunmuştur.

2.4 Verilerin analizi

Verilerin toplanması anket yoluyla gerçekleştirilmiştir. Gerekli yasal izinler alınmıştır ve çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ulaşıp öncelikle çalışma hakkında ön bilgi verilip, çalışmanın kendileri ve eğitim sistemi açısından önemi anlatılmıştır. Daha sonra öğretmenler tarafından anketlerin doldurulması sağlanmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulmuş olan anketler daha sonra toplanarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde kullanılmıştır. Ayrıca, dağılımın normal olduğu için parametrik testlerden t-testi ve tek yönlü varyan analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1: Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algılama Düzeyleri

MD NO	İletişim beceri ölçğinin soruları	\bar{x}	SS
1	Müdürümüz, bizlerle iyi geçinir	3.95	1.080
2	Müdürümüz, değişen durumlara uyum sağlar	3.63	1.014
3	Müdürümüz, bizlere birer birey olarak davranır	2.29	1.235
4	Müdürümüz, bizler konuşurken sözümüzü çok fazla keser	3.99	1.328
5	Müdürümüz, bizleri konuşmaya teşvik eder	3.96	1.086
6	Müdürümüz, iyi dinleyicidir	4.10	1.06
7	Müdürümüz ile rahatça konuşabiliriz	4.23	1.078
8	Müdürümüzün konuşma tarzı serttir	3.79	1.32
9	Müdürümüz, bizlerin duygularını görmezlikten gelir	3.97	1.30
10	Müdürümüz, genellikle neler hissettiğimizi bilir	3.51	1.148
11	Müdürümüz bizleri anladığını bizlere hissettirir	3.84	1.088
12	Müdürümüz bizleri anlar	3.95	1.099
13	Müdürümüz konuşurken rahat ve sakinidir	4.17	1.012
14	Müdürümüz, konuştuğu kişileri dikkatle dinler	4.18	1.003
15	Müdürümüz, bizlerle yakın ve samimi ilişkiler kurar	3.96	1.086
16	Müdürümüz, nerede nasıl davranacağını bilir	3.95	1.005
17	Müdürümüz, etkili bir konuşmacıdır	4.23	1.098
18	Müdürümüz, bizlerin her zaman destekçisidir	3.93	1.066
19	Müdürümüz, ilk kez karşılaştığı insanlarla tanışmaktan çekinmez	4.08	0.944

20	Müdürümüz, iletişimde kolaylıkla kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilir	4.33	1.089
21	Müdürümüz, bizlerle ilişkilerinde konuşmalarına dikkat eder	4.20	0.989
22	Müdürümüz, yeni tanıştığı kişilerle konuşurken genellikle rahattır	4.17	0.956
23	Müdürümüz, söylediklerimize önem verir	4.00	1.12
24	Müdürümüz, bizimle konuşurken söylediklerimizle ilgilenmez	3.99	1.31
25	Müdürümüz, yeni insanlarla tanışabileceği sosyal ortamlardan hoşlanır	3.84	1.080
26	Müdürümüz, esnektir	3.77	1.110
27	Müdürümüz, üst düzey yetkililerle konuşmaktan korkmaz	4.14	1.042
28	Problemlerimizi müdürümüze kolayca ifade edebiliriz	4.16	1.066
29	Müdürümüz, genellikle, doğru zamanda doğru şeyi söylemesini bilir	4.04	1.038
30	Müdürümüz, konuşurken sesini ve beden dilini etkili bir şekilde kullanmayı becerir.	4.01	1.043
31	Müdürümüz, ihtiyaç duyduğumuz anlarda bize yardım eder.	4.19	1.029
Genel Toplam		3.95	.71

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının ortalamasının 3.95, standart sapma değerinin ise 0.71 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre ölçekte en yüksek ortalamaya sahip maddeler; “Müdürümüz, iletişimde kolaylıkla kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilir.” (\bar{X} =4.33), “Müdürümüz ile rahatça konuşabiliriz.” (\bar{X} =4,23), “Müdürümüz, etkili bir konuşmacıdır.” (\bar{X} =4,23), “Müdürümüz, bizlerle ilişkilerinde konuşmalarına dikkat eder.” (\bar{X} =4,20), “Müdürümüz, ihtiyaç duyduğumuz anlarda bize yardım eder.” (\bar{X} =4,19), maddeleri olurken, Öğretmenlerin algılarına göre ölçekte en düşük ortalamaya sahip maddeler ise; “Müdürümüz, bizlere birer birey olarak davranır.” (\bar{X} =2.29), “Müdürümüz, genellikle neler hissettiğimizi bilir.” (\bar{X} =3.51), “Müdürümüz, değişen durumlara uyum sağlar.” (\bar{X} =3.63), “Müdürümüz, esnektir” (\bar{X} =3.77), “Müdürümüzün konuşma tarzı serttir.”(\bar{X} =3.79), Müdürümüz, yeni insanlarla tanışabileceği sosyal ortamlardan hoşlanır.” ve “Müdürümüz bizleri anladığını bizlere hissettirir.” (\bar{X} =3.84) maddeleri olmuştur.

Tablo 2: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SD	t	P
İletişim becerileri	Kadın	425	3.92	0.69	-1.07	0.28
	Erkek	297	3.98	0.73		
	Toplam	722				

*P< 0.05

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılanların cinsiyet değişkeni ile okul müdürlerinin iletişim becerileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Bir başka anlatımla okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır [t₍₇₂₂₎ = -1.07; p>0.05].

Tablo 3: Medeni durumu değişkenine göre okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları

Değişken	Medeni durum	N	\bar{X}	SD	T	P
İletişim becerileri	Bekar	113	4.03	0.58	1.295	0.19
	Evli	609	3.93	0.73		
	Toplam	722				

*P< 0.05

Tablo 3 incelendiğinde; okul müdürlerinin iletişim becerileri hakkında öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [t₍₇₂₂₎ = 2.80; p>0.05].

Tablo 4: Yaş değişkenine göre okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Anova sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	SD	f	p
Okul Md.lerinin İletişim Becerileri	A.22-31	198	3.64	0.68	1.07	0.3
	B.32-41	313	3.65	0.73		
	C.42-51	172	3.74	0.71		
	D.52-61	37	3.81	0.67		
	E.62 veü	2	3.87	0.13		

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin iletişim becerileri hakkında öğretmenlerin yaş değişkenine göre

görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir $F(722) = 1.07, P > .05$).

Tablo 5: Eğitim durumu değişkenine göre okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Anova sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SD	f	P	Anlamlı fark
Okul	A. Ö. Lisans	15	4.25	0.68	3.49	0.01	A-D
Md.lerinin	B. Lisans	592	3.97	0.68			
İletişim	C.Y.L isans	104	3.84	0.80			
Becerileri	D.Doktora	11	3.48	0.89			

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür $F(722) = 3.49, P < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc analizlerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre; anlamlı farklılığın ön lisans (A) mezunu olan öğretmenlerin yer aldığı grup ile doktora (D) mezunu olan öğretmenlerin yer aldığı grup arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6: Öğretmenin çalıştığı okul değişkenine göre okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Anova sonuçları

	Öğretm. Çalışt. Ok.	N	\bar{x}	SD	f	P	Anlamlı fark
Okul	A.İlkokul	255	4.06	0.58	7.85	0.000	A-C
Md.lerinin	B.Ortaokul	246	3.96	0.71			
İletişim	C. lise	221	3.80	0.81			
Becerileri							

* $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin çalıştığı okul değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür $F(722) = 7.85, P < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc analizlerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre; anlamlı

farklılığın ilkököl (A) ile Lise (C) ve Orta okul (B) ile Lise (C) öğretmenleri arasında olduğu belirlenmiştir.

4. SONUÇ

Temel unsuru insan olan okulların işleyişi her boyutuyla iletişime dayanmaktadır. Bu nedenle yöneticiler, iletişim sürecinde mesajlarını doğru kodlamaları ve muhataplarına doğru yollarla iletmelidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerilerinin iyi düzeyde olduğu, ancak iyileştirmeye açık yönlerinin de bulunduğu görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmada elde edilen bu bulgu, bu konuda yapılmış birçok araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Uzun, 2015; Çelik, 2013; Sağır ve Parlak, 2018; Çınar, 2010; Aydoğan ve Kaşkaya, 2010; Şimşek ve Altınkurt, 2009). Diğer taraftan bu konuda nitel yöntemle yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin okul müdürlerinin etkili bir iletişim becerisine sahip olmadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür (Şanlı, Altun ve Karaca, 2014; Doğan, Çetin ve Koçak, 2016).

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu, okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenler arasındaki cinsiyet göre algılama farklılık oluşturmadığını ortaya koyan bir çok araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Çubukçu ve Döndar, 2003; Baykara Pehlivan, 2005; Koçak ve Bakan Gülmez, 2017; Uzun, 2015; Tümkaya ve Asar, 2016). Öğretmenlik mesleğinde kadın ve erkeklere benzer olanaklar sunulması, işlerin standartlaştırılmış olması, okullarda yöneticilerin iletişim becerilerinin etkileyebilecek unsurların bütün öğretmenler için aynı şekilde algılanması ve her iki cinsiyet için eşit oranda çalışma hayatında yer alması, iletişim becerileri düzeyleri açısından farklılık yaşanmamasına neden olabilir.

Araştırmada medeni durum ve yaş değişkenlerine göre de iletişim becerileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin yaş ve medeni durumlarına göre benzer düzeyde bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada, eğitim durumu değişkenine göre iletişim becerileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortalamalara göre önlisans mezunu öğretmenlerin puanlarının, doktora mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla önlisans mezunu öğretmenlerin iletişim becerileri açısından daha olumlu görüş ortaya koydukları söylenebilir. Benzer bir şekilde

öğretmenlerin çalıştığı okul değişkenine göre okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde en düşük ortalamaya lisede çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu Bakan (2017)'in aynı konuda yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Her ne kadar okul müdürlerinin iletişim beceri düzeyleri öğretmenlere göre iyi düzeyde görülse de araştırma bulguları iyileştirmeye açık yönlerinde olduğunu göstermiştir. Bu nedenle okul yöneticilerine yönelik zaman zaman iletişim becerileri konusunda seminer, kurs ve konferanslar düzenlenmelidir. Ayrıca, okul müdürü seçme ve yetiştirme uygulamalarında iletişim becerisi bir seçme kriteri olarak değerlendirmeye alınmalı, nitel çalışmalarla bu tür çalışmalar desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. ve Turan, S. (2015). *Okullarda Etkili İletişim*, Ankara: Pegem Akademi.

Ada, Ş., Çelik, Z., Küçükali, R. ve Manafzadehtabriz, S. (2015). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Algılama Düzeyleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 101-114.

Aydoğan, İ. ve Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 1-16.

Şimşek, Y. ve Altinkurt, Y. (2009). Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 17, 1-16.

Bakan, G. S. (2017). *Okul Müdürlerinin İletişim Beceri Yetkinliği*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma, *İlk Öğretim Online Dergisi*, 4(2), 17-23.

Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, M. (2013). *İstanbul İli Arnavutköy İlçesindeki Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Öğretmen Motivasyonları ve Akademik Tükenmişlikleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çınar, O. (2010). Okul Müdürlerinin İletişim Surecindeki Etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 267-276.

Çubukçu, Z. ve Döndar, D. (2003). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 261-269.

- Doğan, S., Çetin, Ş. ve Koçak, O. (2016). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(1), 57-84.
- Ergim, A. (2012). *Eğitimde Etkili İletişim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ferhangi, A. A., Seferzade, H. and Khademi, M. (2014). *Organizational Communication Theory*, Tahran: Resa Yayınları.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2010). *Educational Administration (Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoşgörür, V. (2012). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Koçak, O. (2013). *Ortaokullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle Branş Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki*, Yüksek lisan tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kaya, A. (2012). *Kişiler Arası İlişkiler ve Etkili İletişim*, Ankara: Pegem Akademi.
- Lunenburg, F. and Ornstein, A. (2013). *Educational Administration-Eğitim Yönetim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağır, M. ve Parlak, F. (2018). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri İle Örgütsel Güven Arasındaki İlişki, *Ekev Akademi Dergisi*, 22(76), 165-185.
- Şanlı, Ö., Altun, M., ve Karaca, R. (2014). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Topluer, A. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterlilikleri İle Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tuna, Y. (2012). *İletişim (İletişim Kavramı ve İletişim Süreci: Bölümü 1)*, (Ed.) İzlem Vural, Ankara: Pegem Akademi.
- Tümekaya, S. ve Asar, Ç. (2016). İlkokul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi, *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (1), 242-253.
- Tek, İ. (2008). *Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri İle Çatışmayı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun, T. (2015). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Genel ve Örgütsel Sinizim Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yüksel, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

The school managers' techniques of communicating with teachers are their "communication skills". The communication skills of education managers can be said to be very important for their effectiveness and success (Keştkaran, Heidari and Bastani, 2011). In other words, The relations and communication can be seen at schools as part of Its function. Managers, teachers, students, parents and other assistants in the school are constantly interacting and communicating. These elements are in communication in formal as well as informal ways (Hoşgörür, 2012).

School administrators have a multidimensional task including setting goals, organizing tasks, motivating employees, reviewing results and making decisions. Without adequate communication, the tasks are not carried out successfully, the goals are not reached and the decisions are not executed (Lunenburg and Ornstein, 2013). The manager must communicate with others in every period of his life. The success of the manages in the schools depends on the ability to understand and accept others. First of all, managers should respect opinions of their colleagues in their daily lives. Managers should take empathy to the foreground and look at events from the view of teachers. This is very important for the formation of democracy society and tolerance. For this purpose, using communication skills developed by managers will bring wealth and dignity to the lives of teachers and other colleagues. In addition to this, this ensure good relationshipamong the people working in schools(Yüksel, 2004).

The purpose of this study is to determine the level of communication skills of school principals according to their perceptions of teachers and whether it differs according to various variables. The following questions were sought according to this basic objective.

1. What are the perception levels of teachers about communication skills of school principals?
2. Is there a significant difference between the communication skills levels of school principals according to the gender variable of the teachers?
3. Is there a significant difference among the communication skills levels of school principals according to the marital status of teachers?
4. Is there a significant difference among the communication skills levels of school principals according to the age variable of the teachers?

5. Is there a significant difference among the communication skills levels of school principals according to the educational status of the teachers?
6. Is there a significant difference among the communication skills levels of school principals according to the school variable in which teachers work?

Methodology

The research was conducted in the screening model. The population of the study comprises teachers working at the primary, secondary and high schools in the central districts of Erzurum in 2017-2018 academic year and consists of 722 teachers selected by random sampling method. In this study, Communication Skills Scale, which was developed by Wiemann (1977) and adapted to Turkish by Topluer (2008), was used. When the data were analyzed, standard deviation, arithmetic mean, frequency and percentage were used. Since the distribution was normal, t-test and ANOVA were used for parametric tests.

Findings (Results)

In the study, it was found that the average of teachers' perceptions about communication skills of school principals was 3.95 and the standard deviation was 0.71. According to the teachers' opinions, there was no statistically significant difference among the communication skills of school principals according to teachers' gender, age and marital status. There was a statistically significant difference according to the teachers' educational status and school variable that they work.

Conclusion and Discussion

According to the opinions of the teachers participating in the research, school principals' communication skills were good but it has been observed that there are directions to improve. This finding is similar to the results of the study conducted by Uzun (2015). Another finding obtained from the study is that teachers' views on communication skills of school principals do not differ according to gender. Many studies are similar with this finding of the research (Baykara Pehlivan, 2005; Çubukçu ve Döndar, 2003; Koçak ve Bakan Gülmez, 2017; Uzun, 2015; Tümkaya ve Asar, 2016). According to the marital status and age variables, there was no statistically significant difference among the score averages of communication skills. In other words, it can be said that teachers have a similar level of perception according to their age and marital status.

In the study, there was a statistically significant difference among the average scores of communication skills according to the educational status variable. According to the averages, it is observed that the scores of the teachers are higher than those who graduated from the doctorate.

Therefore, it can be said that teachers, who graduated from associate degree, have more positive opinions in terms of communication skills. Similarly, teachers working in high school has the lowest average according to the school variable. This finding is similar to the results of the research conducted by Bakan (2017).

Although the communication skill levels of the school principals were found to be good compared to the teachers, the research findings showed that they are directions to improve. For this reason, seminars, courses and conferences should be organized for school principals about communication skills. In addition, communication skills should be considered as a selection criterion about school principal selection and placement practices.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAPLARINDA YER ALAN +II/+IU ve +sIz/+sUz EKLERİ ÜZERİNE

Araştırma Makalesi / Research Article

İşler, T. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Kitaplarında Yer Alan +II/+IU ve +sIz/+sUz Ekleri
Üzerine. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE
Dergisi*, 9(1), 301-316.

Geliş Tarihi: 07.05.2019
Kabul Tarihi: 11.06.2019
E-ISSN: 2149-3871

Tuğba İŞLER

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancılara
Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

tugbakasapoglu89@gmail.com

ORCID No: 0000-0003-0923-6602

ÖZ

Türkçe, dünya dilleri arasında yapı yönüyle sondan eklemeli diller grubunda; köken bakımından da Ural – Altay dil grubunun Altay dilleri ailesinde yer almaktadır. Türkçede köklere farklı ekler getirilerek yeni sözcükler elde edilir. Bu durum sözcüklerin öğretiminde eklerin incelenmesini kaçınılmaz kılmaktadır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplarda isimden isim yapan +II/+IU ve +sIz/+sUz eklerinin şekil bilgilerinin ve kullanılış özelliklerinin öğretimi incelenmiştir. Giriş bölümünde Yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretiminin önemi belirtilmiştir. +II/+IU ve +sIz/+sUz ekleriyle ilgili görüşlere yer verilip bu eklerin işlevlerine değinilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi uygulanarak Türkçe Öğreniyorum Ders ve Çalışma Kitabı 2, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2, Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 A2, Yedi İklim Türkçe A1, İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1 kitaplarında yer alan etkinliklerde +II/+IU ve +sIz/+sUz ekleri örneklerle incelenmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplarda +II/+IU ve +sIz/+sUz ekleri konusu yeterli örnek ve etkinliklerle desteklenmemiştir. Yokluk bildirme ve sıfat yapma işlevleri üzerinden örnekler verilmiştir. Bazı kaynakların +II/+IU eki ile yapılan her kelimenin +sIz/+sUz eki ile oluşturulamayacağı kuralına değinmediği görülmektedir. İncelenen altı materyalden sadece İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2’de +II/+IU ve +sIz/+sUz eklerinin zamirle olan ilişkisini örneklendirdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Dil Bilgisi Öğretimi, +II/+IU ve +sIz/+sUz Ekleri

ON THE AFFIXES OF *+II/+IU* and *+sIz/+sUz* USED IN BOOKS OF TEACHING TURKISH AS FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

Turkish is one of the agglutinative languages in terms of structure among world languages, and in terms of origin, it is located in the Altaic language family of the Ural – Altaic language group. Different affixes are added to roots in Turkish and new words are obtained. This situation makes it inevitable to study affixes in the teaching of words.

In this study, the absence reporting and adjective functions of *+II/+IU* and *+sIz/+sUz* in the materials used in Turkish Teaching to Foreigners are examined. In the introduction, the importance of teaching grammar in teaching Turkish to foreigners is mentioned. The views of the suffixes *+II/+IU* and *+sIz/+sUz* are included and the functions of these suffixes are mentioned. In this study, document analysis which is one of the qualitative research methods has been done, and the *+II/+IU* and *+sIz/+sUz* suffixes were examined with examples in these books: Türkçe Öğreniyorum Ders ve Çalışma Kitabı 2, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2, Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 A2, Yedi İklim Türkçe A1, İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1.

According to the results of the study, *+II/+IU* and *+sIz/+sUz* suffixes in the materials used in teaching Turkish to foreigners are not supported by adequate examples and activities. In the examples given on the functions of absence reporting and adjectives, it is seen that some sources do not refer to the rule that each word made with the *+II/+IU* suffixes cannot be created with the *+sIz/+sUz* suffixes. It was determined that from the six materials examined, only in İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2 exemplify the relationship of *+II/+IU* and *+sIz/+sUz* suffixes with the pronoun.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Teaching Grammar, *+II/+IU* and *+sIz/+sUz* Attachments

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği çağımızda yabancı dil öğrenmek gereklilik haline gelmiştir. Toplumların birbirleriyle ekonomik, siyasi ve kültürel nedenlerden dolayı iletişim halinde olmaları, Türkiye'nin dünyada gittikçe artan önemi ve jeopolitik konumu gibi nedenler Türkçenin dünyada giderek önem kazanması sonucunu doğurmuş ve Türkçeyi öğrenilmek istenen bir dil konumuna getirmiştir. Son yıllarda siyasi olaylar sebebiyle Suriye'den ülkemize büyük bir göç yaşanması Türkçe öğrenme gereksinimini daha da arttırmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yaygınlaştıkça, öğretimde kullanılan materyaller de önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde

temel dil becerilerinin kazandırılmasında çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır ancak bu materyaller içerisinde en çok kullanılan yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarıdır (Karababa, 2009: 276). Ders kitapları sadece çocuk ve gençlerin değil yetişkinlerin eğitiminde de etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Okulda yapılan öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan eğitim araçları arasında ders kitapları “tamamlayıcı öğretim materyalleri” olmanın yanında, temel eğitim sürecinde sadece öğrencilerin değil, yetişkinlerin de öğrenme yaşantılarına kaynaklık ederler (Çalık, 2001:1). Hatta bazı araştırmacılara göre ders kitapları eğitimde kullanılan birçok materyal arasında en önemlisidir: “Ders kitapları, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri, hatta birçok durumda tek öğretim materyalidir” (Halis, 2002: 51).

Dil öğretiminde kullanılan ders kitapları dört temel dil becerisine yer verir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, dört temel dil becerisini destekleyen en önemli unsur dil bilgisi öğretimidir. Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirmemeli okuma-dinleme-konuşma-yazma becerilerini destekleyen bir araç olarak değerlendirilmelidir. Dil bilgisi öğretiminin önemini Barın (1994: 54) “İnsan, anadilini öğrenirken dil bilgisine ihtiyaç duymaz. Uzun bir zaman içinde ezber, tekrar ve benzetme yoluyla dil öğrenilir. Yabancılarla Türkçe öğretmek için ise, dil bilgisine ihtiyaç vardır. Çünkü öğrenciler anadilleri dışında bir dil öğrenmektedirler. Ve öğrendikleri dili kendi ana dilleriyle devamlı karşılaştırmaktadırlar.” şeklinde açıklamaktadır.

Demirel (2002: 114), dil bilgisi öğretiminin amaçlarını kısaca üç madde hâlinde belirtmiştir. Buna göre dil bilgisi öğretimi; 1. Öğrencilerin bilinçaltı yapılarını bilinç seviyesine çıkarmayı ve bunları kullanım alanına getirmeyi, 2. Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratmayı, 3. Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamayı amaçlar. Dil bilgisinin, yabancı dil öğretiminde de önemli bir yeri vardır. Buna göre, bir dili öğrenmek demek o dilin ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve dil bilgisi özelliklerini öğrenmek demektir (Aydın, 1997: 23-30).

Türkçe, dünya dilleri arasında yapı yönüyle sondan eklemeli diller grubunda; köken bakımından da Ural – Altay dil grubunun Altay dilleri ailesinde yer almaktadır. Türkçede köklere farklı ekler getirilerek yeni sözcükler elde edilir. Bu durum sözcüklerin öğretiminde eklerin incelenmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Bu bağlamda Yabancılarla Türkçe öğretimi kitaplarında isimden isim yapan +II/+IU ve +sIz/+sUz eklerinin öğretimi incelenmiştir. Öncelikle “Ek nedir?”, “İsimden isim yapan ekler nelerdir?” gibi sorulara açıklık getirilmiş ve +II/+IU ve +sIz/+sUz eklerinin

işlevlerinden bahsedilerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında bulunan örnekler incelenmiştir.

2. ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplarda isimden isim yapan $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ eklerinin şekil bilgilerinin ve kullanılış özelliklerinin öğretimi incelenmiştir. Türkçe Öğreniyorum Ders ve Çalışma Kitabı 2, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2, Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 A2, Yedi İklim Türkçe A1, İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1 kitapları içerisindeki etkinlikler incelenmiştir.

2.1. Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışma da nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Araştırma problemi hakkında geniş bir zaman dilimine dayalı analizi olanaklı kılması, çeşitli yazılı materyallere ulaşma yoluyla geniş bir örneklem oluşturulması, verilerin araştırmacı tarafından değil de birey tarafından özgün bir biçimde kaydedilmesi bakımından üstündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187-190). Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmada isimden isim yapan $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ eklerinin öğretimi ve etkinliklerde verilen örnekler incelenmiştir.

2.2. Sınırlılıklar

Yapılan araştırma Türkçe Öğreniyorum Ders ve Çalışma Kitabı 2, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2, Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 A2, Yedi İklim Türkçe A1, İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1 kitapları ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma diğer dil bilgisi konuları açısından ele alınmamış sadece yapım eki olan isimden isim yapan $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ eklerinin incelenmesiyle sınırlandırılmıştır.

3. BULGU VE YORUMLAR

Muharrem Ergin “Kelime bünyesinde görülen, tek başına manası olmayan ve kullanılmayan, ancak köklerle birleşmek suretiyle kullanılan ve mana ile ilgili bir vazife gören şekillere ek denir.” der (Ergin, 2009: 114). Zeynep Korkmaz “Cümle içinde kelimeler arasında geçici anlam ilişkileri kurmak veya yeni bir kelime türetmek üzere kök ve gövdelerin sonuna eklenen ses veya seslerden oluşan öge.” şeklinde tanımlar (Korkmaz, 2009: 80). Berke Vardar “Bir sözcükte kökün önüne, içine ya da sonuna katılarak onun anlamını, dil bilgisi değerini ya da işlevini değiştiren öge”, şeklinde

tanımlayıp “ek terimi, üretici dil bilgisinde zaman, kişi, sayı, görünüş gibi öğeleri yeniden yazıma katılan bükünsel biçimleri belirtir.” demektedir (Vardar, 2002: 90).

Türkçede ekler, yapım ve çekim ekleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Sözlerin anlamlarını değiştirerek, onlardan farklı anlamda yeni sözler türeten ekler yapım eki adını veriyoruz. Bu bakımdan bir yapım ekinin temel görevi, eklendiği kelimedenden yeni bir kelime türetmesidir. Dilimizde, isim ve fiil kategorisine uygun olarak dört çeşit (isimden isim türeten, isimden fiil türeten, fiilden isim türeten, fiilden fiil türeten) yapım eki mevcuttur. Yapım ekleri bu görevlerini yerine getirirken sözlerin sonuna eklenir, onların anlamlarını değiştirir ve bu yolla yeni bir varlığı işaret etmiş, yeni bir varlığa veya kavrama ad olmuş olur. Bu görevi icra ederken kendilerinden başka görevli herhangi bir şekil veya anlamlı herhangi bir sözden yardım almalarına ihtiyaçları yoktur. Herhangi bir ekin yapım eki olabilmesi, eklendiği kelimenin cümle dizilişindeki herhangi bir teşkilden anlamca ve şekilce bağımsız olarak varlığını sürdürebilmesi şartına bağlıdır. Bu eklerden birini almış sözler de sözlükçülüğümüzde, madde başı olabilecek sözler olarak değerlendirilir (Şerifoğlu, 2015: 72).

Muharrem Ergin’in *Türk Dil Bilgisi* adlı kitabında, isimden isim yapan ekler başlığı altında ele aldığı ancak isimden sıfat yaptıklarına da dikkatleri çektiği ekler şunlardır: **+IIk**, **+cI**; **çI**, **+II**, **+sIz**, **+ki** (Ergin 2009: 154-179). Zeynep Korkmaz’ın hem isimden isim hem de isimlerden sıfat yaptığına vurgu yaptığı ekler şunlardır: **+aç**; **+Ağı(<+A-gI)**; **+Ar**, **+Şar**; **+CA**; **+CAk**; **+CI/+CU**; **+Cık/+Cuk**; **+CII/+CUI**; **+dAk**; **+dAki**; **+DAş**; **+Ik/+Uk**; **+(D)I/(U)I**; **+IAk**; **+IAz**; **+II/+IU**; **+IIk/+IUk**; **+mAn**; **+(D)msI/(U)msU**; **+(D)mttrak/(U)mttrak**; **+(I)n/(U)n**; **+(I)n/(A)n**; **+(D)ncI/(U)ncU**; **+rAk**; **+sAl**; **+sI/+sU**; **+sIk/+sUk**; **+sII/+sUI**; **+sIz/+sUZ**; **+şAr**; **+şIn**; **+(I)z/(U)z** (Korkmaz, 2009: 33-66).

Tahsin Banguoğlu *Türkçenin Grameri* adlı eserinde; **+çil** (akçıl, kırçıl); **+il** (kızıl, yaşıl, çoğul); **+imser** (iyimser, kötümser); **+imsi** (yeşilimsi, karamsı, acımsı); **+imtik** (sarımtık, karamtık); **+imtrak** (sarımtırak, acımtırak, mavımtırak); **+iz** (ikiz, üçüz); **+ki** (şimdiki, evdeki); **+lez** (haylaz, oflaz, üflez); **+li** (tatlı, güçlü, ışıklı, değerli); **+men** (kocaman, göçmen); **+rek** (gökrek, acırak, kısarak); **+si** (erkeksi, çocuksu, hayvansı); **+siz** (anasız, tatsız, tuzsuz, akılsız) eklerinin birer sıfat yapma eki olduğuna vurgu yaparak bu ekleri *İsimden Üreme İsimler* başlığı altında tasnif etmiştir (Banguoğlu 2004, Aktaran Şerifoğlu 2015: 73). Günay Karaağaç *Türkçenin Söz Dizimi* adlı kitabında yapım eklerinden bazılarını (-IIk, -II, -sIz, -ncI, -CI, -cIk, -cAk, -Ar/-ÇAr) *Yapımlık Bağlı Birimler* başlığı altında isimden isim yapan ekler olarak göstermektedir (Karaağaç 2009, Aktaran Şerifoğlu, 2015: 73).

3.1.+II/+IU Eki

+II/+IU ekiyle ilgili bazı görüşler şöyledir:

Tahir Nejat Gencan, +II/+IU ekinin çok işlek olduğu ve anlam gerektirirse bütün adlara, birçok sığata geldiğini belirtmektedir. Anlamsal olarak adları, sıfatları (olan, bulunan, çokça olan, çokça bulunan) ayrıntılı sıfatlar yapmaktadır (Gencan, 1979: 197).

Tahsin Banguoğlu, +II/+IU ekinin en verimli üretim eklerinden birisi olduğuna değinmektedir. Eski Türkçeden beri yaygın ve her isme gelen bir donanma hali, kimli hali eki niteliği de vardır (Banguoğlu 1974, Aktaran Çelik, 2018: 38).

Muharrem Ergin, +II/+IU ekinin işleklilik derecesi çekim eklerine yakın olan isimden isim yapma eklerinden biri olduğunu söylemektedir. Bu ekin esas fonksiyonu sıfat olarak kullanılan vasıf isimleri yapmaktır. Bundan dolayı bu ek için sıfat eki denilmektedir. Ancak sıfatlar, isim olarak da kullanıldıklarından dolayı bu ekle yapılan isimler, hem sıfat hem de isim olarak kullanılan vasıf isimleridir. Bu isimler, vasfını belirttikleri nesnelere, dayandıkları isimlerin karşıladığı nesnelere mevcut bulunduğunu veya vasfını belirttikleri nesnelere dayandıkları isimlerin karşıladığı nesnelere bağlı olduğunu ifade ederler. Her türlü isimden mevcut bulundurma, ihtiva etme, nefsinde taşıma ifade eden çeşitli sahiplik isimleri yapmaktadırlar (Ergin, 2009: 160).

Zeynep Korkmaz, +II/+IU ekinin Türkiye Türkçesinde her ada gelebilen ve addan ad ve sıfat türeten en işlek eklerinden biri olduğunu belirtmektedir. Ekin birbirine yakın veya birbirinden farklı bir işlev genişliği de bulunmaktadır: sahip olma, üzerinde bulundurma, o özelliği taşıma, ilgili olma, yetkili olma, bir yere veya kuruluşa ait olma vb. gibi anlamları sağlamaktadır (Korkmaz, 2009: 53-54).

İsimden isim yapım eklerinden olan +II/+IU eki varlığı, bulunmayı; +sIz/+sUz eki ise daha çok yokluğu, yetersizliği bildirmektedir ve bu ekler ilgili kelimeye eklenerek sıfat görevi üstlenir.

3.2.+sIz/+sUz Eki

+sIz/+sUz ekiyle ilgili görüşlerden bazıları şöyledir:

Tahir Nejat Gencan, +sIz/+sUz ekinin çok işlek ek olduğu, anlam gerektirirse adların hepsine gelebileceğini belirtmektedir. Anlam olarak varlık ve çokluk bildiren +II/+IU ekinin olumsuzudur: Tatsız (tadı yok, tadı az) kavun, parasız (parası yok, para alınmayan) okul” şeklinde açıklama

yapar, ancak not kısmında “nereli olduğunu bildiren -li ekinin olumsuzu yoktur. Onun için Ankaralı, Taşkentli, Romalı sözcüklerinin -sız ekli karşıtları kullanılmaz.” (Gencan, 1979: 199) der.

Tahsin Banguoğlu, *+II/+IU* ekinin zıt anlamlısı olarak Eski Türkçeden beri her ada gelir bir giderme hali, kimsiz hali niteliği taşıdığını söylemektedir. *+sIz/+sUz*, üretim eki olarak adlara gelir ve o nesneden, o nitelikten yoksul olanı gösteren giderme sıfatları yapmaktadır. Bunlar *+II/+IU* eki ile yapılanların aksi anlamlıları olurlar (Banguoğlu 1974, Aktaran Çelik, 2018: 39).

Muharrem Ergin "Bu ek *+II/+IU* ekinin menfisidir. *+II/+IU* eki esas itibarıyla bir nesnede bir şeyin bulunduğunu, *+sIz/+sUz* eki ise bir nesnede bir şeyin bulunmadığını ifade eder. Menfi isim yapma eki diye anılır. Mücerret olarak isimlerin menfisi olmaz. İsimlerde menfilik ifade eden tek ek bu ektir. Bu ek *+II/+IU* ekinin aksine menfi sıfatlar yapar. Mesela "ağaçsız", "ağaç'ın değil, ağaçlı'nın menfisidir." gibi bilgiler vermektedir. Ayrıca "Bu ekin Eski Anadolu Türkçesinde 'buyruğinsuz' gibi iyelikten sonra kullanıldığı misaller de görülür. Bugün de 'babamsız' gibi nadir kullanılışları vardır." der (Ergin 1985, Aktaran Üstüner, 2001: 178).

Zeynep Korkmaz, *+sIz/+sUz* ekinin addan yokluk, eksiklik bildiren olumsuz anlamda sıfatlar türeten çok işlek bir ek olduğunu belirtir. Sahip olma, kendinde bulundurma görevindeki sıfat türeten *+II/+IU* ekinin karşıtıdır: ağrısız (tedavi), aralıksız (çalışma), asılsız (söz)... (Korkmaz, 2009: 64).

Emre, *+sIz* eki için şu görüşe yer verir: “ *+sIz* morfemiyle türetilen sayısız sıfatlar anlamca *+II* yapıli sıfatların karşıtıdır, ilginin yokluğunu anlatırlar. *+sIz* morfemi çok verimli ise de her *+II* yapıli sıfatın karşıtı *+sIz* morfemiyle değildir pahalı / ucuz, hızlı / yavaş .” (Emre 1945, Aktaran Erten, 2007: 1168).

İlhan, ekin adı için “*+sIz* olumsuz sıfat eki (+sız +siz +suz +süz isimden isim yapım eki)” ifadesini kullanır ve eki “Bu ek isimlere gelerek onların yokluğunu bildiren olumsuz yapılar kurar.” şeklinde tanımlar. Akılsız baş, asılsız söylenti, tuzsuz yemek gibi örnekler verir. (İlhan, 2005: 275).

+sIz/+sUz eki isimlerden genellikle sıfat olarak kullanılan isimler türeten çok işlek bir ektir. Bu ekle türetilen kelimeler, eklendiği ismi bulundurmama veya o ismin karşıladığı varlık veya kavrama sahip olmama ifadesi taşırlar. Bu ekleri isme yokluk, zıtlık, bulunmama anlamı kazandırmak için kullanırız. *+II/+IU* eki ile yapılan her kelimenin *+sIz/+sUz* ekli bir karşıtı yoktur: hızlı/yavaş, pahalı/ucuz gibi.

3.3.+II/+IU ve +sIz/+sUz Ekinin İşlevleri

+II/+IU ekinin işlevlerini Özkan Aslan şu şekilde sıralamıştır: halkından olan (adalı, Batılı, dağlı, kasabalı, kuzeyli, ovalı); bulunan, içeren (afyonlu, ağılı, akli, alçılı, cevaplı, hidratlı); yapılan/tarz (aletli, araçlı, cakalı, çalgılı, eziyetli, heyecanlı, hünerli, istemli, kesintili, ödüllü, özenli); ile dolu (gürültülü, hasetli, hayatiyetli, kâbuslu, lezzetli, ölçü); biçiminde olan (çengelli, kafesli, kemerli, kubbeli, örgülü, tablalı, testereli); çok/abartı (azametli, badanalı, boğazlı, büyü, çaplı, çeneli, çeşitli, çileli, demli, duygulu, engebeli) şeklinde sıralamıştır (Aslan, 2017: 743).

Bayraktar +sIz/+sUz ekinin işlevlerini ‘Olumsuz sıfatlar yapma (tuzsuz yemek), ikileme yapma (kayıtsız şartsız), kalıcı ad yapma (hırsız, öksüz), zarf yapma (parasız kalmak), mecaz anlamlı sözcükler yapma (kalpsiz, ruhsuz, düşüncesiz) ve dolaylamalar yapma (çöpsüz üzüm)’ olarak sıralamıştır (Bayraktar, 2016: 49-51).

+sIz/+sUz ekinin işlevlerini Ali Cin şu şekilde sıralar; Olumsuz anlam ifade eden **isim** + +sIz/+sUz_(hatasız), **İsim** + +sIz/+sUz_(sayısız), **İsim** + +sIz/+sUz + **isim** (namussuz adam), **İkileme** (tatsız tuzsuz, vakitli vakitsiz), **İsim** + **iyelik eki** + +sIz/+sUz_(dayımsız), **İsim** + +sIz/+sUz + **fiil** (rahatsız ediyor, sessiz kaldı), **zamir** + +sIz/+sUz_(sensiz, kimsesiz) şeklinde sıralamıştır (Cin, 2004: 26-34).

Bu bilgilerden yola çıkarak Yabancılar Türkçe Öğretimi kitaplarında yer alan +II/+IU ve +sIz/+sUz eklerini, şekil bilgisi ve kullanılış özellikleri açısından inceleyeceğiz.

Türkçe Öğreniyorum Ders ve Çalışma Kitabı 2’de +II/+IU ekine baktığımızda bulunma, olma anlamındaki sıfat görevi üstlenen ve bir yere veya kuruluşa ait olma anlamı veren örneklerle yer verilmiştir (Çikolatalı kek yemek istiyorum./ Nerelisiniz? Koreliyim). +sIz/+sUz eki için herhangi bir şeyin bulunmadığını, olmadığını belirten örnekler sıralanmıştır (Yaşlı insanlar genellikle yağsız, şekersiz ve tuzsuz yemekler yiyorlar). +II/+IU eki ile yapılan her kelimenin +sIz/+sUz ekli bir karşıtı yoktur kuralı sezdirilmemiş ve başka örneklerle desteklenmemiştir.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2’de fiziksel özelliklerin anlatıldığı bir metinde sıfat görevi üstlenen +II/+IU ve +sIz/+sUz ekleri sezdirilerek örneklendirilmiştir (Siyah dalgalı saçlı, yeşil gözlü, orta boylu, beyaz tenli, sevimli bir kızım). ‘İsim + +II: -lı eki, sadece isimlerden sonra gelir. Eklendiği ismi sıfat yapar./ İsim + +sIz: -siz eki, sadece isimlerden sonra gelir. -lı ekinin olumsuzudur, genel olarak eksiklik veren sıfatlar yapar.’ şeklinde açıklamada bulunulmuştur. +sIz eki +II ekinin her zaman olumsuzu olmadığı kuralı başka örneklerde sezdirilmiştir. Etkinliklere baktığımızda sıfat, zarf ve zamir üzerinden örneklendirilerek

dengeli bir dağılım yapılmıştır. İncelenen altı kitap içerisinde $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ eklerinin zamirlerle örneklendiren tek kitap olduğu görülmüştür.

Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 A2'de var olan, bulunma ve yokluk, eksiklik, bulunmama anlamında zeytinli, zeytinsiz, buzlu, buzsuz gibi yemek ve içecekler üzerinden örneklendirilmiştir. $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ ekleriyle ilgili dil bilgisi kuralına yer verilmiştir. Verilen örneklerin açık, anlaşılır bir şekilde olmadığı söylenilebilir. $+II/+IU$ eki ile yapılan $+sIz/+sUz$ ekinde karşıtı olmayan sözcükler örneklendirilmiştir (Evli, bulutlu, hızlı, pahalı, sinirli, kilolu, yaşlı, kirli).

Yedi İklim Türkçe A1 kitabında görsellerin altında yer alan sözcüklere uygun ekin getirilmesi istenilmiştir (Tuzlu fıstık, Tuzsuz fıstık / Şeker... çay, Şeker... çay/ limon... çorba, limonlu... çorba). Bekâr örneği verilerek zıttının evli olacağı sezdirilmiştir. $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ eklerinin (yağmurlu hava, güneşli hava, şekerli çay) sıfat görevi üstlenen, bulundurma, o özelliği taşıma anlamı verdiğini görmekteyiz. $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ ekleri boşluk bırakılıp doldurulması ve resimlerle eşleştirilmesi istenilmiştir. Diğer kitaplara göre $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ eklerinin birçok özelliğine değinilmiştir ancak daha çok etkinlikle pekiştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1'de evin bölümleri ve özellikleri ile ilgili soru ve cevaplarla $+II/+IU$ ekinin bulunma, o özelliği taşıma anlamı verilmiştir (klimalı, bakımlı, panjurlu, havuzlu, ebeveyn banyolu, asansörlü, garajlı, bahçeli). $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ eki alan sıfat görevi üstlenen kelimelere örnekler verilmiştir. Bazı anahtar sözcüklerin içerisinde bulunan pahalı/ucuz, temiz/kirli örnekleriyle $+II/+IU$ eki ile yapılan her kelimenin $+sIz/+sUz$ ekli bir karşıtı olmadığı sezdirilmiştir.

Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1 kitabı $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ eklerini on cümle ile örneklendirmiştir (Şeker.. kahve, acı.. kebab, lezzet.. çorba, tuz.. yemek, süt.. kahve, limon.. çay, baharat.. yemek, kaşar... pide, sarımsak.. yoğurt). Sezdirme yöntemi kullanılmıştır. $+II/+IU$ eki ile yapılan her kelimenin $+sIz/+sUz$ ekli bir karşıtı olmadığına dair bir açıklamada bulunulmamıştır. Konuyla ilgili kısa bir etkinliğe yer verilmesi ve örneklerin görsellerle desteklenmemesi $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ eklerinin yeterince önemsenmediğini düşündürmektedir.

4. SONUÇ

Başarılı bir dil bilgisi öğretimi, dört temel dil becerisinin kazandırılmasına, kullandığımız dile ilişkin yanlışların azaltılmasına, zihnin gelişmesine, iyi bir iletişim kurmaya, dile ilişkin öz güvenin ve hoşgörünün kazanılmasına, bir yabancı dilin daha rahat öğrenilmesine yardımcı olmaktadır. Şüphesiz, ana dilinin dil bilgisini iyi bilmeyen bir kimsenin

başka bir dili tam öğrenebilmesi mümkün değildir. Kullandığımız dile ait yanlışlar da ancak dil bilgisi kurallarıyla karşılaştırılırsa belirlenir ve düzeltilebilir. İnsanlarla olan iletişimin sağlıklı ve etkili olabilmesi de dili doğru bilmeye ve iyi kullanmaya bağlıdır (Barın ve Demir, 2008: 4).

Yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi konusu olan $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ ekleri kelime öğretiminde önemli bir unsurdur. İsimden isim yapım eklerinden olan $+II/+IU$ eki varlığı, bulunmayı; $+sIz/+sUz$ eki ise daha çok yokluğu, yetersizliği bildirmektedir ve bu ekler ilgili kelimeye eklenerek sıfat görevi üstlenir.

Sonuç olarak çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yapılarak Türkçe Öğreniyorum Ders ve Çalışma Kitabı 2, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2, Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 A2, Yedi İklim Türkçe A1, İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1 kitapları içerisindeki etkinliklerde yer alan $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ ekleri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplarda yer alan $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ ekleri konusu yeterli örnek ve etkinliklerle desteklenmemiştir. Yokluk bildirme ve sıfat yapma işlevleri üzerinden verilen örneklerde bazı kaynakların $+II/+IU$ eki ile yapılan her kelimenin $+sIz/+sUz$ eki ile oluşturulamayacağı kuralına değinmediği görülmektedir. İncelenen altı materyalden sadece İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2'de $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ eklerinin zamirle olan ilişkisini örneklendirdiği tespit edilmiştir. Bu verilerden yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

- $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ eklerinin öğretiminde yabancı öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla göze ve kulağa hitap eden materyallerden ve etkinliklerden yararlanılabilir.
- $+II/+IU$ ve $+sIz/+sUz$ eklerinin diğer işlevleri yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hangi seviyede verilmelidir? Okuma metinlerinde geçen örneklerle tespit edilebilir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında aynı yöntemle farklı dil bilgisi konuları incelenebilir.

KAYNAKÇA

Aslan, Ö. (2017). Addan Sıfat Yapan Eklerin Anlamsal İşlevlerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 734-748.

Aydın, Ö. (1997). Ana Dili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dil Bilgisi. *Dil Dergisi*, 54, 23-30.

Banguoğlu, T. (2001). *Türkçenin Grameri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Barın, E. (1994). Yabancılara Türkçenin Öğretimi Metodu. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 17, 53-54.
- Barın, E. ve Demir, C. (2008). *Türk Dil Bilgisi 2: Biçim Bilgisi*, Ankara: Öncü Kitap.
- Bayraktar, N. (2016). +SIZ Ekinin İşlevleri Üzerine Bir Değerlendirme ve Dede Korkut Hikâyelerinde +SIZ Eki. *STAD Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 47-53.
- Cin, A. (2004). Türkçede +sIz/+sUz Eki Üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, I-II, 19-44.
- Çalık, T. (2001). *Türkçe Ders Kitaplarının Biçim ve Tasarımı, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Türkçe 1-8*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, A. (2018). +II/+IU ve +sIz/+sUz Ekleri Temelinde Cinsiyet. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(5), 37-43.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erten, M. (2007). +sIz Eki Olumsuzluk Eki midir?. *Turkish Studies*, 2(4), 1168-1173.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayınları.
- İlhan, N. (2005). Türkçede Olumsuzluk. *Karaman Dil – Kültür ve Sanat Dergisi*, 271- 279.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karaağaç, G. (2009). *Türkçenin Söz Dizimi*, İstanbul: Kesit Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şerifoğlu, Y. (2015). Türkiye Türkçesinde İsimleri Sıfat Yapan Eklerin Durumları Üzerine Bir İnceleme ve Yeni Bir Terim Önerisi. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 71-78.
- Üstüner, A. (2001). Eski Türkiye Türkçesinde -sUz Eki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 177-184.
- Vardar, B. (2002). *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

In this study, Turkish teaching as a foreign language, teaching of structure and usage of the characteristics of *+II/+IU* and *+sIz/+sUz* suffixes have been examined. These books are *Türkçe Öğreniyorum Ders ve Çalışma Kitabı 2*, *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2*, *Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 A2*, *Yedi İklim Türkçe A1*, *İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1*, *Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1* and they include some activities.

Methodology

In this study, document analysis which is one of the qualitative research methods is used. Document review includes the analysis of written materials containing information about the facts and events aim to be studied. Based on long term analysis about research problems, creating an extended sampling by accessing various written materials, and recording the data originally by the individual is above the researchers recorded observations. (Yıldırım and Şimşek, 2005: 187-190). The materials of Turkish teaching as a foreign language were used in this study. In here, teaching of *+II/+IU* and *+sIz/+sUz* and their activities in the materials with the examples were aimed to be reached.

Findings/Results

Suffixes in Turkish are divided into two groups as production and shooting suffixes. We name suffixes that change the meaning of the words and give them a new and different meaning as formation suffixes. In this regard, the main task of a formation suffix is to derive a new word from the word added

+II/+IU suffixes that derive a noun from a noun specify existence; *+sIz/+sUz* suffixes that derive a noun from a noun specify absence, deficiency and they serve as an adjective role.

+sIz/+sUz are widely used in the derived nouns as adjectives. Nouns derived from these suffixes express negativity or not having the quality meanings. We use these suffixes to derive the noun's meaning into opposite meaning. Not all the words derived from these suffixes *+II/+IU* have the opposite forms derived from *+sIz/+sUz* such as fast / slow, expensive / cheap.

In the books of *Türkçe Öğreniyorum Ders ve Çalışma Kitabı 2* examples of *+II/+IU* and *+sIz/+sUz* are given. However, there is no reference to the words derived from *+II/+IU* suffix does not have the opposite word derived from suffixes *+sIz/+sUz*.

In the book called İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2, $+II/+IU$ and $+sIz/+sUz$ were added to the words which are considered as adjectives. Among these six materials examined, it was observed that this is the only book that exemplifies $+II/+IU$ and $+sIz/+sUz$ suffixes with pronouns.

Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 A2 $+II/+IU$ and $+sIz/+sUz$ suffixes were tried to be given as a rule. However, it can be said that the examples are not clear and understandable.

In the book Yedi İklim Türkçe A1, the $+II/+IU$ and $+sIz/+sUz$ suffixes were transferred via the sensing method. The examples are supported by visuals. It is thought that activities should be reinforced with more examples.

With the examples in İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1, it has been mentioned that every word made with the $+II/+IU$ suffixes was not an opposite of $+sIz/+sUz$.

Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1 uses the sensing method without the rules. A short activity related to the subject is given.

Conclusion and Discussion

$+II/+IU$ and $+sIz/+sUz$ suffixes which are important subjects of Turkish grammar in teaching Turkish to foreigners. The $+II/+IU$ noun-making suffixes express existence; $+sIz/+sUz$ suffixes express absence and these suffixes that added to nouns serve as adjectives.

According to the results of the study, $+II/+IU$ and $+sIz/+sUz$ suffixes in the books used in teaching Turkish to foreigners are not supported by adequate examples and activities. In the examples given over the functions of absence reporting and adjective, it is seen that some sources do not mention the rule that each word made with $+II/+IU$ cannot be created with $+sIz/+sUz$ suffixes. It was determined that out of these six materials examined the only one called İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2 exemplify the relationship of $+II/+IU$ and $+sIz/+sUz$ with pronouns. Based on these data, the following suggestions can be made:

- Use of eye and ear-based materials and activities should be used in order to make it easier to understand the teaching of the structure information and usage characteristics of the $+II/+IU$ and $+sIz/+sUz$ suffixes.
- Which level of $+II/+IU$ and $+sIz/+sUz$ should be given in the Turkish language as a foreign language? It can be determined with the examples mentioned in the reading texts.

- Different grammar subjects should be studied in Turkish teaching books for foreigners with the same method.

4. Ünite

İşaretleyelim

	-li/-li/ -lu/-lü	-süz/-süz/ -süz/-süz	-lık/-lik/ -lük/-lük
Başarılı insanları çok seviyorum.	x		
Yemek çok tuzsuz, biraz tuz at.		x	
Ev __ misiniz?			
Öğrenciler sınıfta söz __ kullanıyor.			
Şapka __ adamın kulakları üşüyor.			
Dedem şeker __ ve tat __ yiyecekler yemiyor.			
Ayakkabılarımda problem var. Topuk __ ayakkabı giyiyorum.			
Yeni bir göz __ almak istiyorum.			
Doğum günümde muz __ pasta istiyorum.			
O, kahveyi süt __ içiyor.			

Bulalım

Türkçe Öğreniyorum Ders ve Çalışma Kitabı 2

5 Kişilere uygun sıfatları seçelim, boşluklara yerleştirelim.

şirin komik çalışkan
enerjik güler yüzlü dürüst

Merve:
Hakan:
Nesrin:

YA SİZ?

Biz de sosyal paylaşım sitesi için kendimiz hakkında bir profil oluşturalım.

DİL BİLGİSİ

Sıfat Yapım Eklere (Derivational Suffixes for Forming Adjectives)

İsim + -li اسم + -لي
-li eki, sadece isimlerden sonra gelir. Eklendiği ismi sıfat yapar.
مثال: هذه المكينة سليحة.

Örnek:
Bu makarna çok tuzlu.
Annem çok güzel özümlü kurabiye yapıyor.
Yusuf çok dikkatli bir öğrenci.
Şu sakallı adam benim amcam.
Pazar günü Bursalı bir arkadaşım geliyor.

İsim + -süz اسم + -سوز
-süz eki, sadece isimlerden sonra gelir. "-li" ekinin olumsuzudur, genel olarak "eksiklik" anlamı veren sıfatlar yapar.
مثال: اقرب شي بدون سكر.

Örnek:
Çayı şekersiz içiyorum.
Denise kalemsiz ve deftersiz getmeyin.
Kanıncalar, zararsız hayvanlardır.
İstanbul'da sensiz çok sıkılıyorum.
Saygısız insanlardan nefret ediyorum.

6 Aşağıdaki kelimelere örnekteki gibi "-li" ve "-süz" eki getirelim.

sağlıklı	sağlıksız	başarılı	başarısız
şekerli	şekersiz	suçlu	suçsuz
tuzlu	tuzsuz	akıllı	akılsız
sabırlı	sabırsız	lezzetli	lezzetsiz
güçlü	güçsüz	haklı	haksız

İSTANBUL YABANCI DİLLER İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABI A2

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2

SIFATLAŞTIRMA			-li -siz
Ad	EK	Örnekler	
akıl	-li -siz	akıllı (çocuk)	akılsız (adam)
boya	-li -siz	boyalı (duvar)	boyasız (duvar)
süt	-lu -suz	sütlü (kahve)	sadesiz (kahve)
alkol	-lü -süz	alkollü (içecek)	alkolsüz (içecek)
uzun boy		uzun boylu (kız)	kısa boylu (kız)
mavi gömlek		mavi gömlekli (adam)	

Ana Yemekler

Karniyarik 6 TL
Manti 7 TL
İzmir Köfte 6 TL
Yaprak Sarma 6 TL

İçecekler

Portakal Suyu 5 TL
Ayran 4 TL
Kola 4 TL
Su 2 TL

Tatlılar

.....
.....
.....
.....
.....

10 Tamamlayalım

1. İki oda *fr* mobilya *fr* bir ev arıyorum.
2. Babam şeker çay içiyor, çünkü tatlı sevmiyor.
3. Benim arabam klima
4. Onun babası iyi kalpli bir adam.
5. Süt kahve istiyor musun?
6. Hava çok rüzgar zor yürüyorum.
7. Ahmet çok akil bir çocuk. Her şeyi çok cabuk öğreniyor.
8. Denge baslenmek çok önemli.
9. Mavi göz kız bana bakıyor.
10. Kafein kahveyi çok seviyorum. Çünkü daha sağlıklı.

11 Zıt anlamlı sözcükleri eşleştiriniz

Evli	Evsiz	<input type="checkbox"/>	Bekor	<input checked="" type="checkbox"/>
Bulufu	Bululsuz	<input type="checkbox"/>	Açık	<input type="checkbox"/>
Düzenli	Düzensiz	<input type="checkbox"/>	Doğru	<input type="checkbox"/>
Hızlı	Hızsız	<input type="checkbox"/>	Yavaş	<input type="checkbox"/>
Pahalı	Pahatsız	<input type="checkbox"/>	Ucuz	<input type="checkbox"/>
Sinirli	Sinirsiz	<input type="checkbox"/>	Sakin	<input type="checkbox"/>
Kilolu	Kilosuz	<input type="checkbox"/>	Zayıf	<input type="checkbox"/>
Yaşlı	Yassız	<input type="checkbox"/>	Genç	<input type="checkbox"/>
Süslü	Süslsüz	<input type="checkbox"/>	Sade	<input type="checkbox"/>
Kirli	Kiriziz	<input type="checkbox"/>	Temiz	<input type="checkbox"/>

Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 A2

13. Dinleyelim, İşaretleyelim.
Yağmurlu Bir Gün

Doğru Yanlış

1. Dün hava güneşliydi.
2. Pazar günü hava yağmurlu.
3. Azra, pazar günü dışarı çıktı.
4. Azra, şekerli çay içiyor.
5. Bir adam sepmiş satıyor.
6. Azra yağmuru hiç sevmiyor.

14. Tamamlayalım, eşleştirelim.

-li -siz

1. Ayakkabılı kapının arkasında.
2. Çiçekler su kaldı ve soldu.
3. Ankara'da para kaldık.
4. Mağazadan yeni bir gece aldım.
5. Komşum bana kitap hediye etti.
6. Süt kahve içti.
7. Kira ev arıyorum.
8. Fotoğraf özgeçmiş hazırladım.

Yedi İklim Türkçe A1 Kitabı

1. Ede neler var? Bak ve söyle.

1. Ede bak ve soruları yanıtla.

1. Ede kaç oda var?	Evede dört oda var	yanı	ev dört odalı.
2. Ede kaç balkon var?	_____	yanı	_____
3. Ede ebeveyn banyosu var mı?	_____	yanı	_____
4. Ede kalorifer var mı?	_____	yanı	_____
5. Ede havuz var mı?	_____	yanı	_____
6. Ede bahçe var mı?	_____	yanı	_____
7. Ede panjur var mı?	_____	yanı	_____
8. Ede garaj var mı?	_____	yanı	_____

2. Sen nasıl bir evde yaşıyorsun? Anlat ve yaz.

kelime:	bakımlı	panjurlu	havuzlu	ebeveyn banyolu	asansörlü
apartman daresi	tek katlı katlı	garajlı	bahçeli	

Ben _____

ad + ılı

oda + ılı	bahçe + ılı
balkon + ılı	asansör + ılı

kaçıncı?

birinci	altıncı
ikinci	yedinci
üçüncü	saklıncı
dördüncü	dokuzuncu
beşinci	onuncu

İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1

YAZMA

A) Aşağıdaki cümlelerde boşluklara "-lı" veya "-sız" eklerini getiriniz.

- Şeker..... bir kahve içmek istiyorum. Şekerliği uzatabilir misin?
- Acı..... kebab yemek istiyorum.
- Bu çorba çok lezzet..... Biraz daha istiyorum.
- Yemek biraz tuz..... Tuzluğu verebilir misin?
- Sütü çok seviyorum. Süt..... kahveyi de çok seviyorum.
- Yemekhanenin yemekleri çok tat..... Annemin yemeklerini özlüyorum.
- Bir bardak limon..... çay alabilir miyim?
- Baharat..... yemek yemiyorum.
- Bir kıyma..... pide ve bir buçuk kaşar..... pide istiyorum.
- Mantıyı sarımsak..... yoğurt ile seviyorum.

Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1