



GAZIOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi

Journal of Social Sciences Research

Yıl : 2007

Cilt: 2

Sayı: 1

ISSN-1306-730X

İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

Öğretmen Adaylarının Değişkenlerin Kullanımı ile İlgili Bilgileri.....	1-18
<i>Nihat Boz</i>	
İlköğretim Birinci Devre Çocuklarının Öğrenme Tercihlerinin Değerlendirilmesi.19-37	
<i>Ergin Erginer</i>	
Eğitim Araştırma Yöntemleri: İngilizce Öğretmenliği Hizmet Öncesi Eğitim Üzerine Bir Çalışma.....	38-58
<i>Simla İçmez</i>	
Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Edebi Metinlerin Öğrencilere Estetik Zevk Kazandırmadaki Rolü.....	59-76
<i>Adem İçcan & Süleyman Efendioğlu & Şükrü Ada</i>	
Sınıf İçi Gözlem Araç ve Teknikleri: Kavramsal Bir Çözümleme.....	77-97
<i>Ebru Oğuz Çuhadaroğlu & Kürşad Yılmaz</i>	
Müziğin İnsan Sağlığı Üzerindeki Yeri ve Önemi.....	98-103
<i>Ölku Akkuş</i>	
Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretiminde Öğrenci Başarısını Ölçüp Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri.....	104-119
<i>Şerif Korkmaz & Çavuş Şahin & Aynur Aytar</i>	
Atatürk Dönemi Eğitim Politikasının Cumhuriyetçi Karakteri	120-135
<i>İsa Tak</i>	
Gerçek Bir İkilem: Ödev Vermek Ya da Vermemek?.....	136-154
<i>Adem Sultan TURANLI</i>	
Subsidiarite İlkesi: Kavramsal Bir Çerçeve.....	155-174
<i>Emin Barlas & Berkan Karagöz</i>	
Yöneticilerin Bilgi Yönetimi ile İlgili Algı ve Davranışlarına Yönelik Bir Araştırma 175-198	
<i>Ufuk Durna & Kadir Ardiç & Hatice Uzun</i>	
Türkiye'de Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımlarının Bölgesel Belirleyicileri Üzerine Bir Eş Bütünleşme Analizi (1992-2003).....	199-224
<i>Nihat Batmaz & Halil Tunca</i>	
Tüketicideki Güven Oluşumunda Müşteri Algısını Etkileyen satıcı Tutum ve Davranışlarına Yönelik Bir Analiz Akşehir'de Bir Uygulama.....	225-256
<i>Hasan Tağraf</i>	
Demokratik ve Şeffaf Yönetimi Anlamlandırılan Bir Hak: 'Bilgi Edinme Hakkı'	257-272
<i>Ebru Şimşek İmren & Ahmet Güven</i>	
Kamusal Alan(Türkiye'de Kamusal Alan Kavramlaştırılmasının Muhtevası: Tektiplilik mi, Çoğulculuk mu?).....	273-292
<i>Şeyhmus Demir & Mutlu Sesli</i>	

Öğretmen Adaylarının Değişkenlerin Kullanımı ile İlgili Bilgileri^a

Nihat Boz^b

Özet

Bu çalışmada öğretmen adaylarının değişkenler hakkındaki bilgileri incelenecektir. Üç farklı üniversiteden ve farklı sınıflardan 184 öğretmen adayından anketlerle veri toplanmıştır. Bu anketlerin kategorilere konularak analizinden sonra 10 öğretmen adayı seçilip röportaj yapılmıştır. Öğretmen adayları harfleri, alışkın olduğu durumlarda yani harflerin bilinmeyen rolü aldığı durumlarda kolayca kullanıyorlar. Diğer yandan harfleri genel sayı ya da fonksiyonlarda değişken olarak kullanmada zorlanıyorlar. Soruların seviyesine uygun ispat çeşitlerini kullanmıyorlar. Cevapları, rutin sorulara şipşak cevaplar vermeye hazır olduklarını gösteriyor. Bu çeşit bir anlayış 'eylem seviyesinde' bir anlayış olarak etiketlendirilebilir. Bu sorunun altında yatan ana sebep okullarımızda öğrencilerimizin en kısa sürede doğru cevabı bulmayı empoze edilmesiyle ilgili olabilir. Bu nedenle manayı bir kenara bırakıp, doğru cevabı bulmaya odaklanıyor olabilirler. Öğrencilerin manaya önem vermelerine yardımcı olmak için öğrencilerin öğrenmelerinin her aşamasında manayı aramalarına olanak sağlayacak sınıf ortamları oluşturmalıyız.

Anahtar kelimeler:Öğretmen adayları, bilgi, anlama, değişkenler, bilinmeyen, genel sayı

Prospective Teacher's Knowledge of Principal Uses of Variables

Abstract

In this study, prospective teachers' knowledge of principal uses of variables will be explored. 184 prospective mathematics teachers from three different universities and different year groups completed a questionnaire. After analysing the questionnaires by means of categorisation of responses, 10 students were selected and interviewed. The results indicate that prospective teachers are comfortable with using letters in familiar contexts where the variables assume the role of unknowns. On the other hand, students have difficulties in using letters as generalised numbers or arguments in functional relationships. They could not give appropriate kinds of proof according to the level of questions. Their responses show that they are accustomed to produce mechanistic

^a Bu makale yazarın doktora tezine dayandırılmıştır, hiç bir konferansta sunulmamıştır.

^b Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

answers to routine questions. This kind of understanding can be labelled as ‘action level’ of understanding. The main underlying reasons of such problems may be due to the fact that at schools students are imposed to get the right answers in a shortest possible time. Therefore, they put the meaning aside, and focus on getting answers right. In order to help students to give importance to meaning, educators have to create classroom contexts where students are searching for meaning at every stage of learning. **Key words:** Prospective teachers, knowledge, understanding, variables, unknown, generalized number

1. INTRODUCTION

The word algebra has different meanings and interpretations, however within the context of school mathematics, algebra deals with expressions and equations, e.g. simplification of expressions, solutions of equations, substitution within expressions, and the use of these to construct and solve word problems. It is commonly agreed that the use of literal symbols is among the most important building blocks for understanding algebra. According to Eisenberg (1991) understanding the use of variables is the basis of all abstractions in mathematics. It is so important that not understanding it may block students’ success in algebra (Leitzel, 1989).

In discussing the richness and multiplicity of meanings of the notion of variable, Schoenfeld and Arcavi (1988) point out that it is almost impossible to capture the meaning of the term variable by a single word, furthermore it is very difficult to give a full definition that captures the essence of the term variable. They assert that this difficulty may be partly lessened by considering how variables are used and work. Philipp (1992) puts variables into seven categories depending on their usages,

1. Labels f, y in $3f = 1y$ (3 feet in 1 yard); 2. Constants Π, e, c ; 3. Unknowns x in $5x-9=91$; 4. Generalised numbers a, b in $a + b = b + a$; 5. Varying quantities x, y in $y= 9x-2$; 6. Parameters m, b in $y =m x + b$; 7. Abstract symbols e, x in $e*x= x$.

In this study the word variable is used in a similar way, that is, by the word variable I will mean broadly ‘letter standing for numbers’.

However, research conducted in many countries indicates that students

experience difficulties on their journey to learning the concept of variable. Although it is so fundamental and so difficult to learn for some, we do not know enough about teachers' or prospective teachers' knowledge base for teaching this concept; in particular subject matter knowledge. In this study Turkish prospective teachers' knowledge of variables will be explored.

2. THEORETICAL BACKGROUND

Knowledge and understanding in mathematics education have varied definitions. As Sierpinska (1994) points out there are at least four kinds of models or theories of understanding in mathematics education. Different theories show that there is not a unified theory of knowledge and understanding of a topic. Each one has its own strong points in explaining relevant concepts. For example, Van Hiele's theory of understanding geometrical topics has been very widely adopted in mathematics education to explain the development of geometrical concepts in students' minds. However, theories that have foundations in 'seeing the process of understanding as a dialectic game' seem most appropriate for explaining the knowledge and understanding of variables. That is, it will be proposed that knowledge and understanding of variables appears in different forms, and it is a combination and integration of the different forms of knowledge into one concept that is empowering. Integrating procedural and conceptual understanding by the aid of symbolism, gives one power to move flexibly between them.

This interplay of different forms of understanding of symbols is explained by the notion of "procept". It is formulated by Gray and Tall (1994) to elucidate the phenomenon, in which the symbols function dually as both process and product, a notion that embraces the ambiguous use of *notation* to stand either for a *process* or for the *concept* produced by that process. The issues which are brought out by Gray and Tall (1994), and Sfard and Linchevski (1994) explain a very important phenomenon in the development of mathematical knowledge. Within this development, once expressions can be regarded as a whole, as objects, they can be manipulated at a higher plane of thought. In the context of variables these manipulations do not involve just operations with symbols, but also analysis of their roles, meanings, (and)

referents. That is ‘procepts’ enable us to consider variables as objects whose *roles, meanings* and other relevant features can be analysed.

Knowledge and understanding variables, therefore, involves being able to ascribe different roles to symbols to represent problem situations and to manipulate them. It also involves, as Ursini and Trigerous (1997) point out, being able to “distinguish between the different roles and shift from one to another in a flexible way, integrating them as components of the same mathematical object.” (p. 254).

These views show that knowledge of variables is made up of different aspects. Making these distinctions between these aspects proves useful for describing students’ understanding of variables. Therefore, knowledge of variables can be discussed under three different headings: knowledge of variables in;

1. *The principal uses of letters,*
2. *Awareness of different roles of variables,*
3. *Flexibility, versatility and connectedness among different roles and uses.*

However, since this paper will deal with the principal uses of variables, this aspect of variables will be discussed.

2.1 Principal uses of variables

The understanding of the use of variables as *unknowns*, as *generalised numbers*, and as *arguments in functional relationships* will be regarded as principal uses of variables. The conception of variables as *unknowns* is inextricably related to regarding algebra as a study of *procedures* for *solving* certain kinds of problems (Usiskin, 1988). He asserts that the key instructions in this conception of algebra are *simplify* and *solve*. However, before simplifying one needs to recognise and to see that there is something unknown in the problem, and that this recognised unknown can be found by first constructing and then by simplifying the equation within the restrictions of the problem. This process is called ‘symbolising a problem by posing an equation’ (Ursini and Trigueros, 1997) and they add that understanding variables as unknown also involves being able to substitute to the variable the value or values that make the equation a true statement.

The literature on students' understanding of variables reports that beginning students have difficulties in using symbols as unknowns to solve equations (Fillooy & Rojano, 1989; Herscovics & Linchevski, 1994). It is reported that students tend to use *reverse* operations instead of using *forward* operations that requires using symbols as unknowns. For instance, when it is asked to do this problem "When 3 is added to 5 times a certain number, the sum is 40. Find the number!" some students may solve this problem by undoing, using reverse operations: they first take away 3 from 40 and then divide the resulting number by 5 to find the number. This way of solving this problem is called the *arithmetical* method. However, to solve this problem using *algebra* it needs to be represented as $5x+3 = 40$ and forming this equation requires forward operations. The ability to form equations by a forward approach is called the 'algebraic method'. The lack of ability to use forward operations is termed a cognitive gap (or didactic cut) between arithmetic and algebra (Fillooy & Rojano, Herscovics & Linchevski, 1994). However, solving this equation to find the unknown x does not require an ability to operate spontaneously with or on the unknown, since x appears on only one side of the equation. For those equations where x appears on both sides, then it is required that x is manipulated to find its value. It is suggested that this difference in solution methods is another place where the cognitive gap between arithmetic and algebra occurs (Hercovics &, Linchevski, 1994).

Sfard and Linchevski (1994) view using a letter as an unknown as a stage in algebraic development which is termed as '*algebra of a fixed value*' as opposed to '*functional algebra*', where letters represent changing rather than constant magnitudes. Using symbols in a context in which any number may be substituted for the symbol marks a shift in algebra from a science of constant quantities into a science of changing magnitudes (Sfard and Linchevski, 1994).

Sfard and Linchevski (1994) suggest that this second stage of algebraic development involves using letters as variables but they don't mention explicitly using letters as generalised numbers. This may be due to the fact that both conceptions of variables require conceiving symbols as any number not a fixed number, thus symbols may assume a range or series of values. However, 'letter as variable' implies more than just a range of values. Understanding

letters as variables implies conceiving how one set of numbers changes in relation to another. Therefore, it should be noted that using letters as generalised numbers is one of the aspects of understanding variables which should be dealt with in a separate category.

The conceptions of variables as *generalised* numbers involve using letters to generalise already recognised numerical or geometrical patterns which requires being aware that a symbol can stand for a general indeterminate object (Ursini and Trigueros, 1997). According to Usiskin (1988) this conception of algebra is algebra as *generalised* arithmetic, and the key instructions within this conception are *translate* and *generalise*.

Generalizing is the process of exploring a given situation for patterns and relationships, organizing data systematically, recognizing the relations and expressing them verbally and symbolically, and seeking explanation and appropriate kinds of justification or proof according to level (Bell, 1995, p.50).

For instance, divisibility properties, such as ‘the difference between the third power of a whole number and the number itself is always divisible by 6’, provide an example of using letters as general numbers to prove general properties.

The research on children’s understanding of variables show that difficulties arise in the students’ journey to conceiving letters as generalised numbers. (Lee & Wheeler, 1989; Kuchemann, 1981; Booth, 1984). For example, Kuchemann (1981) reports that 25% of third-year students gave a correct answer to the question whether $l+m+n=l+p+n$ is always, sometimes, never true. This shows that many children have difficulty in allowing two different letters to have the same value. After a follow up study, Booth (1984) reports that there is a strong resistance to the conception of letter as generalised number, even within the context of a teaching program specifically designed to address this aspect of algebra.

Goulding and Suggate (2001) report that 61% of 201 PGCE (Postgraduate Certificate in Education) students have difficulties using letters as generalised numbers to prove that the addition of two odd numbers results in an even number. 19% of these students use only specific numbers or diagrams, 16% of them use two equal odd numbers, and 32% of them cannot complete an

algebraic proof.

The conceptions of variables *as arguments in functional relationships* involves recognising how one set of numbers changes in relation to another irrespective of the representation used (table, graph, formula, etc.), finding out the values of one variable given the value of the other one (independent or dependent), and being able to symbolise a relation based on the analysis of the data of a problem. (Ursini and Trigueros, 1997). According to Usiskin (1988) the fundamental distinction between this and previous conceptions of letters is that, here, variables *vary*, and two key instructions under this conception of algebra are *relate* and *graph*. However, not only graph but also other representations table, formula are also involved in understanding letters as variables.

Kuchemann (1981) reports that only 3% of 11 year old students tested gave a correct answer to the question “Which is larger, $2n$ or $n+2$? Explain”, a question which tests the existence of the understanding of letters as *arguments in functional relationships*.

Ursini and Trigueros (1997) reports that even after several algebra courses, starting university students still have difficulties in understanding the principal uses of variables. Their understanding of each use of the variable concept remains at an action level where they produce mechanistic answers to routine questions.

In order to recap what constitutes this aspect of subject matter knowledge of variables, I would like to mention that this aspect of subject matter includes an ability to interpret, symbolise and manipulate symbols as numbers, whether it is a fixed, or varying. However, each of the usages has its own related way of interpreting, manipulating and symbolising.

3. METHODOLOGY

It was decided that the most appropriate research strategy for this study would be *cross-sectional survey study*, since the *purpose* of this study was to examine the *knowledge of variables*. Conducting a cross-sectional survey served my intention to elicit information from a single period of time, rather than to study changes over time.

In this study knowledge of variables was defined in an appropriate way. By an appropriate way I mean regarding knowledge of variables not as the number of courses taken. The theoretical framework, which was used to find suitable questions for knowledge of variables, was based on several bodies of work; the research on students' understanding of variables, the research on teachers' professional knowledge. A free response (open-ended) questionnaire was administered to 184 prospective teachers. After analysing the questionnaire data, I conducted interviews to validate the responses given to questionnaire questions.

The sample of this study comprised three different year groups of students from three different Universities. The students ranged from the second year to the fourth year of courses in Mathematics Education Departments. One hundred and eighty-four students (184) completed the questionnaire. All universities in the sample draw students from all over Turkey. However, they accept students who achieve a higher score on the University Entrance Exam than other Turkish universities do. In this respect all three universities in my sample are in the top ten.

The interview sample was chosen to establish the range of responses given by students from all universities who completed the questionnaire. For this reason, ten students chosen from a university were interviewed.

The selection of interviewee students was done by mainly considering the relationships found from the analysis of questionnaire responses. That is, I chose such students who gave particular responses to particular questions.

While designing the questionnaire, in view of the fact that I did not have enough elicited information to write appropriate response categories, I preferred to use free-response questions. Furthermore, since I was interested in subjects' solution methods rather than whether or not they solved questions correctly, I chose to use free-response questions.

Questionnaires were distributed and completed over a period of three weeks. To prevent administration differences and biases, certain directions were given in the classroom by me and I observed each session of questionnaire administration. Beside this, detailed directions and explanations were written on the questionnaires. Prospective teachers' instructors/mentors were present at the time of the administration.

To sum up, in this study, the main data was collected by means of a questionnaire which contains free-response, open-ended questions. 184 prospective mathematics teachers from three different Turkish Universities completed the questionnaire. 10 of these prospective teachers were later chosen to take part in semi-structured interviews.

3.1 Data Analysis

There were many different kinds of responses to each question. The categorisation of these responses for each question was strictly based on the entire range of given responses considering the similarities among them. In order to form categories, all responses from all year groups for each question were collated. Firstly, general categories were formed by putting similar answers together. Deciding on the similarity of responses is based on words, phrases or solution methods that seem similar. These categories were gradually modified or replaced during the subsequent stages of analysis. Therefore, this allowed me to combine categories in a flexible way by identifying subcategories under these general categories. For those responses which could not be put into already formed categories, a new category called “other” or “miscellaneous” was formed. Regrouping or linking of categories is accomplished by use of the literature review.

The validity of this study was improved by triangulating the data types; interview data was incorporated to the findings of questionnaire data. Semi-structured interviews were audio-taped and then transcribed. The students who were interviewed were selected as a subset of the students who were completed the questionnaires. Random selection procedures were used after putting students into different groups according to questionnaire data. This improved the validity of the study by preventing systematic bias. The subjects were told that their responses would not be marked and their responses would have no effect on their course marks. They were asked to write down what they really thought, and to give as much detail in their answers as possible. The validity of this study was also improved by drawing from published literature. Both contradicting and substantiating studies will be considered while presenting the findings.

Since the data obtained from questionnaires is in the form of nominal categories, the *kappa coefficient* was used to measure the reliability of the findings. Each of these questions together with the categories formed and their descriptions were given to my colleagues and wanted them to match responses to given categories. I compared the degree of agreement between my categories and the categories my colleagues put by finding the kappa coefficient. Kappa coefficient was higher than 0, 90 for all the three questions.

To summarise, analysis of raw questionnaire data is accomplished by means of categorisation. The validity of this study is established by a theoretical framework which is developed through extensive investigation of the relevant literature.

4. FINDINGS

In this section, the findings related to the analysis of the following three problems will be presented. These problems are for eliciting prospective teachers' knowledge of using variables as *unknowns* (problem 1), as *generalized numbers* (problem 2) and as *arguments in functional relations* (problem 3).

Problem 1: *Five years ago, the sum of the ages of a mother and her daughter was 53. Now, if mother is 27 years older than her daughter, how old was the daughter 3 years ago?*

Problem 2: *Prove that the sum of n consecutive even integers is divisible by n .*

Problem 3: *Two mobile phone companies rent line. Both of them take some money for line rental per month and some money for calls per minute. The following table (Table 1, Table 2) give some information about their pricing for some particular number of call minutes and for some number of months.*

For what number of call minutes per month would the price be the same? If you are a big user of mobile phones which company is preferable?

Table 1: First Company

	10 Mins	20 Mins	40 Mins	60 Mins	70 Mins	100Mins	200mins
1 Month	35	50	80	110	125	170	320
2 Months	55	70	100	130	145	190	340
3 Months	75	90	120	150	165	210	360
4 Months	95	110	140	170	185	230	380
5 Months	115	130	160	190	205	250	400

Table 2: Second Company

	10 Mins	20 Mins	40 Mins	60 Mins	70 Mins	100Mins	200mins
1 Month	38	58	98	138	158	218	418
2 Months	53	73	113	153	173	233	433
3 Months	68	88	128	168	188	248	448
4 Months	83	103	143	183	203	263	463
5 Months	98	118	158	198	218	278	478

In the categorisation of the responses to these problems the focus was on whether or not letters are used in the solution. The Table 3 shows the results of this categorisation. The reasons for such a focus were two fold: firstly I was not interested in whether or not the respondent got the correct answer; rather I was interested in the solution methods. Secondly, using letters for these solutions give clues about respondents' level of understanding of variables. For example, in problem 1, using symbols to solve word problems which ask for the unknown(s) requires forward operations. By forward operations, I mean opposite of using inverse of the operations which are given in the problem. Kieran (1992) and Usiskin (1988) consider symbolizing a word problem by using forward operations as a transition from arithmetic methods to algebraic methods. After symbolizing a word problem, to find the unknown, it is required to operate on or with the unknowns, *e.g.* grouping like terms, decomposition of a term, cancellation of like terms etc. Being able to carrying out such operations is considered as a sign of having crossed the "cognitive gap" between algebra and arithmetic by Herscovics and Linchevski (1994). As can be seen in the

Table 3, all but 5 respondents (No Letter category) could confer this sign of being crossed the cognitive gap. 178 respondents used letters in their solutions. However, second problem which is for probing participants' knowledge of using letters as generalised numbers tells a different story.

The categorisation of responses to this question is on subjects' preferences for representing the first number in the sequence. The reason for concentrating on the representation of the first even number is two fold: firstly, representing the first number by a letter shows one's desire to solve this problem for all sequences of the given form not for any particular one. This desire is considered as a sign of using letters as generalised numbers.

Secondly, after one decides to use a letter for representing the first number, he/she may encounter some problems in choosing this letter; he/she must produce a letter different from n , since n is already given in the question as the number of even integers and also the number which divides the sum.

The Table 3 shows the frequencies of the categorisation. 75 respondents used a letter to represent the first even number in the sequence, 94 students did not. The solutions of the respondents who are in the "No Letter" category is similar to Diophantine's methods of using letters whereas the solutions in the letter category is similar to Vietan's methods. In the history of algebraic development there are two eras which were dominated by Diophantus (c. 250 A. D.) who used letters only to denote unknowns and Viète (1540- 1563) who came after Diophantus and who is believed to be "the first to replace numerical givens with symbols" (Sfard & Linchevski, 1994).

Table 3: Results of problem 1, 2 and 3

	Letter	No Letter
Problem 1	178	5
Problem 2	75	94
Problem 3	39	145

The difference of usage of symbols between Diophantus and Viète marks a line between two different stages of algebra according to Sfard and Linchevski (1994). They call it these stages as "algebra of a fixed value" and "functional algebra". Harper (1987) also holds this view that these two stages in algebraic development exist. In order to see students' algebraic development, he asks a

question which was solved differently through out the historical development of algebra. This question asks to prove that one can always find what the two numbers are if he/she knows the difference and the sum of those two numbers. The interesting thing about the solution of this question is that it is solved by Diophantus by using letters as only unknowns to find those two numbers by supposing a particular sum and difference. For example, assuming the sum is 50 and the difference is 20 then letting these numbers be x and y and finding the values of x and y . This solution method does not make use of letters to prove that this assertion is true for any case, namely it does not give a general solution by making use of letters.

However, Viète solves this problem very differently, he does not use any specific numbers, and instead he uses to represent also the sum and the difference. This implies that the usage of letters takes on a very different role. Viète is able to use letters to represent also generalised numbers.

In interview I asked two students the problem which was solved by Diophantus and Viète in the history, to confirm my hypothesis that there is a parallelism between different solutions of this question and the solutions of Diophantus and Viète. For example the following student was in the “Letter” category:

Researcher: For example let’s say we know the difference and the sum of two numbers. Can we always find what those numbers are?

Student: Yes we can find them

Researcher: How?

Student: Let these two numbers be a and b , their sum be c and difference be d . (She writes these on the paper: $a+b=c$, $a-b=d$, $2a=c+d$, $a=(c+d)/2$) Then if I add both sides, b s are cancelled and we get $2a$ equals $c+d$, we divide this by 2 to get a equals $c+d$ divided by 2. Yes also b can be found from the first or second equation.

This student uses letters to represent the sum and the difference as in problem 2 she used “ $2k$ ” to represent the first even number in the sequence of n

consecutive even integers. She writes in the questionnaire followings to prove the sum of n consecutive even integers is divisible by n :

“The sum of n consecutive even integers=
 $(2k)+(2k+2)+\dots+(2k+2n)$, there are n of $2k$,
therefore sum $=2kn(0+2+4+\dots+2n)$ since it has
factor n , it is divisible by n .”

Although she does not complete the proof, she has a willingness to prove it for general cases by representing the first letter by “ $2k$ ”.

As Harper (1987), Sfard and Linchevski (1994) point out these two types of solutions require different cognitive demand and belong to different levels of understanding algebra. The superiority of Vietan type solution over that of Diophantine type solution can be explained by considering the different interpretations of the role of letters, that is, representing unknown numbers and representing general numbers.

Since understanding of the variable as arguments in functional relations involves, as Ursini and Trigerous (2001) point out, recognising the relation between quantities irrespective of the *representation* used, determining the values of one variable given the value of the other one, symbolising the relation based on the given data of a problem, the solutions of problem 3 are categorised also according to the employment of letters. As can be seen from the Table 3 the number of students who use letters to represent the problem is relatively smaller than the numbers in previous problems. Only 39 students used a letter to solve this problem, whereas 145 students did not employ letters.

Those students who did not use a letter write in the questionnaire similar to the following:

“I checked the table and decided to choose the first company. Because, it is cheaper.”

On the other hand, students who use letters try to generate functions from tables of data. For example they write similar to the following:

“ $y=ax+cd$ where y is the cost for the first company, x is the total minute, c is the month, a is the cost per minute, d is the line rental per month. If we put the

given numbers into this equation we can find the constants a and d...”

These students try to create expressions and equations to model the problem situation. In the interviews when one of them is asked how she solved this question, she replied:

“I tried to find the function that gives the total cost at a given month for the given number of minutes. This way I could plot the graph of functions and see where they are intersecting and where one of them is bigger than the other.”

This reply shows that this student is aware of the power of symbols. She models the problem situation by means of symbols and then operates with these to arrive at the solution. This shows that she is able to regard variables *as arguments in functional relationships* that involve recognising how one set of numbers changes in relation to another irrespective of the representation used (table, graph, formula, etc.).

5. DISCUSSION AND IMPLICATIONS

The Table 3 shows that as the question gets more complex the number of students who use letters gets smaller. This may be due to fact that solutions of these questions require different cognitive demands. As a matter of fact, as Harper (1987), Sfard and Linchevski (1994) point out that using letters to represent general numbers to give a general solution require different cognitive demand and belong to different levels of understanding algebra. The superiority of Vietan type solution over that of Diophantine type solution can be explained by considering the different interpretations of the role of letters, that is, representing unknown numbers and representing general numbers. According to Harper (1987) using letters as generalised numbers is more demanding since “the mental activity here operates with concepts which are not required if one is interested only in the determination of numerical values [as in the solution of Diophantus]...” (Harper, 1987).

Therefore, we can say that the students who give Vietan type solution could be able to operate with different kinds of concepts, *letters as givens*,

which requires higher level of mental processes. Sfard (1995) explains this situation as follows.

Employing letters as givens, together with the subsequent symbolism for operations and relations, condensed and reified the whole of existing algebraic knowledge in a way that made it possible to handle it almost effortlessly, and thus to use it as a convenient basis for entirely new layers of mathematics. In algebra itself, symbolically represented equations soon turned into objects of investigation in their own right and the purely operational method of solving problems by reverse calculations was replaced by formal manipulations on propositional formulas (p.24).

Consequently, those students who can employ letters as givens or as arguments in functional relationships may be in a higher layer of algebra understanding. The results show that very few students confer the sign of such understanding. Hence it can be claimed that the students' understanding of each use of the variable concept remains at an action level where they produce mechanistic answers to routine questions. This result is similar to the result of Ursini and Trigueros (1997) in which they work with starting university students in a different country.

It can be suggested that the type of problems found in this study are strongly related to the way in which mathematics in particular algebra is taught. Based on my experiences as a learner and my classroom observations I can claim that the focus in classes was to get correct solutions quickly. As a result students are addicted to the automatic symbolic manipulations. Therefore, in classes we have to motivate students to search for meaning at every stage of the learning.

6. REFERENCES

- Bell, A. (1995). Purpose in school algebra. **The Journal of Mathematical Behaviour**, 14(1), 41-73.
- Booth, L.R. (1984). **Algebra: children's strategies and errors**. Windsor: NFER-Nelson
- Eisenberg, T. (1991). Functions and associated learning difficulties, in D. Tall, (Ed.) **Advanced Mathematical Thinking**, Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers, 140-171.

- Filloy, E. & Rojano, T. (1989). Solving equations: The transition from arithmetic to algebra, **For the Learning of Mathematics**, 9(2), 19-25.
- Goulding, M. & Suggate, J. (2001) Opening a can of worms: Investigating primary teachers' subject knowledge in mathematics, **Mathematics Education Review**, 13, 41-53.
- Gray, E. M. & Tall, D. O. (1994). Duality, ambiguity and flexibility: a proceptual view of simple arithmetic. **Journal of Research in Mathematics Education**, 26 (2), 115–141.
- Harper, E. (1987). Ghosts of Diophantus. **Educational Studies in Mathematics**, 18, 75-90.
- Herscovics, N., & Linchevski, L. (1994). A cognitive gap between arithmetic and algebra. **Educational Studies in Mathematics**, 27, 59-78.
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D.A. Grouws (Ed.), **The Handbook of research on mathematics teaching and learning** (pp. 390-419). New York, NY: Macmillan.
- Kücheman, D. (1981). Algebra. In K. Hart (Ed.), **Children's understanding of mathematics: 11-16** (pp. 102-119). London: John Murray.
- Lee, L. & Wheeler, D. (1989). The arithmetic connection. **Educational Studies in Mathematics**. 20, 41-54
- Leitzel, J. R. (1989). Critical Considerations for the Future of Algebra Instruction, In S. Wagner & C. Kieran (Eds.), **Research issues in the learning and teaching of algebra** (pp. 25-32). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Philipp, R. A. (1992). The many uses of algebraic variables. **Mathematics Teacher**, 85(7), 557-561.
- Schoenfeld, A. H., & Arcavi, A. (1988). On the meaning of variable. **Mathematics Teacher**, 81(6), 420-427.
- Sfard, A., & Linchevski, L. (1994). The gains and the pitfalls of reification - the case of algebra. **Educational Studies in Mathematics**, 26, 191-228.
- Sierpinska, A. (1994). **Understanding in Mathematics**, London / Washington D.C.: The Falmer Press
- Ursini, S. & Trigueros, M. (2001). **A model for the uses of variable in elementary algebra**, in M. van den Heuvel-Panhuizen, (Ed.) **Twenty fifth Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, (Vol. 4, pp. 327-333). Utrecht: The Netherlands.

Boz, N. /Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1, (2007): 1-18

- Ursini, S., & Trigueros, M. (1997). Understanding of different uses of variable: A study with starting college students. **Proceedings of the Twenty-First International Conference for the Psychology of Mathematics Education** (Vol. 4, pp. 254-261). Lahti, Finland.
- Usiskin, Z. (1988). Conceptions of school algebra and uses of variables. In A. Coxford & A. P. Schulte (Eds.), **Ideas of algebra, K-12 (1988 Yearbook: 8-19)**. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- YÖK 2000, **Selection and Placement of Students in Higher Education Institutions in Turkey**, Retrieved 2003, from <http://www.osym.gov.tr/eng/index.html>.

İlköğretim Birinci Devre Çocuklarının Öğrenme Tercihlerinin Değerlendirilmesi^a

Ergin Erginer^b

Özet

Araştırma, ilköğretim 1., 2., ve 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme tercihlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır.Araştırma'da Vester, (1997) ve Ültanır ve Ültanır, (2002) tarafından geliştirilen Öğrenme Tercihleri Testinden yararlanılmış, araştırmacı tarafından yeni bir Öğrenme Tercihleri Testi, daha küçük yaş grupları için geliştirilmiştir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.Öğrencilerin öğrenme tercihleri incelendiğinde, genellikle bir oyuncak, araç gereç ya da resimli öğretim materyallerini, bilgisayarla, kendisi bizzat yaparak, bir araç kullanarak, sinema ve film arcılığıyla, gezerken gördükleriyle, sınıfta söylenen şarkılar yoluyla ve öğretmenlerinin verdiğı ödül gibi öğrenme araçlarını tercih ettikleri bulunmuştur. Öğrencilerin bilgiyi alırken özellikle dokunmayı tercih ettikleri, yalnız başına, babaları, öğretmen ve arkadaşları çalışırken özellikle tercih ettikleri, akrabaları, anneleri, kardeşleri ise daha az tercih ettikleri kişiler olmuştur. Öğrencilerin özellikle tercih ettikleri ortam evleridir. Akşamları, gezilere katılarak, görsel malzemelerle, ödev yaparak ve rahat bir kıyafetle daha iyi öğrendiklerini dile getirirlerken, bir oyuncakları yanlarında olduğunda çalışmamaktadırlar. Öğrenciler notlarını özellikle anne ve babalarına söylemeyi tercih ederlerken, arkadaşlarına, abla ve ağabeylerine, komşularına söylemeyi daha az tercih etmektedirler.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim 1. devre öğrencisi, öğrenici, öğrenme tercihi

Abstract

The ultimate aim of this research was to find out learning style preference of 1., 2. and 3. grades..In this research Learning Style Preference Test devoloped by Vester (1997) and Ultanir and Ultanir (2002) were used and, a new test . The results of this research were as follows:When students learning preference were examined, students prefer to learn by using a toy, visual material, computers, doing by self, using a material, watcing movie, visiting places, singing, and rewards giving in the classrooms. While students reach knowledge they prefer tactile. They also prefer most to study alone, with their father, friends; less with their relatives, mothers, siblings. Students especially

^a XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya'da sözlü olarak sunulmuştur.

^b Yrd.Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

prefer their home to study. In addition, students prefer to study at evenings, using visual materials, doing homework and wearing loopy clothes. They claim that when they have their toy with them they do not study. Students prefer most to tell their gards their parents rather than their silblings and neighbors.

Keywords: K-5 student, learner, learning style preference

PROBLEM

Öğrencilerin öğrenirken hangi yolları tercih ettiklerini bilmek, onların öğrenmeyi öğrenme yollarını öğrenmek açısından öğretmenlere öğretim etkinliklerini düzenlemeleri için yardımcı bir unsurdur. Bu düşünceden hareketle, öğrenme psikolojisi uğraşanları, öğrencilerin öğrenme tercihlerini analiz etmeye yönlenmişlerdir. Böylelikle öğrencilerin öğrenebilme süreçlerini etkileyen etmenler hakkında da önemli bilimsel veri tabanları oluşturulabilmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğrenme tercihinin genellikle öğrenme tipi yerine de kullanıldığı, ya da öğrenme tercihi kavramına (learning style preference) yer verildiği dikkat çekmektedir (Dunn ve Griggs, 1998). Öğrenme tercihlerine bu açıdan bakıldığında, öğrenme tercihlerinin de aslında öğrenme tipleri olarak tanımlanabilmesi olasıdır. Çünkü bireyler öğrenmeye yönelik davranışlarını düzenlerlerken öğrenme tipleri doğrultusunda tercihler yapmaktadırlar.

Öğrenme Tercihlerine Yönelik Modelleme: Öğrenme tercihlerine yönelik alanyazındaki modeller incelendiğinde de, genellikle tartışmanın öğrenme tipleri (learning style) kavramı yelpazesi içinde yapıldığı dikkat çekmekte, bazen de çalışma becerileri (study skills) öğrenme tercihleri yerine kullanılabilir. Bu bir sorun olarak algılanmamakla birlikte, öğrenme tercihi kavramını kullanırken araştırmacılar sınırlarını iyi çizmelidirler.

Vester (1997), öğrenme tercihinin bellek psikolojisi verileri ışığında yaklaşırken, öğrenme tipini tercihle de ilişkiler kurmaktadır. Özellikle öğrenilecek bilgi içeriğinin türü, bilgiye ulaşmada tercih edilen kanallar –ki bu kanallar öğrenme tipini belirlemek için de kullanılabilir-, öğrenme atmosferi, öğrenmeyi etkileyen otorite figürü gibi değişkenlerle hem öğrenme tipi, hem de öğrenme tercihi hakkında veri toplamamaktadır.

Dunn ve Dunn (1998) da öğrenme tercihlerine, öğrenmeyi etkileyen tüm değişkenler olarak bakarlar, öğrenme tipini tercih etmeyi bir parametre olarak almaktadırlar. Aşağıda bu modelle ilgili temel parametreler verilmektedir.

Dunn ve Dunn Öğrenme Tercihi Modeli: Bu modelde öğrenmeyi etkileyen uyarı alanları bir mercek altına alınmakta ve bu etmenlerin oluşturduğu elementlerin öğrenme ve öğretme sürecini nasıl etkilediğine odaklanılmaktadır. Oldukça geniş bir perspektifi kucaklayan bu modelde, uyarı alanları çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik alanlar olarak belirlenmekte, öğrenme süreci, bu alanları etkileyen etmenlerin analizini temel almaktadır. Aşağıda modelle ilgili şekil verilmiştir :

Şekil 1: Dunn ve Dunn Öğrenme Tercihi Modeli Elementleri

Uyarı Alanları	Elementler					
Çevresel	Ses		Çevresel	Ses	Çevresel	
Duygusal	Güdülenme		Duygusal	Güdülenme	Duygusal	
Sosyolojik	Tek Başına	Sosyolojik	Tek Başına	Sosyolojik	Tek Başına	Sosyolojik
Fizyolojik	Algısal		Fizyolojik	Algısal	Fizyolojik	
Psikolojik	Analitik / Global		Psikolojik			Analitik / Global

Dunn ve Dunn, (1998); Eanes, (2000) ve Lillie, (1998)'den derlenen bu uyarı alanları, ayrıntılarıyla incelenecek olursa (Lillie, 1998), aşağıdaki temel açıklamalara gidilebilmektedir:

Çevresel Etmenler:

Ortamdaki Ses Tercihi (Sound Preference): Sesli ya da sesiz ortamı tercih etme.

Ortamdaki Işık Tercih (Light Preference): Parlak ya da loş ışıklı bir ortamı tercih etme.

Ortamdaki Isı Tercih (Temperature Preference): Ilık ya da serin ortamı tercih etme.

Ortamın Düzeni Tercih (Design Preference): Masada mı, farklı tip mobilyalarda mı, yaslanarak mı, oturarak mı, uzanarak mı çalışma tercihi.

Duyusal Etmenler:

Güdülenme Tercih (Motivation Preference): Kendi kendine ilgili mi? Birisi aracılığıyla mı güdüleniyor? Bir büyük mü onu güdüliyor? Akranlarıyla mı güdüleniyor? Ödülle ya da dönütle mi güdüleniyor?

Kendini Verme Tercih (Persistence Preference): Yaptığı işin üzerinde yoğunlaşıyor mu? Dikkatini veriyor mu? İşini bitiriyor mu? Aynı işin üzerinde mi kalıyor? Değişik işleri bir arada mı yapıyor?

Sorumluluk Tercih (Responsibility Preference): Sorumluluk alıyor mu? Bağımsızca iş yapabiliyor mu?

Yerine Getirme Tercih (Structure Preference): Söylenenleri umulan biçimde yapar mı? Öğrenme etkinlikleri ve görevlerini tercihinin dışında mı tutar? Kabul edici mi reddedici midir?

Sosyolojik Tercihler:

Tek başına Olmayı Tercih Etme (Self Preference): Çalışırken tek başına olmayı ve yardım almamayı tercih etme.

Eşle Olmayı Tercih Etme (Pair Preference): Bir başkası ile çalışmayı tercih etme.

Akranla veya Grupla Olmayı Tercih Etme (Peer/ Team Preference): Bir akranıyla ya da grubun üyesi olarak çalışmayı tercih etme.

Yetişkinle Olmayı Tercih Etme (Adult Preference): Bir büyüğüyle, anne- baba, öğretmen vb. kişilerle çalışmayı tercih etme.

Çeşitli Kişilerle ya da Gruplarla Olmayı Tercih Etme (Varied Preference): Her tip insan ya da grupla uyum içinde çalışabilme.

Fizyolojik Etmenler:

Duyusal Tercih (Perceptual Preference): Duyu organlarına yönelik tercihler, görsel, işitsel ya da kinestetik tercihler gibi.

Alış Tercihi (Intake Preference): Yeme, içme, sakız çiğneme gibi tercihler.

Zaman Tercihi (Time Preference): alışırken gntn belirgin bir saatini tercih etme.

Devingenlik Tercihi (Mobility Preference): alışırken hareket etme mi, hareketsizlik mi tercih ediliyor?

Psikolojik Etmenler:

Btn ya da Ayrıntıyı Tercih Etme (Global /Analytic Style): Btnle doğrudan doğruya ilgilenme ve ayrıntıya girmeme ya da tüm ayrıntıyı analiz etme eğiliminde olma

Beyin Yarıkrelerini Tercih Etme (Hemisphericity Preference): Beynin sağ ya da sol yarı kürelerini tercih etme. Sol beyin analitik, sağ beyin global işlev özelliği taşımaktadır.

Birdenbire Karar Vermeyi ya da üzerinde Düşünmeyi Tercih Etme (Impulsive/ Reflective Preference): abucak karar vermeyi ya da üzerinde enine boyuna düşünmeyi tercih etme.

Picard (2000: 48-50), Dunn (1972)'den uyarladığı çalışmasında, öğrenme tiplerinin belirlenebilmesi için ğrenci davranışlarına yönelik gözlemlerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

- Eğer bir ğrenci "hişşşşt!" diyorsa, gürültü ve seste kulaklarını tıkıyorsa, eliyle "sessiz ol!" işareti veriyorsa muhtemelen kendi başına çalışmayı tercih ediyordur.

- Eğer bir ğrenci çalışırken ilginç sesler ıkariyorsa, mırıldanıyorsa, muhtemelen çalışırken sese gereksinim duyuyordur.

- Eğer bir ğrenci çalışırken gözlerini kırıyor ve kısıyor, güneş ve aydınlıktan kaıyorsa, açık pencereye arkasını dönüyorsa, güneşli bir günde yerinde duramıyorsa, muhtemelen az ışıklı ortamları tercih etmektedir.

- Eğer bir ğrenci ışık az olduğunda uyuşuksa, fazladan ışık kaynaklarını görüyorsa, muhtemelen parlak ışıklı ortamları tercih ediyordur.

- Eğer bir ğrenci sıcağtan yakınıyorsa, sıcakta hareketli ve kıpır kıpırsa , soğuk günlerde paltosunun n açık geziyorsa, muhtemelen soğukta çalışmayı seviyordur.

- Eğer bir ğrenci soğuktan yakınıyorsa, fazladan giyiniyorsa, soğuk ortamları tercih etmiyordur.

- Eğer bir ğrenci ayaklarını ayak ayak üstüne atarak masanın üstüne ıkariyorsa, sırasını ve masasının üstünü dağıtıyorsa, uzanıp yayılıyorsa, informal şekilde düzenlemiş ortamları tercih ediyordur.

- Eğer bir ğrenci masasında sürekli oturuyorsa ve rahatsa, daha formal şekilde düzenlenmiş ortamları tercih ediyordur.

- Eğer bir ğrenci kalemını ağzına sokuyorsa, parmağını emiyorsa, sıklıkla kraker tercih ediyorsa, muhtemelen öğrenirken bir şeyler atıştırması gerekmektedir.

- Eğer bir ğrenci ortalama bir dikkat genişliğine sahipse, çok seyreğerez yemeği düşünebiliyorsa, çalışırken sakın ve dinginse, muhtemelen öğrenirken bir şeyler yemeğe gereksinim duymamaktadır.

- Eğer bir ğrenci oyun oynarken, kitaplara, resimlere, film şeritlerine gereksinim duyuyorsa, gördüğü ayrıntılara dikkat ediyorsa, gördüğü şeyleri hatırlıyorsa, kitap okumaya başladığında resimlere yakın oturuyorsa, film izlemeye çabuk konsantre oluyorsa, muhtemelen görsel bir öğrencidir.

- Eğer bir ğrenci oyun oynarken, teyp, kaset, kayıt cihazı gibi araçları seçiyorsa, okurken resimlerle hiç ilgilenmiyorsa, konuşma esnasındaki ayrıntılara dikkat ediyorsa, duyduklarını hatırlıyorsa, diyaloglardan hoşlanıyorsa, muhtemelen işitsel bir öğrencidir.

- Eğer bir ğrenci küçük parçalı oyuncaklarla oynamayı seviyorsa, parmak boya ve yap-bozlardan hoşlanıyorsa, dokunmayı, tutmayı, objeleri değiştirmeyi istiyor ve yazmayı çizmeyi seviyorsa, muhtemelen dokunsal bir öğrencidir.

- Eğer bir ğrenci büyük parçalı oyuncaklarla oynuyorsa, bir şeyler denemeyi seviyorsa, görme ve işitme etkinliklerinde dikkatini toplayamıyorsa, yaptıklarını hatırlıyorsa, muhtemelen kinestetiktir.

- Eğer bir ğrenci uzun bir süre oturduğunda kıpır kıpırsa, sık sık oradan ayrılmak için izin istiyorsa, odada dolanıyorsa, sık sık kalkıyorsa, muhtemelen devingen bir öğrencidir.

Eğer bir ğrenci uzun bir süre rahat rahat oturuyorsa, otururken dikkati dağılmıyorsa, muhtemelen devingen bir ğrenci değildir.

Dunn ve Griggs (1998: 15)'e göre işitsel ve görsel öğrenme pasif olmayı, kendi kendine öğrenmeyi veya işitsel öğrenme eğilimli olma, sıklıkla yüksek akademik başarılı olmayı gerektirmektedir. Buna karşın dokunsal ve kinestetik öğrenciler devingenlik ihtiyacı duyan, akranlarıyla öğrenmeyi yeğleyen tiplerdir ve onların başarılarının altında yatan neden, okulla ilgilidir.

YÖNTEM

Aşağıda araştırmada kullanılan yönteme ve verilerin düzenlenmesine ilişkin znl bilgiler yer almaktadır:

Araştırmanın Amaçları: Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkretim 1., 2., ve 3. sınıf ğrencilerinin öğrenme tercihlerinin özellikleri nelerdir?

Araştırmanın Modeli: Araştırmada nitel veriler kullanılmış, bu veriler yarı yapılandırılmış bir öğrenme tercihleri belirleme/ görüşme formu ile toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ayrıca mikro kasetlere kaydedilmif ve sonra kayıtların czmlenmeleri nicel verilere dnştrlmştir.

Evren ve rneklem: Araştırma evrenini Tokat merkezdeki tüm resmi ilkretim okulları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, ilkretim okullarında 2001-2002 ğretim yılı gz döneminde öğrenim gören, randomize seçilmiş (n=60) 1., -3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı Geliştirme Süreci: Araştırmacı, Vester (1997) ve ltanır ve ltanır (2002) tarafından geliştirilen "ğrenme Tipleri Testleri"ni ilkretim 1., -3. Sınıf ğrencilerinin gelişimsel gereksinimlerini göz önünde bulundurarak yeniden uyarlamaya calışmış ve yeni bir lme aracı geliştirmiştir.

ğrenme Tercihlerini Belirleme Görüşme Formu: Geliştirilen form, yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmış, açık uçlu gelebilecek yanıtlara yönelik veri kaybını önlemek için, görüşmeler kayda alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Calışmaları: Araştırmanın, geçerlik kanıtları uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği ile sağlanmıştır. Güvenirlik calışması için ise, öğrencilerin söylediklerinin iç tutarlılığı kaset kayıtları czmlenmeleri ile kıyaslanarak sınanmıştır. Bu güvenirlik katsayısı $\alpha = .86$ bulunmuştur.

Verilerin Analizi: Araştırma verilerinin analizinde % değerleri kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLARI

Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri: Bilgi içeriğinin türünü tercih etme, öğrenme materyali ile ilişki kurma biçimlerini tercih etme, öğrencilerin tercih ettikleri bilgi giriş kanallarını tercih etme, öğrencilerin öğrenmeyi tercih ettiği kişiler, öğrencilerin tercih ettiği öğrenme atmosferi ve başarı ve öğrenme tercihi ilişkisi olarak boyutlandırılan öğrencilerin öğrenme tercihlerine ilişkin verilere aşağıda yer verilmektedir.

Bilgi İçeriğinin Türünü Tercih Etme: Öğrencilerin bilgi içeriğinin türünü tercih etme durumları incelendiğinde, metin ya da sadece resim, ya da resimli metinden edinilen bilgi, işitsel araç yoluyla edinilen bilgi, film yada TV gibi görsel yola kazanılan bilgi, doğal olarak işitilen bilgi türlerini % 50'den daha fazla oranda öğrenme eğiliminde oldukları, oyuncak aracılığıyla kazanılan bilgi, araç kullanılarak yani dokunularak kazanılan bilgi, bilgisayarla kazanılan bilgi, kendi kendine okuma yoluyla kazanılan bilgi türlerini ise % 50'den daha fazla oranda unutmama eğiliminde oldukları görölmektedir. Buradan öğrencilerin devinim gerektiren bilgileri daha kolay algıladıkları ve dolayısıyla daha kolay öğrenebilecekleri yorumuna gidilebilmektedir. Oyun ağında olan çocukların bu tercihleri belirlemelerinin oldukça doğal olduğu söylenebilir.

Öğrenme Materyali ile İlişki Kurma Biçimini Tercih Etme: Öğrencilerin öğrenme materyali ile ilişki kurma biçimini tercih etme durumları incelendiğinde aşağıdaki verilere ulaşılmaktadır:

Öğrencilerin % 50 ve daha fazla öğrenirim eğilimini taşıyarak tercih ettikleri öğrenme materyaliyle ilişki kurma araçları; haritadan, kitaptan, sözlükten, gazeteden, ansiklopediden, radyodan, içinden okuyarak, eliyle dokunup okuyarak, yüksek sesle okuyarak, yakınının okuduklarını dinleyerek yapmaya alıştıkları beceriler olarak sıralanmaktadır. Öğrencilerin eliyle dokunarak okuma tercihini yarıdan fazla bir değerde göstermelerinin nedeninin kinestetik özellikler taşımaları olduğu düşünölebilir. Yüksek sesle okuma tercihlerininse okulda kazanılan alışkanlıklardan biri, bir yakınının okuduklarını dinleme tercihlerininse evde kazanılan alışkanlıklardan biri olduğu

düşünülebilir.

Öğrencilerin % 50 ve daha fazla hiç unutmama eğilimini taşıyarak tercih ettikleri öğrenme materyaliyle ilişki kurma araçları ise; şemadan, şekilden, dergiden, sinema ya da filmde, anne babanın açıklamalarından, kendi yaptıklarından alet ya da cihaz kullanmaktan, duyduklarını yazdıklarından, sınıfta öğrendiği şarkılardan, ezberleyerek, ve ödül yoluyla yapmaya alıştıkları beceriler olarak sıralanmaktadır. Öğrencilerin unutmamaya karşı dirençli oldukları beceriler içinde kendi yaptıklarıyla, ve bir alet ve cihaz kullanarak öğrenme tercihleri üzerinde yine kinestetik özellikler taşımalarının etkili olduğu düşünülebilir. Anne ve babanın açıklamalarını hiç unutmama tercihi üzerinde, öğrencilerin otorite figürü olarak anne ve baba figürünü benimsemiş olmalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Öğrenciler öğrenme materyali ile ilişki kurarken, öğrenmeyi tercih ettikleri öğrenme aracı “gezerken gördüklerimden” seçeneği için hem öğrenirim ve hem de hiç unutmam tercihlerini % 50 oranında kullanmışlardır.

Öğrencilerin öğrenme materyali ile ilişki kurma aracı olarak tercih etmedikleri beceriler ise en azdan en fazlaya doğru sinema, kitap, sözlük, duyduklarını yazma, alet ve cihaz kullanma, şema, ansiklopedi, film, test çözme, ödül, grafik, harita, gazete, önemli sözcükleri bulma, altını çizme, yüksek sesle okuma, eliyle izleyerek okuma, teybe okuma, ana fikir bulma, başlık bulma, özet çıkarma, liste yapma, önemli cümleleri kağıda yazma, öğretmenin yaptığı kısaltmalar gibi bir sıra izlemektedir. Buradan öğrencilerin ana fikir bulma, başlık bulma, özet çıkartma, altını çizme, önemli sözcük bulma gibi bilişsel becerileri tercih etmeme eğiliminde oldukları söylenebilir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da bu durumu destekler niteliktedir. Öğrencilerin yüksek sesle okuma ve eliyle izleyerek okuma gibi davranışları tercih etmemelerinin nedenini öğretmenleri olarak göstermeleri araştırmanın ilginç verileri arasındadır.

Tercih Edilen Bilgi Kanalları: Öğrencilerin tercih ettikleri bilgi kanallarına ilişkin verileri incelemek üzere bu kanalları harekete geçirecek bir genel, dört özel durum hazırlanmış ve öğrencilere böyle bir durumda ne yapacakları sorulmuştur. Öğrencilerin okuma becerilerini tercih etme durumlarının % 47 ile % 63 oranları arasında değiştiği görülmektedir. Okuma

becerilerini tercih etmeme durumu ise % 37 ile % 3 oranları arasında yer almaktadır. Bu bulgulardan bir genellemeye gidilecek olursa grubun okuma becerilerini tercih etme ve etmeme oranlarının yaklaşık yarı yarıya gibi görüldüğü söylenebilmektedir.

Öğrencilerin işitme becerilerini tercih etme oranları incelendiğinde, işitme becerilerini tercih etme oranlarının % 13 ile % 30 arasında değiştiği, etmeme oranının ise % 70 ile % 87 arasında seyrettiği görünmektedir. Buradan öğrencilerin büyük çoğunluğunun işitme becerilerini tercih etmedikleri söylenebilir. Bunda işitme becerilerinin kazanılması zor beceriler olması nedeniyle tercih de edilmediği yönünde bir görüş ortaya çıkabilmektedir.

Görme becerilerini tercih etme oranları incelendiğinde tercih etme oranının % 37 ile % 53, tercih etmeme oranının ise % 47 ile % 63 arasında değiştiği görünmektedir. Buradan, öğrencilerin bu becerileri tercih etmedeki genellenebilir oranın yarı yarıya gibi bir görüntüyü ortaya çıkardığı söylenebilir. Öğrencilerin bir kısmı görme becerilerini tercih ederken, diğer bir kısmı tercih etmemektedir. Sayısal değerler incelendiğinde, öğrencilerin bir listedeki bilgileri öğrenirken görme eylemini daha az tercih ettikleri (% 37), bir problemin çözümünde ise görme eylemine daha çok baş vurdukları (% 63) düşünülebilir. Diğer eylemlerde oranlar bir birbirlerine daha yakın görünmektedir.

Dokunma becerileri temel alındığında, öğrencilerin bu becerileri büyük çoğunluğunun tercih etme oranının % 77 ile % 70 arasında değiştiği, sadece adres bulma eyleminde dokunma becerisini fazla tercih etmedikleri (% 80) görünmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilgi kanallarını kullanırken dokunma becerilerini tercih etmelerinin nedenini Dunn ve Griggs (1998), Dunn ve Dunn ile Perrin (1994) ve Dunn ve Dunn (1993-1992)'ın araştırma bulgusuyla -ilkokul üçüncü sınıfa kadar olan çocuklarda kinestetik öğrenme özelliklerinin daha çok görüldüğü ve bunun yaş büyüdükçe düştüğü- açıklayabiliriz.

Öğrencilerin okuma, işitme, görme ve dokunma becerilerini kombine kullanmalarına yönelik tercihleri incelendiğinde, büyük çoğunluğun (% 77-97) bu becerileri kombine kullanmayı tercih etmedikleri görünmektedir.

Öğrenciler genellikle görsel ve kinestetik bilgi kanallarını daha fazla, işitme kanallarını ise daha az tercih etmişlerdir. Kombine becerilerin öğrencilerce fazla tercih edilmemiş olması bulgusunu ise Erginer (2002)'in bulgularının desteklediği görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme tipi koordinatları incelendiğinde Erginer (2002), kombine becerilerin temel becerileri kapsamadığı durumlara sıkça rastlanmıştır. Öğrencilerin kombine becerileri tercih etmemelerinin öğrenme tipi koordinatlarındaki bu beklenmeyen duruma neden olduğu düşünülebilir.

Öğrenciler okuma becerisini tercih etme (en yüksek: % 63; en düşük % 47) ve etmeme (en yüksek: % 53; en düşük: % 37) durumunda kararsız görünmektedirler. Eğer tercih etme eğilimindeki bir yöne doğru kayma bulunsaydı, bu ilişkinin anlamlı çıkacağı aşıkardı. Öğrencilerin bilgi kanallarından okuma becerisini tercih etme konusunda özel bir çaba harcamadıkları, okuma tercihine ağırlıklı olarak yer vermedikleri de söylenebilir. Öğrencilerin hala okuma alışkanlığı kazanamadıkları üzerinde de düşünülebilir.

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Bilgi Kanalları Arasındaki İlişkiler

Öğrenciler işitme becerisini tercih etme (en yüksek: % 30 ; en düşük % 13) ve etmeme (en yüksek: % 87; en düşük: % 70) durumunda, tercih etmeme yönünde oldukça kararlılırlar. Öğrencilerin öğrenmek için işitme becerisini tercih etmedikleri söylenebilir. Araştırmada, öğrencilerin bellekte tutma sürecine yönelik olarak yapılan incelemeden elde edilen verilerde de (Erginer, 2002), öğrencilerin işitme becerisi puanlarının diğer becerilerden daha düşük olduğu bulgusuyla daha önce karşılaşılmıştı. Buradan öğrencilerin işitme becerilerini kullanarak öğrenmeyi daha az tercih ettikleri, aynı zamanda, bu beceriyi daha az tercih ettikleri için de bu yolla daha az öğrendikleri düşünülebilir.

Öğrenciler görme becerisini tercih etme (en yüksek: % 53; en düşük % 37) ve etmeme (en yüksek: % 63; en düşük: % 47) durumunda kararsız görünmektedirler. Eğer tercih etme eğiliminde bir yöne doğru bir kayma bulunsaydı, bu ilişkinin anlamlı çıkacağı aşıkardı. Öğrencilerin bilgi kanallarından görme becerisini tercih etme konusunda özel bir çaba harcamadıkları, görme tercihine ağırlıklı olarak yer vermedikleri de söylenebilir.

Öğrenciler dokunma becerisini tercih etme (en yüksek: % 77 ; en düşük % 70) ve etmeme (en yüksek: 30; en düşük: % 23) durumunda, tercih etme yönünde oldukça kararlıdırlar. Adres öğrenme söz konusu olduğunda durum tersine dönmektedir (en yüksek tercih etme: % 20; en yüksek tercih etmeme: % 80) Öğrencilerin öğrenmek için dokunma becerisini tercih etmedikleri söylenebilir. Öğrencilerin bellekte tutma sürecine yönelik olarak yapılan incelemeden elde edilen verilerde de (Erginer (2002), öğrencilerin dokunma becerisi puanlarının diğer becerilerden daha yüksek olduğu bulgusuyla daha önce karşılaşılmıştı. Buradan öğrencilerin dokunma becerilerini kullanarak öğrenmeyi daha çok tercih ettikleri, aynı zamanda, bu beceriyi daha çok tercih ettikleri için de bu yolla daha iyi öğrendikleri düşünülebilir. Bu bulguyu Dunn ve Griggs (1998), Dunn ve Dunn ile Perrin (1994) ve Dunn ve Dunn (1993-1992)'ın araştırma bulgularının desteklediği söylenebilir.

Öğrenciler kombine becerileri tercih etme (en yüksek: % 23 ; en düşük % 3) ve etmeme (en yüksek: % 97; en düşük: % 23) durumunda, tercih etmeme yönünde oldukça kararlıdırlar. Öğrencilerin öğrenmek için kombine becerileri tercih etmedikleri söylenebilir. Öğrencilerin bellekte tutma sürecine yönelik olarak yapılan bir incelemeden elde edilen verilerde Erginer (2002), öğrencilerin kombine becerisi puanlarının oldukça yüksek olduğu bulgusuyla daha önce karşılaşılmıştı. Fakat özellikle öğrencilerin öğrenme tipi koordinatları incelendiğinde Erginer (2002), görme ve dokunma becerileri ile kombine becerilerinin çoğu durumda çakıştığı ile de karşılaşılmıştı. Buradan ilköğretim birinci devre öğrencilerinin öğrenme uyarıcılarını kombine almayı tercih etmedikleri üzerine düşünülebilmektedir. Çünkü özellikle kombine becerilerde bellekte tutulma sürecinin daha uzun olması beklenirken tam tersi bir durumla karşılaşıldığı durumlara rastlanmıştır.

Tercih Edilen Kişiler: Öğrencilerin % 60'ı yalnız çalışmayı yeğlemiş, % 50'den daha fazla oranda tercih ettikleri kişiler baba, öğretmen ve yakın arkadaşları olmuştur. Özellikle tercih edilmeyen kişiler ise anne, küçük kardeş, abla, ağabey, komşular ve bir arkadaş grubu (ev) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yarısının tercih edip yarısının tercih etmediği kişiler ise akrabalar ve okuldaki arkadaşlarıdır.

Öğrencilerin Çalışmayı Tercih Ettiği Kişiler: Öğrencilerin tercih ettikleri kişiler incelendiğinde yalnız çalışma ve yetişkine güdülenme (baba ve öğretmen gibi) tercihlerine öncelikle yer verdikleri dikkat çekicidir. Bu bulgu, Burns, Johston ve Diğerleri (1998), Price (1980) ve Nation-Miller (1993)'in araştırma bulgularını destekler niteliktedir. İlköğretim birinci devre öğrencilerinin yalnız ya da yetişkine güdülenerek çalışmayı tercih eden tipler olduğu söylenebilir.

Tercih Edilen Öğrenme Atmosferi: Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme atmosferiyle ilgili değişkenler % 50'den fazla olmak koşuluyla ve en yüksekten en aza doğru aşağıdaki şekilde belirginleşmektedir:

“Evide, öğretmenin sınıfa getirdiği yeni bir öğrenme materyali ile, öğretmenin verdiği ödev ve alıştırmaları yaparak, ders kitabı ya da dergideki soruları cevaplayarak, ödev yapmak gerekmediği zamanlarda, boş kağıtlara yazarak, akşamları, sessiz bir ortamda, öğretmenin söylediklerini dinleyerek, öğretmen bir geziye götürdüğü zaman, sınıftaki etkinliklere katılarak, masada dik oturarak, sınıfta, öğretmenle birlikte deney yaparak, rol yapıp-canlandırarak, ödevlerini sonuçlandırduğında, kendi odasında, salonda aile ile birlikte, ılık bir ortamda, yanlışlarını öğretmen düzelttiğinde, rahat bir kıyafetle, ışık alan bir ortamda, sınıf arkadaşlarıyla, öğretmenin tahtaya yazdıklarını defterine geçirerek, yanlışlarını kendisi düzelttiğinde, ödevlerini kısım kısım yaparak, dikkatini sürekli yoğunlaştırarak çalıştığında, sınavlar olmasa da, sınıfta kümesiyle birlikte, yeni bir konuda ilk başta zorlanarak, aç ya da tok fark etmez” şeklinde sıralanmıştır”.

Öğrencilerin ödev ve alıştırmaları yaparak, ders kitabı ve dergideki soruları cevaplamayı, ödev yapmak gerekmesede ödev yapmayı, sınavlar olmasa da çalışmayı tercih etmelerinin, güdülenmelerinin ve yerine getirme tercihlerinin iyiliğine işaret ettiği söylenebilir. Bu bulgu Burns, Jonston ve Diğerleri (1998)'nin “ilköğretim çocukları daha az sorumluluk alırlar” bulgusunu desteklememektedir. İlgili araştırmanın 4.-8. sınıflarda yapıldığı düşünülürse, bulgunun desteklenmemesinin nedeni olarak bu araştırmanın daha küçük bir yaş grubunda yapılmış olması düşünülebilir. Bu durumu Price (1980)'in “yaş grubu yükseldikçe sorumluluk ve güdülenme düşer” bulgusu desteklemektedir.

Öğrencilerin çalışmak için en çok tercih ettikleri zaman dilimi akşamlarıdır. Bu bulgu öğrenme tercihleri alanında yapılan pek çok araştırma bulgusunu -küçük yaş gruplarında çalışma tercihi sabah geç saatler, öğleden sonra ve akşamlarıdır, bu durum yaş yükseldikçe sabaha doğru bir eğilim izler (Burns, Johnston ve diğerleri (1998), Dunn ve Dunn ile Perrin (1994), Dunn ve Dunn, (1993-1992), Dunn ve Gianitti, (1990), Price (1980)- destekler niteliktedir. İlköğretim birinci devre öğrencileri için en uygun çalışma saatinin akşamları olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin masada dik oturmayı benimsemelerine ilişkin bulgu Dunn, Griggs ve Price (1993)'ın "Anglo ve Afrika kökenli Amerikalı öğrenciler formal oturma düzenini tercih ederler" bulgusunu destekler niteliktedir. Buradan Türk öğrencilerin formal oturma düzenlerinde daha iyi öğrenebildikleri ve Türk öğrencilerle Anglo ve Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin bu tercihlerinin benzerlik gösterdiği düşünülebilir.

Öğrencilerin çalışırken rahat bir kıyafet tercih etmelerinin kinestetik özellikler taşımalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin tercih etmedikleri öğrenme atmosferiyle ilgili değişkenler % 50'den fazla olmak koşuluyla ve en yüksekten en aza doğru aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

"Yemekten önce, geç saatlerde, kahvaltıdan önce, öğle, yatmadan önce, laboratuvarında, mutfakta, bir oyuncağıyla beraber, ev hayvanıyla beraber, okul bahçesinde, fotokopi çektirdiklerinden, sabah erken saatlerde, kahvaltıdan sonra, öğleden sonra, boş bir sahada, müzik dinleyerek, gürültülü bir ortamda, çerez ya da meyve türü şeyler atıştırarak, kendi masasında, öğretmenin tahtaya yazdıklarını okuyarak, serin bir ortamda, öğretmenin söylediklerini izleyerek, öğretmene sürekli soru sorarak, sınıftaki etkinlikleri izleyerek, sadece içinden gelince, parlak ışıklı bir ortamda, sınıftaki etkinlikleri dinleyerek, arkadaşlarına soru sorarak, televizyon seyrederek, kütüphanede, ödevlerimin hepsini birden yaparak, sık sık mola vererek, saatle, araç ve gereçlerini eksiksiz hazırladığında, tokken, bir kalem ya da nesneyi elinde döndürerek, çişini yaptıktan sonra, yatağa veya yere uzanarak" şeklinde sıralanmıştır

Öğrencilerin sabah erken saatlerde çalışmama tercihleri bulgusu Burns, Johnston ve diğerleri (1998), Dunn ve Dunn ile Perrin (1994), Dunn ve Dunn,

(1993-1992), Dunn ve Gianitti, (1990) ve Price (1980)'ın bulgularını doğrulamaktadır.

Öğrencilerin gürültülü bir ortamda ve müzik dinleyerek çalışmayı tercih etmemeleri bulgusunu, Price (1980)'ın "öğrencilerin ses ihtiyaçları yaş büyüdükçe artar" bulgusunun destekler nitelikte olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin çalışırken bir şeyler atıştırmayı tercih etmemelerinin nedeni, onların bilgiyi alırken dikkatlerini toplayamamaları olarak düşünülebilir. Görüşmelerde bunu destekleyen açık ifadelere rastlanmıştır (% 74). Öğrenciler ders çalışırken bir şeyler atıştırma konusundaki fikirlerini dile getirirlerken dikkatlerinin dağıldığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin aydınlık ortamı tercih etmemeleri bulgusu, Dunn, Beudry ve Klavas (1989)'ın "ilköğretim çocukları daha az aydınlığı tercih ederler" bulgusunu desteklemektedir. Küçük yaştaki ilköğretim öğrencilerinin daha az aydınlığı tercih ettikleri söylenebilir.

Kalem ya da nesneyi çalışırken elinde döndürme tercihi ilköğretim birinci devre öğrencileri tarafından benimsenmemiştir. Bu durum onların dokunsal özellikler taşımalarıyla tezat bir durum arz etmektedir. Fakat çocuklarla yapılan görüşme esnasında, öğrencilerin bu tercihi yerine getirmemelerinin nedeni olarak anne ve babalarının ve öğretmenlerinin kızmasını göstermeleri, duruma açıklık getirmektedir.

Öğrencilerin % oranında tercih edip, % 50 oranında tercih etmedikleri öğrenme atmosferinin özellikleri ise, "çalışmaya başlamadan önce evdeki elektronik cihazların seslerini kapatarak, sınıfta tek başına, hareketli bir şekilde yada hareketsiz olarak" biçiminde sıralanmıştır.

Başarılı Olabilme Durumuna Yönelik Otorite Figürünü Tercih: İlgili alanyazın incelendiğinde (Dunn, ve Dunn ile Diğ. 2001), öğrencilerin başarılı olup olmamaları tercihi durumu, otorite figürü yani notlarını öğrenmelerini istedikleri ya da istemedikleri kişiler olarak tanımlanmaktadır. Aşağıda öğrencilerin başarılı olabilme durumlarına yönelik sundukları gerekçeler yer almaktadır:

Öğrencilerin başarılı olma durumlarında notlarını paylaşmayı tercih ettikleri kişiler, % 50'den fazla olmak koşuluyla ve en çok en aza doğru, anne (% 83) ve babaları olmuştur (% 80). Öğrenciler başarılı olma durumlarında

notlarını paylaşmayı tercih etmedikleri kişileri ise % 50'de fazla olmak koşuluyla ve en çoktan en aza doğru, ağabey, abla, komşuları ve arkadaşları olarak sıralamayı uygun bulmuşlardır. Öğrencilerin % 53'ü kimse onlara notlarını sormazsa ancak başarılı olabileceklerini dile getirmişlerdir. Buradan öğrencilerin yarıdan fazlasının başarılılarını bir otorite figürüne dayandırmayı istemedikleri ve de otorite figürü tercihi olarak kendilerine ve kardeşlerinden büyük aile fertlerini (özellikle anne-baba) tercih ettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin otorite figürü olarak anne ve balarını seçmeye ilişkin tercihleri Nation-Miller (1993)'in araştırma bulgularını desteklemektedir. Dunn ve Gianitti, (1990)'nin "Afrika kökenli Amerikalı, Çin kökenli Amerikalı, Yunan kökenli Amerikalı öğrenciler otoriteyi tercih etmemektedirler" bulgusunun, öğrencilerin yarısından fazlasının bir otorite tercihini benimsemedikleri düşünülürse, yine bu araştırmanın bulgularınca desteklenebileceği görülmektedir. Buradan Türk öğrencilerinin başarılarının denetlenmesinde bir otorite figürünü benimsemedikleri ve Türk öğrencileriyle Afrika kökenli Amerikalı, Çin kökenli Amerikalı ve Yunan kökenli Amerikalı öğrencilerin tercihlerinin birbirine benzediği söylenebilir.

SONUÇLAR

- 1) Öğrenciler görmeye ve dokunmaya dayalı bilgi içeriğini öğrenmeyi tercih etmektedirler ve en önemli aracı oyuncaklarıdır.
- 2) Öğrenciler işitsel kanallara rağbet etmemektedirler.
- 3) Öğrenciler yalnız, ya da bir yetişkinle öğrenmeyi tercih etmektedirler.
- 4) Öğrencilerin öğrenirken öğrenme materyalleriyle ilişki kurma biçimleri, şema, şekil, film, bizzat yapmaları, ya da alet-cihaz kullanmaları şeklinde-dir.
- 5) Öğrencilerin özellikle tercih ettikleri ortam evleridir. Akşamları, gezilere katılarak, görsel malzemelerle, ödev yaparak ve rahat bir kıyafetle daha iyi öğrendiklerini dile getirirken, bir oyuncakları yanlarında olduğunda çalışmamaktadırlar.
- 6) Öğrenciler notlarını özellikle anne ve babalarına söylemeyi tercih ederlerken, arkadaşlarına, abla ve ağabeylerine, komşularına söylemeyi daha az tercih etmektedirler.

ÖNERİLER

1. Öğrencileri öğrenme ortamları, daha fazla görmeleri ve dokunmalarına olanak tanıyacak şekilde tasarlanmalı ve öğretim oyunlaştırılmalı, olabildiğince hareket ederek öğrenebilecekleri tercihler yaratılmalıdır.
2. Öğrenciler işitsel öğrenme tercihlerine yönelik öğrenme ortamları da yaratılmalı ve özellikle kendi yaptıklarını izlemeleri ve işitmelerine yönelik öğrenme materyalleri sunulmalıdır.
3. Rahat hareket edebildikleri, ılık, ışıklı ve az sesli öğrenme ortamları yaratılmalıdır.
4. Tercih ettikleri otorite figürünün büyükler olması doğal karşılanmalı, ama kendi başlarına sorumluluk üstlenebilecekleri tercihler yaratılmalıdır.
5. Öğrenme tercihi eğilimleri ile ilgili yönlendirmelerde insan faktörü en önemli değişken olduğundan, bu tür tercihler işe koşurken daha dikkatli davranılmalı, beklenti içine girilmemeli ve tercihlerine saygılı olunmalıdır.

KAYNAKÇA

- Burns, D.E. ve Johnson, S.E. ve Diğerleri (1998). "Can We Generalize about the Learning Style Characteristics of High Academic Achievers?", **Roeper Review**, 20/4: 276-282.
- Dunn, R., Beudury, J.S. and Klavas, A. (1989). "Survey of Research on Learning Styles", **Education Leader Ship**, March: 50-57.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1998). **D&D Model**, St. John's University The Center for the Study of Learning and Teaching Styles.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1972). **Practical Approaches to Individuallizing Instruction**, Parker Publishing Company, Inc., West Nyack, NY.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1992). **Teaching Elementary Students through Their Individual Learning Styles**, MA: Allyn & Bacon, Boston.

- Dunn, R. and Dunn, K. (1993). **Teaching Secondary Students through Their Individual Learning Styles**, MA: Allyn & Bacon, Boston.
- Dunn, R., Gianitti, M.C. (1990). "Grouping Students for Instruction: Effects of Learning Style on Achievement and Attitudes", **Journal of Social Psychology**, 130/4: 485-495.
- Dunn, R. and Griggs, S.A. (1998). **Multiculturalism and Learning Style**, Praeger, Westport, Connecticut, London.
- Dunn, R., Griggs, S.A., and Price, G.E. (1993). "Learning Styles of Mexican-American and Anglo Elementary School Students", **Journal of Multicultural Counseling and Development**, 21/ 4: 237-247.
- Dunn, R. and Dunn, K., with Perrin, J. (1994). **Teaching Young Children through Their Individual Learning Styles**, MA: Allyn & Bacon, Boston.
- Eanes, R. (Director). (2000). **Diagnosing Learning Styles**, St. Edward's University, Center for Teaching Excellence: Director Robin Eanes [Online] Ulaşılabilir: <http://www.stedwards.edu/cte/dialearnst.htm>
- Dunn, R. and Dunn, K. and the oth. (2001). "Research Based On The Dunn and Dunn Learning-Style Model", **Staff Development Materials**, Learning Styles Network, St. John's University, Jamaica, New York [Online] Ulaşılabilir: <http://www.learningstyles.net/bib.html>
- Erginer, E. (2002). "Öğrenme Tipleri Envanterinin Geliştirilmesine Yönelik Model Araştırma", **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Lillie, D.L. (1998). **The Dunn and Dunn Learning Style Model of Instruction**. The University of North Carolina at Chapel Hill.* [Online] Ulaşılabilir: <http://www.unc.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>
- Nations-Miller, B.R. (1993). "A Profile Analysis of the Learning Styles of Tenth-through Twelfth-Grade At-risk, Vocational and Gifted Students in a Suburban Georgia Public School", **Doctoral Dissertation**, Georgia State University. (Dissertation Abstracts International, A-53/08, 2784).
- Picard, C. J. (2000). "Activities for the Instruction of Individual Differences among Students", **Pieces**, Louisiana Teacher Assistance and Assessment Program Louisiana Department of Education, Louisiana.
- Price, G.E. (1980). "Which Learning Styles Elements are Stable and Which Tend to Change?" **Learning Styles Network Newsletter**. NY: National Association of Secondary School Principals and St. John's University 1, 3 (Autumn), 1.

Erşiner, E. / Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1, (2007): 19-37

Ültanır, G. ve Ültanır, E. (2002). “İlköğretim Beşinci Sınıf Çocuklarda Öğrenme Tipleri”, **AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2: (Yayımda).

Vester, F. (1997). **Denken, Lernen, Vergessen**, Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

*Bu çalışmanın kim tarafından hazırlandığı internet ortamında belli değildir. Çalışmanın David Lillie tarafından yazıldığı bilgisi, Jennifer Sorrow’dan mail aracılığıyla alınmıştır.

Eğitimde Araştırma Yöntemleri: İngilizce Öğretmenliği Hizmet Öncesi Eğitim Üzerine Bir Çalışma

Simla İçmez^a

Özet

Bu çalışma İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin araştırma yöntemleri dersleri için seçtikleri araştırma yöntemlerini neden seçtiklerini araştırmaktadır. Temelde bu çalışma, öğretmen adaylarının , mevcut pek çok araştırma yöntemi arasından, ağırlıklı olarak deney yöntemini seçmelerinin nedenlerini araştırmaktadır. Bu amaçla, araştırma İngilizce öğretmenliği son sınıf araştırma yöntemleri öğrencileri ile yapılmıştır. Bulgular bu öğrencilerin deneysel yöntemi ve pozitif bilim yaklaşımını, sınıf ortamı ve araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin göz ardı edilme riski taşıyacak kadar, nesnel ve geçerli bulduklarını göstermektedir. Bulgular ayrıca, niceliksel araştırma yöntemlerinin hem öğrencilere hem de dersi veren öğretim görevlilerine daha güvenli geldiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, bu araştırma, meslek yaşamlarında öğretmen ve araştırmacı olarak başarılı olabilmeleri için, eğitim fakültelerinde ve öğretmen yetiştiren programlarda, hem niceliksel hem de niteliksel araştırma yöntemlerinin eğitim alanında yapılan ve yapılacak olan araştırmalar için vazgeçilmez olduğunu araştırma yöntemleri öğrencilerine aktarmanın gerekli olduğunu öne sürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Araştırma yöntemleri, eğitim bilimlerinde araştırma, araştırma paradigmaları

Research Methods in Education: An Exploratory Study on ELT Pre-service Teacher Training

Abstract

This study explores the reasons behind the teacher trainees' choices of research designs for their research projects. More specifically, this study aims at identifying the underlying reasons for the English Language Teaching (ELT) teacher trainees' tendency to choose experimental design for their research projects from among a diversity of available research designs. To this end, this study was conducted with ELT final year research methods students. The findings point out that L2 teacher trainees find positivistic paradigm, experimental design in particular, more reliable and objective to

^a Öğr. Gör. Dr. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana.

an extent that the risk of disregarding the classroom context and participants in the research process arises. The findings also point out that quantitative inquiry provides a sense of safety to both the students and the lecturers of the research course. Thus, this research suggests that it is imperative for the teacher training programmes to find ways to incorporate both qualitative and quantitative inquiry, raising student awareness to the value of both methods in educational research to help students become well-prepared teachers-researchers in their professional lives.

Key words: Research methods, educational research, research paradigms

INTRODUCTION

The logical self-reflection that accompanied the development of the human sciences in the nineteenth century is wholly governed by the model of the natural sciences. (Gadamer, 2004: 3)

Research methodology in social sciences is influenced to a great extent by the ontological and epistemological understandings build on structuralist and post-structuralist approaches.

Initially, people were considered as relatively predictable beings that would act within the impositions or regulations of the super-imposing structure: hence the positivist methodology suggested by natural sciences(Foucault 1969).

However, as structuralism and the role of a super-imposing structure on developing an understanding of human kind was challenged by a number of factors, the position of positivism in social sciences was equally challenged. Today, qualitative research methods are used in a great number of studies with the hope of shedding a deeper light to the complexity of human kind.

However, such dichotomy has its toll, especially on educational research, where any teacher will agree for a need to provide a detailed understanding of human kind that accounts for individual differences but that also offers a degree of generalisability or causality, making use of both qualitative and quantitative inquiry.

This paper looks at the undergraduate ELT students' preferences of research design in their proposals for a research course. Based on the initial findings, which the students' research proposals reveal, the research question this study seeks answer is "what is the reason behind the ELT research methods students' substantial preference for experimental design?" Having sought the

answers for this question, this paper discusses ways of incorporating both qualitative and quantitative inquiry into undergraduate research courses.

Research courses and L2 teacher training

The use of qualitative and quantitative research methods has been in debate for a while. However, one aspect that has failed to get enough attention is the impact of these approaches in educational research, and research in applied linguistics in particular. It is essential to study the research paradigms and research designs in applied linguistics since research will be an essential and indispensable tool for the language teachers throughout their professional lives, whether classroom based or large-scale and since ELT programmes currently incorporate research methods in their undergraduate programmes.

It is important to help teacher trainees be aware of the ontological and epistemological assumptions behind available research designs and instruments to help them use the tools that best suits their needs and their learners' needs in the language classroom. However, the research proposals of the participants in this study point out that there is a need to emphasise the place and role of qualitative research methods in undergraduate research course to enable the teacher trainees utilize these tools in their prospective professional lives.

Qualitative and quantitative inquiry

The studies on research methods for social sciences are based mostly upon sociological and anthropological studies, leaving applied linguistics as a marginalized field. Although there are second language researchers who have been studying and suggesting possible research designs (see for example Nunan, 1992; Chaudron, 1988; Wallace 1998; Allwright and Bailey, 1991), these studies do not provide the role and position of applied linguistics within the broader picture of social sciences' research methods. Hence, there is a need for studies in L2 education on the use of research methods in this field. It is essential to provide an understanding of where the current research methods draw from ontologically and epistemologically since this understanding is essential for using the most appropriate method for the research questions at hand.

Modernity Problematized

Different approaches to reality have direct implications on research paradigms. Modernity claims a progressive development and a universal reasoning (Peters and Lankshear, 1996), while post-modernity refuses this claim suggesting fragmentation, contextuality, and so on (Peters and Lankshear, 1996; Foucault, 1969).

It is no coincidence that the issues marking the rise of post-modernity and post-structuralism, that is, post-war, post-colonisation, globalisation, and so on (Peters and Lankshear, 1996; Torfing, 1999), also mark the rise of qualitative paradigms (Denzin and Lincoln, 2003).

Post-structuralism rejects the claims of modernity and structuralism that the progress and human endeavour will be shaped, defined and categorised by an imposing structure; suggesting instead the social situatedness of reality (Foucault, 1969; Torfing, 1999). Rejection of an imposing structure leaves room for the possibility of multiple realities, which has implications on the ontological and epistemological level, which, in turn, shapes the selection of research paradigms.

Positivism Problematized

The reflection of modernity in research tradition manifests itself in positivist approach, where there is an external reality independent of human cognition and the only way to understand it is to “prevent human contamination” in the process (Guba and Lincoln, 2005: 203). Positivism suggests rigorous use of tests in research to capture the external reality within the proposed dichotomy of subjective and objective reality. Positivism is essentially interested in finding out the causal relationships through quantifying phenomena, which serves to minimize the influence of human cognition in the process. (Denzin and Lincoln, 2003). Positivist approach tests hypothesis as a consequence of an intervention to find out about the causal relationships, which will tell the researcher about the external reality under inspection. It is essentially “outcome oriented” (Nunan 1992: 3). This approach was and has been exhaustively used in educational research:

In L2 research, as in other areas of educational or social science research, it is predominantly assumed that explanation must ultimately come from proof or cause-effect relationships, and that the only way to obtain such proof ... is through the administration of statistical tests to suitably circumscribed samples following controlled treatment. (Van Lier, 1988: 11)

However, the very core of positivism, causal relationships and generalisability through quantified phenomena, also gave rise to criticism in social research as it failed to provide a detailed understanding of the human condition and research context. With the possibility of multiple realities emerging, the blurred dichotomy of objective and subjective, and the local, as opposed to global, gaining ground, new paradigms emerged (for example Guba and Lincoln, 2005).

In educational research, researchers have long recognised the difficulty of isolating all possible variables for a highly controlled intervention. While researching classrooms, it is essential to consider the educational and individual experiences of the learners and the teacher, their needs, goals, interaction with each other, class dynamics, as well as all the possible changes in the social reality, which is expected to 'contaminate' the controlled environment of the research (Allwright and Bailey, 1991). Trying to isolate all these in L2 research will be not only impossible but also undesirable as it will limit our understanding of the teaching-learning experience.

Another issue emerging from this approach is the role of people as conscious beings making meaning of the world and not as passive beings to be manipulated by the research (Cohen et. al. 2000). In other words, "People actively construct their social world. They are not the 'cultural dopes' or passive dolls of positivism" (Becker 1970 and Garfinkel 1967 in Cohen et. al. 2000:21-22).

Generalisability claim of positivism was also subject to criticism in educational and social research since generalisability dismisses the role of context, "Events and individuals are unique and largely non-generalisable" (Cohen et. al., 2000: 22). Dismissing the richness of the research context and ignoring the depth and uniqueness of educational settings for the sake of

generalisability is a major concern of the paradigms within qualitative tradition, which will be discussed in detail below (Allwright and Bailey, 1991).

Quantifying phenomena also drew criticism since it bears the risk of overlooking and/or simplifying certain aspects of the phenomena under investigation. Such criticisms led to emergence of further paradigms, postpositivism, constructivism, critical theory, and participatory paradigm (Guba and Lincoln 2005).

The above concerns, with regard to positivism, has long been voiced by social scientists and educational researchers, yet, they fail to be considered comprehensively in the teacher trainees' research projects, as was the case in this study. It is essential that the teacher trainees be made aware of the shortcomings and weaknesses of this approach as well as strengths, to help them be equipped with the essential tools for their future research in language classrooms.

Alternative Approaches

As the positivistic paradigm failed to provide for the emerging needs and interests in social sciences, new paradigms were developed to cater for these needs. These paradigms are very often referred to under the umbrella of qualitative research. The dichotomy between qualitative and quantitative research is summarised in the table below by Merriam:

Characteristics of Qualitative and Quantitative Research

<i>Point of Comparison</i>	<i>Quantitative Research</i>	<i>Qualitative Research</i>
Focus of Research	Quantity (how much, how many)	Quality (nature, essence)
Philosophical roots	Positivism, logical empiricism	Phenomenology, symbolic interactionism
Associated phrases	Experimental, empirical, statistical	Fieldwork, ethnographic, naturalistic, grounded, constructivist
Goal of investigation	Prediction, control, description, confirmation, hypothesis testing	Understanding, description, discovery, meaning, hypothesis generating
Design characteristics	Predetermined, structured	Flexible, evolving, emergent

Tablonun Devamı

Sample	Large, random, representative	Small, non-random, purposeful, theoretical
Data collection	Inanimate measurements (scales, tests, surveys, questionnaires, computers)	Researcher as primary instrument, interviews, observations, documents
Mode analysis	Deductive (by statistical methods)	Inductive (by researcher)
Findings	Precise, numerical	Comprehensive, holistic, expansive, richly descriptive

(Merriam, 1998: 9)

Although these comparatively new paradigms commonly reject positivism's ontological and epistemological claims, they differ from each other in many fundamental aspects. Post-positivism is an exception to these relatively new paradigms. It shares the fundamental assumptions of positivism but argues that the external reality cannot be known about only approximated until the approximation is falsified by another theory, (Guba and Lincoln 2005).

Constructivism, on the other hand, argues for multiple, "constructed and co-constructed realities", which can be learned about only in a subjective fashion; while critical theory suggests multiple "realities shaped by social, political, cultural, economic, ethnic and gender values, crystallized over time" (Guba and Lincoln, 2005: 195). Guba and Lincoln recently added "participatory" paradigm, which suggests both objective and subjective nature of the world can be known about through "critical subjectivity" (Guba and Lincoln, 2005: 195).

A research course incorporating all these paradigms will not only inform the teacher trainees about the most productive design and tools for their research, which will fit in with the underlying assumptions of their research questions, but also will raise students' awareness on issues like ethics, voice of the researcher, textual representation, sampling, data collection, and the role of participants (Guba and Lincoln, 2005; Lincoln and Guba, 2003). Below, is a more detailed account of positivist, constructivist and critical paradigms in relation to the points mentioned above. Participatory paradigm will not be discussed in this paper since it is a relatively recent categorisation and there is still need for further study on the use of this paradigm.

Positivist, constructivist and critical paradigms

At this point it is worth reviewing these paradigms briefly to discuss them in relation to teacher training programmes. As reviewed above, positivist paradigm is concerned with explaining the causality quantitatively through carefully manipulating the variables in a high control intervention. The research method used commonly by this paradigm, experimental design, typically requires a testable hypothesis, independent and dependent variables, pre-test and post-test, and experimental and control groups (Baker, 1994).

While experimental design tests hypothesis based on previous theories starting with the theories in that area, constructivism aims at understanding social phenomena starting from the data collected (Baker, 1994; Allwright and Bailey, 1991). Ethnography would be a typical example of the latter. In ethnographic studies the researcher is more likely to be concerned with “verstehen”, rather than preconceptions or theories (Baker, 1994: 237). Thus, whether the researcher moves from theory first or from data first will influence the data collected and the outcome of the research (Allwright and Bailey 1991).

It should be noted here, however, that teacher trainees will typically lack the essential resources of a “data-first” approach in an undergraduate degree (Allwright and Bailey, 1991: 38). They will not have an extended period of time with unlimited access to research context to be able to gather such rich data to build their research on. Moreover, they will lack the experience with teaching-learning experience to base their research on. Although it is possible for teacher trainees or novice teachers to adopt this approach, it will require significantly more time than a researcher with experience and motivation to learn from the context since the trainees will need to familiarise themselves with the research context and the teaching-learning experience first, which has been only theories for them until that point.

Constructivist paradigm does not have generalisability among its aims. On the contrary, its core understanding about reality is that it is socially constructed and different realities can clash with each other at times (Mertens, 2005). Therefore, each research context is expected to be unique and the realities dynamic and changing, even in the process of research. The data

collection methods of constructivist paradigm includes interviews, observations, and document analysis (Mertens, 2005).

Generalisability is not a concern of the critical theory either. While constructivism works with multiple subjective realities, critical theory works with multiple realities shaped by the social practices and shared by the people in the same social structure. Critical theory questions the subjective reality of constructivism and suggests that research should account for the social structure and power relations within that social structure (Kincheloe and McLaren, 2003). Thus, this paradigm is primarily concerned with emancipation and empowerment of those involved (Mertens, 2005). Since the participants' realities are at the core of this paradigm, the research questions are very often decided upon together with the participants, unlike the theory-first or data-first approaches.

The aim (of action research) is not a pseudo-neutral description and explanation of reality and technological control of reality in the sense of the analytical-nomological tradition, but a theory based modification of reality which is initiated in the exploratory phase and often involves a practical-emancipatory interest...(Grotjahn 1987: 57)

Detailed examples of such practice is well-accounted in the studies of the most well-known critical literacy researcher, Freire (1974; 1985). Action research makes use of intervention and manipulation of variables, yet, at the same time suggests that research context cannot be stripped off its social context (Greenwood and Levin, 2000).

Critical theory typically uses action research as its method of inquiry and the emphasis is on the emancipation and empowerment of the participants as reviewed above. Use of action research, thus, also aims at ending the researcher-practitioner duality by empowering the practitioners to produce knowledge (Reason and Bradbury, 2001). Although education is a practice-oriented field and collaborative work with academics and practitioners is not uncommon, action research has great potential for teacher trainees to be involved in knowledge production in their professional lives.

Constructivist paradigm suggests "confirmability" instead of the objectivity claim of positivism and post-positivism (Mertens, 2005: 15), where

the research is presented via detailed accounts of the research process, research context, and participants through use of narratives in textual representation (Mertens, 2005; Guba and Lincoln, 2005). Since this paradigm argues for the socially constructed realities, it also acknowledges the role of researcher in inquiry and refrains from the traditional textual representation of positivist and post-positivist paradigms where the researcher is essentially absent from the research process, data, and findings (Guba and Lincoln 2005). Narrative, as reviewed above for example, is a common representation in this paradigm.

Another major issue emerging at this point is ethical concerns. While the positivism oriented paradigms do not leave room for the participants, constructivist paradigm includes and acknowledges the participants in the research process (Mertens, 2005) Critical theory, on the other hand, advocates for explicit account of the researcher's starting points, assumptions, and aims, disregarding the objectivity claim of positivism (Mertens, 2005). Therefore, the ethical concern of a critical theorist would entail revealing their assumptions to the participants and to the consumers of the written account of the research (Guba and Lincoln, 2005).

Mixed methods and educational research

If we go back to the dichotomy of qualitative vs. quantitative inquiry, mixed methods need to be reviewed since they are being used in they field of education commonly. It has been long recognised that in language teaching, qualitative, quantitative dichotomy is neither feasible, nor desirable (see for example Nunan, 1992; van Lier, 1988; Allwright and Bailey, 1991). Usually, there is a need for a hybrid research in terms of data collection methods, data, and data analysis methods (Nunan, 1992).

Educational research shares the social sciences' assumptions and approach but at the same time it is more heavily practice oriented. Whether large scale programme evaluation or small scale classroom research, theory testing or seeking for introspection from the students; L2 research almost always has a practical, application concern that will affect the current practice through providing an improved understanding of the language learning process. This means research potentially calling for generalisability, generalisability in a

much smaller scale though it may be, as well as acknowledgement of the dynamic nature of the participants and research context; rich, qualitative data together from students' diaries, interviews, as well as exam results, depending on the research questions.

Although practicing teachers do use mixed methods in their classrooms, and L2 researchers advocate against the strict dichotomy of qualitative vs. quantitative, the long recognised position of quantitative inquiry as pure science manifests itself in teacher trainees' research projects, particularly in the research proposals.

STUDY

Purpose of the study

This study seeks to find out about the teacher trainees' proposed research methods for their undergraduate research methods course. 42 final year ELT programme research students participated in this research. The participants' research proposals revealed an overwhelming preference for experimental design for their research projects. Based on these proposals, the question this research inquires about is "What is the reason behind the ELT research methods students' substantial preference for experimental design?"

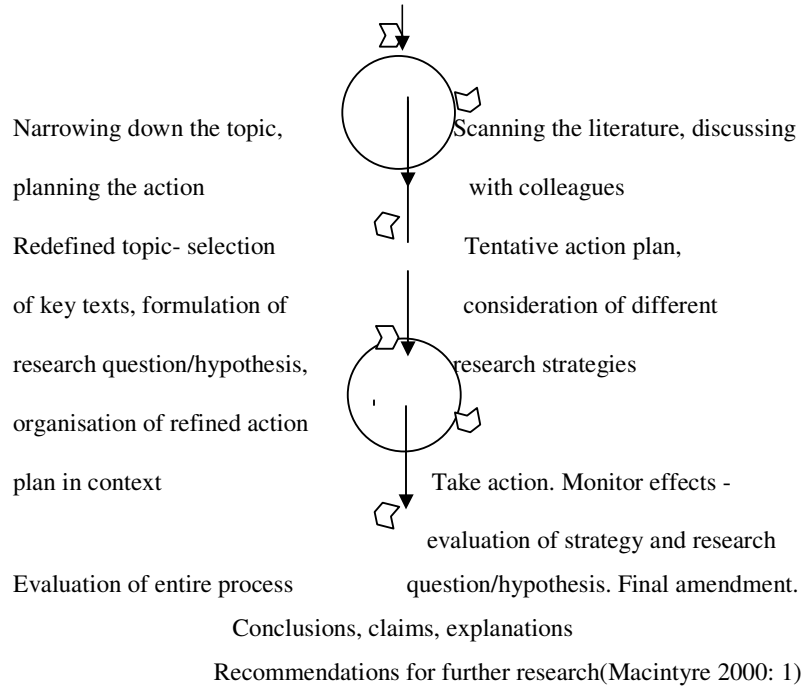
Method of Study

In this study, action research is used since being the lecturer of the research methods course, the researcher assumed insider, participant role of the teacher-researcher. A highly uneven distribution of research methods proposals from the students, led the teacher-researcher to inquire about the reasons behind the overuse of experimental design in undergraduate research course offered by ELT department at Cukurova University through inquiring about the self-reports of the students as well as fellow research methods lecturers.

Macintyre's action research stages were used for this study:

Reflection and analysis of current practice-

General idea of research topic and context



The findings will not only help the teacher-researcher to reflect and take further action within her research context, but also help generate knowledge on the undergraduate research courses of ELT programmes.

Procedure

This study inquires about the ELT teacher trainees' choice of research designs for their research methods course. The research methods course took a year, starting in the spring term of their third year and continuing in the fall semester of their final year. The students attended lectures on research methods in the first term of the course, while at the same time working on their research questions and literature review. At the end of the first term, they submitted research proposals with provisional action plans. In the second academic term of the course, the students started data collection process. Of course, as in any

research project, the students frequently went back to their research questions, literature reviews, and research methodology to make alterations and adaptations as they progressed in their research. The students submit their research at the end of the second academic term of the course.

Research Instruments

Interviews with the students were conducted upon analysis of students' research proposals. The interviews inquired about the students' reasons for choosing experimental design from several possible research designs, the changes in their actual research from their initial research proposals in relation to the research methodology, and their perceptions of available research designs. Further interviews were made with two colleagues about the same issues.

Findings 'Reflection and analysis of current practice'- Analysing student proposals

42 proposals were analysed as the first step of data analysis. The proposals reveal an overwhelming majority of preference for experimental design. 30 students proposed use of experimental design in their proposals, while three students proposed descriptive design, six mixed methods, and three observational designs.

When examined, 28 proposals with experimental design, refer to causality this design offers as their rationale. These papers focus on looking at the effect of the intervention they are planning to give. The research questions of these papers vary from looking at the effect of a teaching technique, such as the effect of task based teaching on vocabulary, to looking at the effect of gender equity in L2 classroom.

Out of these 28 proposals, 17 papers refer to experimental design as the most reliable method. Similarly, 7 proposals suggest that experimental design will help them come up with more reliable results through numerical data and statistical analysis.

Another important theme emerging from the proposals is the generalisability experimental design offers. In three papers, generalisability is explicitly stated, via terms such as "applicability of the findings to a wider

context”, while in 24 proposals, it is possible to see the role of generalisability in students’ remarks on the population and sample population of their research. All these students claim to increase generalisability through the selection of their sample population. Sampling and generalisability carries such an importance for these students that one student proposes using random sampling for the interviews to increase generalisability, while he could propose to use interviews to collect data, more in depth and richer, based on his initial findings of the data from the questionnaire he was planning to give.

Two proposals provide very important insight on these students’ motivation of choosing experimental design. These proposals state that they expect their design to help them improve their teaching. In other words they want to witness the theories they have been learning in their ELT methodology courses in action and test the effectiveness of these theories. One of these proposals also state that the student chose this design for its time efficiency qualities.

Two proposals, one with mixed-method and one with observational research, claim in their rationale that these designs will provide them with the flexibility that they might need in the course of the research. It is important that these students take the dynamic nature of the educational settings into consideration while designing their research methodology, however, no other proposal refers to such a need. On the contrary, all the papers proposing to use experimental design have a very high degree of control.

‘Taking action’ -Students’ perceptions

15 students were interviewed about their choices of research designs. The interviews confirm the initial findings from the analysis of student proposals. All 15 students expressed in their interviews that they proposed to use experimental design because they believed experimental design was more objective and reliable.

It should be noted here that because of feasibility issues, such as access to schools and resources like computers, video players, and so on that their interventions required to be used, and as a result of the normal course of a research process with continuous revision and adaptation, some of these students changed their research designs once they reached data collection stage.

The answers to the above question reflect their beliefs before the data collection stage.

Three of the students that changed their research questions and designs due to feasibility reasons expressed that they still believed experimental design to be more reliable and objective. When inquired further, they expressed a certain comfort numerical data would provide for them.

One student was especially resistant to having to abandon experimental design. He was working on gender equity and we had earlier on decided that observation together with questionnaire and interviews would be used for his data collection. However, in his interview he expressed unease working with students' self-reports. He stated that he did not think introspective methods would provide "scientific" data. When asked to elaborate further on what he considered to be scientific, he expressed that he was worried the participants of his research would not provide reliable, trustworthy data. His second concern shows his underlying belief about what scientific research is: the research should include testable hypothesis that can be applied to a large population.

It should be noted here that this student was not the only one expressing discomfort with introspective data collection methods. Another student also stated that she did not find the data from interviews and questionnaires entirely reliable since the data from the participants' self-reports would be limited to that research context and it would not be certain that the self-reports would be representatives of a wider population.

The underlying belief that scientific research requires experimental design was expressed by two more students. These students stated that they initially planned to use experimental design because they believed that this was the only design that was "scientific enough". These students were researching about the ELT students' perceptions of the efficiency of Culture Course in departmental programme and had changed their research design after they reached the data collection stage. These students, however, did not show resistance to introspective methods, which they used as research instruments. In fact, they expressed that they valued these methods as they provided them with important data.

The second common theme emerging from the student interviews is the belief that experimental design would be more time efficient and easier to conduct with high control and “visible, concrete” results quantitative data would provide. These students expressed that the results of a comparison of experimental and control groups or pre-test and post-test would generate “more certain” results, which would require a more “detailed and time consuming planning stage” with qualitative data. Through comparison, it would be easier to see the “effect of a certain method”, referring to causal relationship experimental design promises.

Their emphasis on “concrete, visible, more certain” results is related to the data analysis stage of their research. Through the use of experimental design, these students hope to show the readers that their results and conclusions with regard to causality are out there for the consumers of the research to see for themselves. Students expressed great faith in quantitative data to show the causality “objectively”. These answers, again, relate to reliability, which came up in the analysis of the proposals as well as in answers to other questions in interviews.

Finally, two students, different from those who expressed the same point in their proposals, stated that through their research using experimental design, they learned a lot on ELT methods. Similar to those students who expressed the same argument in their proposals, these students approach their research course as a means to see the ELT methods in action and test them.

Student interviews show that the students prefer experimental design because: 1) they find experimental design to be more reliable with quantitative data, through which they can show the causality they focus on, and 2) they find experimental design to be more time-efficient and easier to conduct due to the high control experimental design promises to the researcher. Interestingly, the issue of generalisability, a common theme in proposals, did not come up in the interviews except for one student’s answers.

Next step in this action research was to interview colleagues lecturing research methods course. Both lecturers state that the students feel more comfortable working within the positivist paradigm due to the high degree of control it provides. However, they add, the students have to make changes and

adaptations in their designs at the data collection process due to feasibility issues. Yet, the students still prefer using quantitative data and data analysis in their altered research design methods as they give them a sense of safety. As a result of the students' inclination towards quantitative data analysis, the participants in their research are virtually invisible, expressed only via numbers and figures, both lecturers remark.

One colleague further remarked that the students, being final year teacher trainees, will not have the necessary experience and information level to be able to make a research within constructivist paradigm. It is for the same reason that the researcher of this study also found herself strongly recommending the students using observation to prepare "low inference" observation checklists with pre-planned categories before engaging in the observation process (Allwright and Bailey, 1991: 64).

Interviews with two other lecturers of research course reinforce the point emerging from the student interviews and proposals that the students feel themselves safer using quantitative data.

Discussion of the findings and Implications

The findings point out that the students' choice of working within the positivistic paradigm is due to three main important points. The "objectivity" claim positivism offers to the researchers, the lack of experience teacher trainees have in teaching-learning process, and the underlying assumptions of the students that the positivistic paradigm offers more "scientific" research.

The role of objectivity in students inclination towards the positivistic paradigm is visible in student reports about their beliefs that quantitative data will increase reliability, generalisability, and objective interpretation of causality. However, dismissal of the other research paradigms and designs is problematic since, as Allwright and Bailey (1991) remark, not all theories in ELT are directly testable. Besides, as argued above, classroom dynamics and the complex nature of human beings do not lend themselves easily to isolate all variables to reach such unproblematic conclusions of causality. Therefore, it is essential to raise teacher trainees' awareness that what may actually seem as the strength of positivism, claims of causality and generalisability, are actually

problematic when it comes to language classroom, or any educational setting. Since the aim of the research methods course is to help the students prepare for their professional lives as language teachers and researchers, the trainees should recognise the richness of the data L2 classroom can provide and should not dismiss the context of the research to attain generalisability and causality.

The value these students put on objectivity and reliability should also be questioned as the research they are preparing to do, both for the course and for their professional lives, demands a subjective stand point too. Since L2 research is essentially about human experience and learning process, depending on the research questions, introspective methods, for example, are invaluable data collection methods in this process. It is important that the trainees learn to ask and trust their students while collecting data in the future.

In this respect, another problem rising is the absence of the participants, in this case students and teachers, in the students' research. Due to expressed student comfort in numerical data and data analysis, the participants become invisible in their research. However, being prospective teachers, the focus of their research is essentially the students and the learning-teaching experience. Although the absence of participants in the research is a desirable feature of positivistic paradigm to create the effect of researcher as mere observant of a natural/social phenomena, as discussed above, educational research is essentially about these participants and they should be given more voice.

The second important finding is the role of inexperience of teacher trainees in their research. Lack of experience and personal theories, beliefs of these students about language teaching inevitably places positivistic paradigm as the safer choice. Both students and lecturers report numerical data and data analysis as the safer ground in research for teacher trainees. As these students gain more experience with the L2 settings and procedures, they are more likely to feel more confident to work on the data the classroom provides rather than the theories, and to work with more qualitative data and data analysis methods. Yet, based on the discussion in the first part of this section, teacher trainers need to raise awareness of the use and value of the qualitative methods for classroom research. Besides, with the new teacher training programme, where research methods is limited to one academic term, L2 teacher trainees will not have the

same opportunity to be actually engaged in the research in a longer period of time, as the participants of this research did, leaving the future students with less chances to see the value of qualitative inquiry. As argued previously, no classroom research will be expected to be merely qualitative or quantitative and the students should be made aware of the value of both approaches.

The last point the findings raise is the perception of qualitative data and data analysis methods to be less “scientific” compared to the paradigms working with qualitative data and methods of analysis. However, this issue is not unique to this research context but is a perception research traditions have been debating on for a long while now. Yet, the findings show that the students should be made aware of the value of the qualitative inquiry, especially in educational settings.

Conclusion

This study discusses the place of qualitative and quantitative inquiry in the students’ research projects in L2 teacher education. The findings point out that the students are more motivated to work within the positivistic paradigm. Yet, the literature on research methods point out that both qualitative and quantitative inquiry is indispensable for educational research. In this respect, the findings of this study suggest that the research courses for teacher trainees should incorporate both methods of inquiry based on the points discussed above.

It is essential that the prospective language teachers are equipped with the necessary research tools for their professional lives not only to develop professionally in the language classroom but also to be able to participate in the production of knowledge. Therefore, research courses should take special care that they inform the teacher trainees of all the available research methods for empowerment of these students in their future lives as teacher-researchers.

References

- Allwright, D. and Bailey, K. M. 1991. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press
- Baker, T. L. 1994. **Doing Social Research**. New York: McGraw-Hill, Inc.

- Chaudron, C. 1998. **Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. 2003. Discipline and Practice of Qualitative Research. in Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (eds) **The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues**. (2nd ed.) Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. pp. 1-45
- Foucault, M. 1969. **Archaeology of Knowledge**. Translated by A. M. Sheridan Smith. London and New York. Routledge.
- Freire, P. 1974. **Education for Critical Consciousness**. London: Sheed and Ward
- Freire, P. 1985. **The Politics of Education: Culture, Power and Liberation**. London: Macmillan.
- Gadamer, 2004. **Truth and Method**. London: Continuum International Publishing Group Ltd
- Greenwood, D. and Levin, M. 2000. Reconstructing the Relationships between Universities and Society through Action Research. in Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (eds.) **Handbook of Qualitative Research**. (2nd Ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. pp. 85-106.
- Grotjahn, R. 1987. On the methodological basis of introspective methods. in Faerch, C. and Kasper, G. (eds) **Introspection in Second Language Research**. Clevedon: Multilingual Matters. pp.54-81
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. 2005. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences in Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (eds.) **The Sage Handbook of Qualitative Research**. (3rd ed.) Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. pp. 191-213.
- Kincheloe, J. L. and McLaren P. 2003. Rethinking Qualitative Theory and Qualitative Research. in Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (eds) **The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues**. (2nd ed.) Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. pp. 433-488.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. 2003. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. in Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (eds) **The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues**. (2nd ed.) Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. pp. 245-291
- Macintyre, C. 2000. **The Art of Action Research in the Classroom**. London: David Fulton Publishers.
- Merriam, S. B. 1998 **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Mertens, D. 2005. (2nd ed.) **Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods.** Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications
- Nunan, D. 1992. **Research Methods in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press
- Peters, M. and Lankshear, C. 1996. Postmodern Counternarratives in Giroux, H. A., Lankshear, C., McLaren, P. and Peters M. (eds.) **Counternarratives: Cultural Studies and Cultural Pedagogies in Postmodern Spaces.** New York and London: Routledge. pp. 1-40
- Reason, P. and Bradbury, H. (eds.) 2001. **Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice.** London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Taylor, S. J. and Bogdan, R. 1998. (3rd ed) **Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource.** New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Torring, J. 1999. **New Theories of Discourse: Laclau, Mouffe, and Žižek.** Oxford: Blackwell Publishers
- Van Lier, L. 1988. **The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second-Language Classroom Research.** London and New York: Longman
- Wallace, M. J. 1998. **Action Research for Language Teachers.** Cambridge: Cambridge University Press

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Edebi Metinlerin Öğrencilere Estetik Zevk Kazandırmadaki Rolü

Adem İşcan^a

Süleyman Efendioğlu^b

Şükrü Ada^c

Özet

Bu çalışmada, İlköğretimin temel dersi olan Türkçe öğretiminin çocukta estetik beğeni, haz oluşturmadaki rolü ve estetik yargıda bulunabilme yetilerinin tespiti araştırılmıştır. Üç ayrı sosyo-ekonomik kültürel düzeye sahip okulun öğrencilerine somutlaştırılıp sınırlandırılmış anket uygulanmış ve değerlendirme estetik ölçüler ışığında, metin-dil, metin-resim ilişkileri göz önünde bulundurularak, yapılmıştır.

Abstract

In this study, being the basic course of primary education, the role of the Turkish education in forming an aesthetic pleasure enjoyment and amazement in childhood and the ability of children in aesthetic judgement are researched. For the research, the students of three different schools which belong to different socio-cultural and economic classes are chosen and a questionnaire which consist of concrete and limited questions applied, and the results are evaluated under the lights of aesthetic values by regarding text-language and text-picture relations.

Giriş

Estetik, güzeli sorgulayan bir bilimdir. Bir şeyin niçin güzel olduğunu araştırır. Güzelin ve güzelliğin önce öğelerini, sonra da iç ve dış yasalarını ideler, saptamaya çalışır(Erinç, 1995: 71)

Eski estetik kuramsal estetikti, metafizik estetikti ve düşünceden yola çıkıyordu. Yeni estetik tümüyle somuta yani yapıta, güzelin kendisine dayanmaktadır. Estetiğin alanına girmek sanatın alanına girmekse, sanatın alanına girmek de güzelin alanına girmektir. Çağdaş estetik sanattaki güzelle ilgilenir ya da ilgilidir(Timuçin, 2000:5).

Estetiği, 1. Bağımsız bir bilim olarak estetik; 2. Felsefe disiplini olarak estetik; 3. Başka bilimlerin uygulama alanı olarak estetik şeklinde nitelendirebiliriz. Bu üç estetik bilimden felsefe disiplini olan estetik, öteki

^a Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum.

^b Okutman., Ağrı Dağı Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ağrı.

^c Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum.

ikisini gölgelemiştir. Schelling, Hegel, Schopenhaver ve Hartmann için estetiğin felsefî niteliği sorun değildi. İlk defa felsefe, Hegel'in sisteminin yıkılmasından sonra, sınır direklerini geri çekmek zorunda kalınca, Fechner'den beri estetik alandaki yol gösterici rolünü psikolojiye terk etmek zorunda kalmıştır.

Estetik değer damgasını taşıyabilen her şey-güzel ya da çirkin, özgün ya da sıradan, yüksek ya da aşağı, zevkli ya da zevksiz, zengin ya da yoksul olarak değerlendirilebilecek olan her şey şiir ve müzik parçaları, resim ve süsleme, portreler ve manzaralar, yapılar, parklar, danslar-bütün bunlar, ayrı bir bilim olan estetiğin alanına girerler(Geiger, 1993:128-129).

Felsefî estetik de, estetik değerlerin ne olduğunu araştırır, onları önceden varsaymaz. Platon'la onları, dünya üstü olanın dünyaya yansımaları, Shelling'le sonlu olanda sonsuz olanın

tasviri olarak görür. Ya da Kant'la, estetik değerleri başka değer kategorileriyle, iyiyle, hoşla karşılaştırır ve felsefedeki yerini göstermeye çalışır(Geiger, 1993: 141).

Bir felsefe disiplini olan estetikle, ayrı bir bilim olan estetik arasındaki ilişki, doğa felsefesi ile doğa bilimleri arasındaki ilişki gibidir. Doğa bilimleri, doğanın varlığını önceden kabul ederek, onun yasalarını araştırır. Aynı şekilde ayrı bir bilim olan estetik de, estetik değerler olgusunu varsayarak, bunların ilkelerini araştırmaya çalışır(Geiger, 1993: 40).

Estetikte güzel olan değerli olandır, buna karşılık değersiz olan çirkindir. Burada söz konusu olan çağdaş estetik açısından bir biçimsel tutarsızlık, bir plastik uyumsuzluk değildir. Çağdaş estetikte çirkin yalnızca ve yalnızca başarısız olandır, anlatamamandır, anlatmakta eksik kalandır, öte yandan insan adına herhangi bir derinlik taşımayan, yararlı sınırlanmış olandır(Timuçin, 2000: 57). Şüphesiz doğa yaratırken, birini çirkin, öbürünü güzel diye yaratarak haksızlık etmemiştir. Doğa insanlarca estetik değerlendirilir; doğada kendi idealine uygun düşen şey insan için güzel, karşıt düşen şey ise çirkindir(Kayan, 1993: 135).

Sanat, dünyamızda güzel olan nesnelere ile görünüşlerin çizimiyle sınırlandırılmaz. Sanatla çirkin olan ile bayağı olan da yeniden yaratılabilir, ama güzel çizilmesi koşuluyla, yani çizilecek şey çirkinlik de olsa, onun çizilişinde güzellik olması gerekmektedir. Örneğin, Quasimodo'nun biçimsel

yapısı bizde bir tiksinti uyandırır, oysa Notre Dame'ın Çanları adlı Amerikan filminde Quasimodo rolünü canlandıran oyuncunu ustalığı karşısında duyulan hayranlık, izleyicilerin izledikleri çirkinlikten dolayı içlerinde uyanan o tiksintiyi aşmaktadır(Kağan, 1993: 144).

Psikolojik estetikçiler, sanatın zevk ve tat vermesini, onun en soylu görevi olarak göstermektedir. Kuşkusuz, sanatın sadece yüzeysel etsinde değil, derin etkisinde de, tam anlamıyla bir zevk etkisi vardır ve bu yadsınmamalıdır(Geiger, 1993: 59). Sanat psikolojisi, bir sanat olgusu ile ilgili tutum ve davranışları inceleyen sanat bilim dalıdır(Erinç, 1998: 3)

Estetik, güzelin ve güzel sanatların yapısını inceleyen bir felsefe dalıdır. Terimi bugünkü anlamıyla ilk kez kullanan Alexander Baumgarten'dir. Baumgarten "Kalıcı Birkaç Şiir Üzerine Felsefî Düşünceler" adlı yapıtında, anlam içeriklerinin duyusal bir biçim içinde iletildiği somut bir bilgi alanını belirtmek için estetik sözcüğüne başvurmuş ve güzelliğe ilişkin yargılarda duyuların belirleyici bir rol oynadığını söylemiştir(Bozkurt,1995:37). Estetik öğretisi, Nietzsche'ye göre etkin bir bakış açısı seçerek sanatla yaşamı uzlaştırmaya çalışan bir öğretilerdir. Hegel'e göre, Estetik, sanat üzerine yapılan her türlü felsefî refleksiyondur. Valery'e göre Estetik, Estetik'tir. Başka bir deyişle duyarlıkla estetik aynı şeydir."(Bozkurt,1995:37-38) Estetik, genellikle insanın dış dünyaya ilişkin, "güzel ve çirkin" sözcükleriyle dile getirdiği tepkileriyle ilgilidir. Ancak "güzel" ve "çirkin" terimlerinin kapsamı belirsiz ve anlamları da öznel ve görelidir(Bozkurt,1995:45).

Estetik özne, estetik nesne, estetik yaşantı ve hayal gücüdür. Sırası ile tanıyalım:

Estetik Özne:

Estetik özne, bir sanat eserinden ya da bir tabiat manzarasından haz duyan varlıktır. Bir sanat eserini değerlendirmek, ondan zevk duymak ancak belirli kişilere özgüdür. Çünkü bu eylemleri yapmak için insan belirli bir bilgi birikimine sahip olması gerekir. "Kant'a göre, estetik yaşantının temel ögesi beğeni yargılarıdır ve yargı yetisi ancak düşünen varlıklarda bulunabilir. İnsanlar hiçbir pratik amaç gözetmeden, yalnızca hayranlık duygusuyla doğayı seyrederekler."(Bozkurt,1995:45).

Estetik Nesne:

Estetik öznenin “güzel”, “çirkin” gibi yargılarda bulunduğu nesnedir. Bu nesne bir sanat eseri, bir doğa manzarası olabilir. “Güzellik yargısı her zaman belirli bir kavramsal boyut içerir; bir nesneyi güzel olarak tanımlayabilmek için hangi sınıfa girdiğini bilmek gerekir. Örneğin bir atın vücut yapısında güzel bulunan özellikler, bir insanda çirkin kaçır. Romanda şiirsellik, genellikle bir zaaf olarak görülür.”(Bozkurt,1995:47)

Estetik Yaşantı :

“Kant’a göre estetik yaşantının ayırt edici özelliği “çıkarsız oluşudur” (Bozkurt,1995:47). Gerçekten de estetik özne, doğadaki bir nesneyi gözlemlerken ve onu “güzel, çirkin” yargılarıyla değerlendirirken herhangi bir çıkar gözetmez. “Estetik yaşantı, birbirini tamamlayan iki önermeyle tanımlanabilir: 1) Estetik nesne duyusaldır; görülür, işitilir ya da duyusal biçimiyle zihinde canlandırılır; insana bu duyusal özellikleri nedeniyle haz verir. 2) Estetik nesne aynı zamanda düşünölen, seyrine dalınan bir nesnedir; yalnızca duylulara hoş geldiği için değil, bir anlam içerdiği, bir değer taşıdığı için de insanı ilgilendirir”(Bozkurt,1995:48).

Estetik Nesne

Estetik öznenin “güzel”, “çirkin” gibi yargılarda bulunduğu nesnedir. Bu nesne bir sanat yapıtı olabileceği gibi bir tabiat manzarası olabilir. Belirli bir açıdan bakıldığında hemen her şey güzel görünebilir, fakat güzelliği yaşayabilmek için güzelliğin göröldüğu nesnenin ne olduğunu bilmek gerekir. “Güzellik yargısı her zaman belirli bir kavramsal boyut içerir; bir nesneyi güzel olarak tanımlayabilmek için hangi sınıfa girdiğini bilmek gerekir. Örneğin, bir atın vücut yapısında güzel bulunan özellikler, bir insanda çirkin kaçır. Romanda şiirsellik, genellikle bir zaaf olarak görülür. Bir mimarlık yapıtı, heykeldeki ifade gücünü kazanmaya çalıştığında aşırı süslü ve bayağı bulunabilir”(Bozkurt,1995:47).

Hayal Gücü

İnsanların gerçekte var olmayan bir şeyi zihinlerinde canlandırmalarını sağlayan bir yetidir. Bu yeti, en çok güzel sanatlarda kullanılır. Özellikle resim, müzik ve şiir gibi dallarda bu yetinin kullanımı zirveye çıkar. “David Hume’a göre hayal gücü, duyusal ve duygusal yaşantılarla düşünceleri birleştirici bir rol

oynar. Kant ve Hegel içinse, hayal gucunun yalnızca birleştirici değil, oluşturucu bir işlevi de vardır”(Bozkurt,1995:50).

Estetik Duygu ve Gelişimi

Estetik duygu, insanın doğayı, kendini ve kendi dışındaki gerçeklikleri bir algılama biçimidir. Estetik duygu ya da “gerçeklik karşısındaki estetik davranış özne ile nesne arasındaki ilişkinin özel bir biçimidir” diyebiliriz (Doğan,1975:30). Ancak; insanın estetik duygusu, nesnel bir gerçekliğe sahip olmasına, insanı hayvandan ayıran tinsel bir guten ortaya çıkmasına karşın, Kant’ın ileri surdđđ gibi, “insana başlangıçtan beri önsel olarak verilmiş” bir gu değildir, tarihsel olarak, toplumsal tarihsel gelişmenin bir sonucudur (Doğan,1975:33).

Estetik Duygular

Estetik Zevk

Buğun oğunluk için sanat yaşamı, sadece ve ancak bir edilginlik, kendini bırakma, ben’in duygulanmasıdır ki, bütün bunların “zevk” szcđđ ile dile getirilmesi de yaygınlaştı. Bir sanatın yapısına girmekten doğan sevinç, “Wilhelm Meister”deki düşünce yükünün kavranmasından duyulan kıvanç, “Faust”un gelişmesini izlemenin, Fransızca Alexandriner’in dil biçimindeki vurgunu uyandırdığı bir kıvanmada vardır. Bütün bunlarda, her ie yönelik yoğunlaşmada olduğu gibi, sadece bir edilginlik değil, bir etkinlik de söz konusudur: Bu, sanat yapıtının, insanın içinde yinelenerek yeniden kurulması, düşünce ile işlenmesi, onun oluşumu ile birlikte gitmedir (Geiger,1985:52-53).

Ortaoyunu seyredip eğlenmek isteyen kimse için, zevk almak amaçtır ve ne kadar çoksa zevk, o kadar iyidir. Eğer söz konusu olan sadece zevk almak ve olabildiği kadar çok zevk almak olsaydı; o zaman bizim sanatta neden yzeyssel etkiden başka olan etkiler de aradığımız gerçekten anlaşılamazdı. Ama sadece zevk verme etkisinden başka olan etkiler de vardır ve sanat yaşamının ykseklide bu etkilerden gelir.

Zevk ve mutluluk(aynı zamanda yzeyssel etki ve derin etki) karşıtlığı şoye açıklanabilir: Zevk, vital sferlerin tepkisidir: Oyun heyecanı ve gerginlide, yemek zevki, beden zevki; beden ve ruhun etkilenmesinden duyulan zevk; bunlar vital sferde kalırlar, hayvanla insanda ortak olan zevk yaşantılarıdır. İlk

data sanatın derin etkisi, kişiye, derin ben sferine uzanır ve zevk basamağından mutluluk basamağına yükselir. Üst düzeyde kalan etki, mutluluk sağlayamaz; çünkü mutluluğun oluştuğu kişilik sferine kadar inemez, yüzeyde kalıp zevk olmakla yetinir(Geiger,1985:63).

Cemil Sena, estetik zevk konusunda zevk ile hayal gücü(düşleme) arasındaki ilişkiye değinir: “Zevk, duyulur ve somut biçimin ilişkisini yakalayan hayal gücünü de gerektirir. Hayal gücü, gözlerimiz önüne, kendisine göre hükmedip seçebildiğimiz ülküyü getirir. Nihayet güzeli tatmak için, hissetmek ve heyecanlanmak gerekir ki, bundan estetik heyecan hisseden tinsel(moral) duyarlık meydana gelir”(Sena,1972:231). Demek ki insanın bir nesneden zevk alabilmesi için öncelikle o nesneyi hissetmesi ve bu hisle heyecana gark olması gerekir. Zaten bir nesneyi güzel olarak tanımlayabilmemiz için o nesnenin bütün hissiyatımızı etkilemesi gerekir. Toplum ve sanatçının zevki karşılıklı etkileşim içerisinde dir.

Estetik Beğeni

Ömer Naci Soykan, estetik beğeni tanımlarken insanın doğasında bulunan hoşlanma duygusu ile beraber eğitiminde önemine dikkat çeker: “Estetik beğeni, bir yandan doğal hoşlanma duygusuna dayanmakla yine doğal bilme isteminin temeli sağlıklı anlama yetisine yakınlaşırken, bir yandan da asıl eğitimle sonradan kazanılmış olmasından dolayı yine sonradan kazanılan, toplumsal kökenli, iyiyi kötüden ayırma yetisi olan vicdana ve alıştırma yoluyla bir kişilik özelliği hâline gelen ahlâksal tutuma yakın durur(Soykan,1998:281). Bir sanat yapıtının oluşturulmasında bir “çıkarc ve kazanç” endişesi yoktur. Ahlâksal davranışlarda da böyle bir endişeye rastlayamayız.

Estetik Haz

Haz kelimesi genel olarak hoşlanma anlamında kullanılır. Estetik haz, bireylerin estetik nesne ve olaylar karşısında duyduğu ve temelini beğeni yargılarından alan duygudur.

Kant, herhangi bir hazzın estetik olup olmadığını anlamak için, konunun niteliklerini incelemeyi uygun bulur. Bu takdirde zevk yargısının sağladığı kanıksamada bir çıkarsızlık görölür. Eğer estetik değerlerin yayılması düşünölürse, eser ve konu nicelik bakımından ele alınmalıdır ki, bu da

kavramsız olarak, fakat, tümel bir srette haz veren şeydir; tümel olan şeyler soyutturlar; güzel ise, tamamıyla somuttur”(Sena,1972:224).

Güzel ve Faydalı

“Güzel” ve “faydalı” kavramları nitelikleri açısından sıklıa karıştırılan kavramlardır. Faydalı bir nesneyi güzel yapmak, güzeli faydalı hâle getirmek sanatla bağdaşır bir hareket değildir. Olgun ürünlerden oluşan bir tarlayı seyreden ifti ile bir tabiat manzarasını seyreden bir ressam tabiatı aynı gözle göremezler. Çünkü “güzel”i görebilmek ve onu algılayabilmek için “güzel”i faydalıdan soyutlamak gerekir. Fayda ve çıkar düşüncesinden uzaklaştırılmış ve soyutlanmış olan güzellik, estetik yönden en yalın ve kuvvetli olur.

Güzel bir eşya bizde estetik haz oluştururken “ıkar” düşüncesinden uzaktadır. Bir güzel çiçeğin kurak bir yerde olması onun güzelliğine gölge düşürmez. Bir eşya hem güzel hem de faydalıysa öncelikle dikkatimizi çeken güzelliğidir. Örneğin bir gl seyretmek, ona dokunmak insanda öncelikle estetik bir haz duygusu oluşturur.

Estetik Ahlâk

Estetik ile ahlak ilişkisi, yaşamımızın kendi bütünlüğü içinde biçimlenerek yerini bulur. “Sanatçı, ahlkdışı bir konuyu işlerken bile, ahlâksal bir düşünce ve inanca bağlanmamak zorundadır; aksi halde, izlemesi gereken güzelliği yitirmiş olur. Zaten sanat, ahlkın her yönüne uzanacak kadar geniş bir telkin aracı da değildir. Ahlka hizmet etmek için uğraşan bir sanat, sanat olmaktan çıkar, içtenliğini yitirir; onda toplumsal ödevler potansiyel olarak mevcuttur”(Sena,1972:77).

Estetik Tavrı, Estetik Hoşlanma ve Haz

Her estetik tavrıla yaklaştığımız obje, bizde böyle bir hoşlanma ya da estetik haz oluşturur. Sözgelimi, güzel bulduğumuz bir doğa parçası ya da okuduğumuz bir şiir, dinlediğimiz bir müzik yapıtı bizde böyle bir hoşlanma ya da haz uyandırır. Bir manzara resmi karşısında estetik bir tavrı alıyor, ondan hoşlanıyor, ondan haz duyuyorsak, bu, görme duyumuzla onu kavradığımız için oluyor. Yine bir müzik yapıtı karşısında böyle bir estetik tavrı alıyor ve ondan hoşlanıyorsak, bu da, onu işitme duygusu ile kavradığımız için oluyor(Tunalı,1996:44).

Duyusal hoşlanma, varlığımızda anlık bir olay olup, kişiliğimize hiçbir etkide bulunmaz. Kokladığımız bir koku, kişiliğimizde hiçbir etkilenme, hiçbir sarsılma meydana getirmez. Oysa estetik hazda kişiliğimizde bir değişme, bir sarsılma meydana gelir. Bunun için, estetik haz, bizi değiştiren, bize mutluluk veren bir hazdır. Bundan ötürü vaktiyle Aristoteles(M.Ö. 384–322) tragedyanın(biz bugün buna, tüm sanatın da diyebiliriz) ereğini ‘katharsis ton pathematon’(ruhun tutkularından arınması)da bulmuştu. Gerçekten de, estetik haz, bizi, gündelik yaşamın tutkularından, gündelik kuşku ve kaygılardan kurtarır, ruhumuzu artırır.

Estetik Hazzın Fenomenolojisi

Kant’a göre, duyusal hoşlanma çıkar ve ilgilere bağlı bir hoşlanmadır, bu duyguyu duyanın o an içinde bulunduğu ruhsal durumda bağlıdır. Estetik haz, kendine özgü olduğu olan bir ruhsal durumdur. Bu ruhsal durum, belli bir uyarıcının duygusal bir tepkisi olmayıp, belli bir değere dayalı olarak doğan ve ruhsal bütün güçleri uyum içine sokan yüksek düzeyde bir ruhsal durumdur. Böyle uyumlu, harmonik bir ruh durumu içinde, kendimizi katmış olmuş, özgür ve mutlu bir insan olarak duyarız. Estetik haz, bu anlamda bize insanlığımızı yaşatır ve bu anlamda bize mutluluk verir.

Estetik Yargı

Yargı, var olan ve olmayan doğru ve yanlış olan şeyler üzerinde ileri sürülen ifadelerdir. Estetik yargılar bilgiler gibi kavramlara değil insanların duygularına bağlıdır ve mantıksal kurallara bağlanamaz. O, insanların duyarlık, zihin ve hayal güçlerinin özgür ve uyumlu bir oyunu içinde ortaya çıkar.

Estetikte Kullanılan Psikoloji ile İlgili Kavramlar:

Sezgi

İnsan var olduğundan beri çevresindeki her şeyi temelde üç yolla çözümlenmeye çalışmıştır: 1. duyuları ve duyguları kullanmadır. 2. aklı kullanmadır. 3. aklı ve duyguları bir arada kullanmaktır. İnsan ancak bu üçüncü yolla tüm kapasitesini kullanabilir(Erinç, 1998: 3).

Duygularda sezgi, haz gibi kavramları akla getirir. Estetik bilgiye gelince, bu doğrudan doğruya sezgiye dayanan bilgidir ve kavramsal bilgidir bağımsız ve özerk olan bir bilgidir. Gündelik yaşamda sürekli olarak sezgi bilgisine

dayanır(Tunalı, 1996; 29). B. Croce'ye göre de, estetiğin konusu tümel bir varlık alanı olan sezgidir(Tunalı, 1996: 17).

Sezgide bir güvenli olmama hali vardır. Sanat alanındaki sezgide güvenli olmama hali aslında, ya içsel kaygılarımızdan kaynaklanır, ya da yeni, besleyici bilgilerin, verilerin yetersizliğinden. Güvenli olmama hali eğer estetik kaygılarımızdan geliyorsa, o zaman sezgiler daha güçlü, daha tutarlı ve daha sağlam Şekilde rn verir. Çünkü mümkün olduğunca çok olasılık birbiriyle karşılaştırılır(Erinç, 1998: 79)

Estetik Heyecan

Estetik heyecanın bireyde uyanması için, sanat eseri ile kaynaşmak gerekir.(Yetkin, 1979: 48) Hepimiz bir sanat yapıtında estetik düzeyde haz alabiliriz. Güzel bizler için vardır, bizler için var edilir. Bizler güzeli tketenleriz, güzelin tketicileriyiz. Her insanda güzele eğilim vardır.(Timuçin, 2000: 6)

Estetik heyecanın ilk koşulu, kuşkusuz duyumdur. Ama bu duyum imgeleri uyandırmazsa, onları duygulandırmazsa estetik heyecan bir anlık ve geçici kalır. Duyum, sanatın başlangıç noktasıdır.(Yetkin, 1979: 47)

Estetik heyecan, bilincin birliğinden, yani bütün ruhsal glerin uyumundan gelmektedir (Yetkin, 1979: 50). Estetik heyecanı en yoğun olarak uyandıran etken ise kuşkusuz sanat eseridir (Yetkin, 1979: 47).

Estetik Beğeni

Beğeni güzeli, iyiyi, doğruyu, çirkinden, kötüden ya da yanlıştan ayırma yetisidir. Bir başka deyişle, olumluyu olumsuzdan ayırma becerisine beğeni denir. Fakat burada, bu ilişkide, bir beğenen vardır, bir de beğenilen ve beğendim ifadesinde vurgu, daha çok beğenilendir(Erinç, 1998: 70). Bir Şeyin beğenilmesi için, o Şeyin bizde, önce bir duygusal doyum yaratması gerekir. Eğer duygusal doyumun konusu sanat, bir sanat eseri ise buna estetik beğeni ya da artistik beğeni denir. Genel olarak güzel karşısında alınan tavırların kaynağı üç ayrı grupta toplanabilir: Bunlar; Bilişsel-düşünsel-entelektüel tavır alma- Ekonomik-pratik tavır alma- Salt duygusal doyuma(haz etmeye, hoşlanmaya veya zevk almaya dönük) tavır alma. Estetik beğeni bu üçüncü tavrın gerçekleşmesiyle ortaya çıkar(Erinç, 1998: 70).

Estetik Kaygı

Estetik kaygı, beğenilerimiz üzerine duyduğumuz tedirginlik halini ifade eder. Bir başka deyişle estetik kaygı, güzele, daha güzele, en güzele ulaşmada, ulaşabilmede yaşanan tedirginlik halidir(Erinç, 1998: s. 75). Estetik kaygı, bir sanat bilim terimi olarak, olumlu anlamda kullanılır. Güzele ulaşmada insana pekiştirici bir etki yapar.

Estetik tavır almada başta gelen duyumlar, görme ve işitme duyumlarıdır. Bütün sanatlar, resim, heykel, mimarlık gibi ya görme duyusu ile ilgilidirler ya da müzik, edebiyat gibi işitme duyusuyla ilgilidirler ya da tiyatro, opera gibi her iki duyu sınıfı ile ilgilidirler(Tunalı, 1996: 32-33).

Her estetik olay belli bir estetik değeri ortaya koymak ister. Bu değer, güzel değeri ya da ideasıdır. Güzel de estetik fenomene zorunlu olarak katılmaktadır. Bir estetik obje karşısında estetik bir tavır alan suje, bu tavrını bir estetik değer olarak dile getirir; 'bu şiir güzeldir', 'bu tablo güzel değildir' gibi. Güzel denilen şey o halde nedir? Güzel, bir değer, bir idea bir eidas(öz) olarak düşünülebileceği gibi, orantı, simetri, düzen gibi estetik objenin niteliği olarak da belirlenebilir.(Tunalı, 1996: 21)

Estetiğin Türkçe Eğitime Yönelik Amaçları ve Öğrencilere Kazandıracığı Davranışlar:

- 1) Özgün düşünme, üretme ve deneme kapasitelerini geliştirebilme,
- 2) Çevresini güzelleştirmesini sağlayacak estetik kişilik kazandırabilme,
- 3) Sanat güzelliğini ve sanatçıyı takdir etmesini sağlayabilme,
- 4) Hayal gücünü geliştirebilme, Böylece birey;
 - a) Estetiğin (güzelliğin) insan yaşamındaki yerini ve önemini kavrar.
 - b) Edindiği deneyimlerle, yaratıcılığa ve üretkenliğe kolayca geçebilecek, yeniliklere açık kişiliğini toplumsal davranışlarında gösterir.
 - c) Sanatsal olguları değerlendirir, eleştirir, tüm çevresinde güzeli ve iyiyi arar, görmek ister. Estetik duyarlılığı gelişmiştir.
 - d) Çok yönlü ve açık fikirlidir, çağına uyum sağlar, etkileşime ve iletişime açıktır.
 - e) Edebiyat eğitimi bireyde bilgi ve duygu dengesini sağlar.
 - f) Kültürel değerlerini tanır.

Türkçe Eğitiminin Sanat Eğitimine Yönelik Amaçları

Edebi türler, insana haz alma, hoşlanma kavramlarını öğretir. Bu öğrenme sayesinde nelerin, ne gibi ürünlerin zevkler ve renkler tartışılmaz savunması içine girebileceğini, nelerin evrensel sanat kavramı içinde değerlendirilebileceğini anlatır.

Estetik katkı, estetik değerler, sanatsal etkinliklerin dışında edebî eserler yoluyla da bireylerin ve toplumun içinde yaşadıkları çevreye duyarlı olmalarını sağlamaya, çevresi ile yararlı bir etkileşim içine girebilmelerine, estetik ihtiyaçlarını karşılamaya ve yorumlama güdülerini doyurmaya, yaşantılarını daha anlamlı hâle getirebilmelerine imkân vermeye yönelik düşüncelerdir.

Türkçe Öğretiminin Estetikle İlgili Özel Amaçları

- 1) Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak
- 2) Hoşlandığı şiir ve düz yazıları ezberleyebilmek
- 3) Şiir seçme alışkanlığı edinmek, şiiri canlandırmak için söz korosuna katılmak
- 4) Seçme şiirler defteri tutma zevk ve alışkanlığı kazanabilmek
- 5) Yeteneği varsa, güzel konuşmak ve güzel şiir okumak gibi sözlü sanat etkinliklerinde bu yeteneği geliştirmek.
- 6) Gördükleri, bildikleri bir yeri, bir olayı, bir canlıyı, bir kimseyi vb. anlatabilme, tanıtabilme, bunlar hakkında duygu ve düşüncelerini açıklayabilmek(Türkçe Programı, 2002:14-23).
- 7) Dil ve edebiyat meseleleri üzerinde, ilmî, objektif düşünme alışkanlığı kazandırarak sağlam bir zevk ve duygu terbiyesi vermek.
- 8) Kültürümüzün inanç, bilgi ve zevk inceliklerini kavratarak duygularını terbiye etmek
- 9) İyiyeye ve güzele yönelmelerini, yaşama sevinciyle güçlenmelerini, kendilerine güven duymalarını ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak (Karakuş,2000:139-141).

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Edebi Metinlerin Öğrencilerin Estetik Zevk Gelişimine Katkısının Değerlendirilmesi

Erzurum il merkezinde farklı sosyo-kültürel ekonomik çevrelerde yer alan Gazi Ahmet Muhtar Paşa İlköğretim Okulu, Şair Nef’i İlköğretim Okulu ve Ömer Duygun İlköğretim Okulu’nda “Öğrencilerin estetik kavramları nasıl algıladıkları ve edebî türlerin estetik zevk oluşturmadaki katkısını öğrenmek amacıyla” uyguladığımız ankete 84 öğrenci katılmıştır.

Öğrenciler, güzellik kavramını “hoşa giden şey” olarak tanımlamaktadır. Ünlü düşünür Emmanuel Kant’a göre güzellik, nicelik bakımından, herkesin hoşuna giden şeydir. “Güzellik” kavramını tanımlarken, öğrencilerin görüşüyle Kant’ın görüşünün örtüştüğünü görmekteyiz.

Öğrencilere göre “iyilik, doğruluk” gibi estetik değerler “güzel” kavramıyla özdeştir. Aynı düşünceye Platon’da rastlamaktayız. Platon’a göre “iyi”, “güzel”, “doğru” aynı şeydirler, birbirleriyle özdeşleşirler. Fakat Kant, aynı görüşte değildir. İlk kez Kant, estetik değeri, sıkıca bağlanmış olduğu iyi ve doğru kavramlarından ayırmış, “Güzel”i bir salt bir estetik kavram olarak belirtmiştir. Hegel ise “İyi ve doğru” kavramlarını sanatsal güzelliğin içinde bulunduğu ve sanatsal güzelliğin doğa güzelliğinden üstün olduğunu savunur.

Öğrenciler, bir nesnenin hem güzel hem de faydalı olabileceği düşüncesindedir. Bu düşünce, ünlü düşünürler Aristo ve Platon’un yüzyıllarca önce dile getirdiği düşünceyle örtüşmektedir. Fakat Kant, aynı görüşü paylaşmaz. Kant’a göre “güzel”, her türlü çıkardan ve yarardan sıyrılmış nesnedir.

Herhangi bir olguya karşı “güzel ya da çirkin” yargısında bulunurken öğrencilerin inanç ve alışkanlıklarıyla hareket ettiklerini görmekteyiz. Bu da öğrencilerin güzellik kavramını “iyilik ve doğruluk” gibi kavramlarla özdeşleştirmesi düşüncesini destekler nitelikte bir görüştür. Bu düşünce, Platon ve Aristoteles’in görüşüyle örtüşmekte fakat Kant’ın görüşüyle uyuşmamaktadır.

Kant’a göre beğeni yargısının, yani “şu güzeldir” biçimindeki bir yargının nitelik bakımından ilk özelliği, onun estetik bir yargı olmasıdır. Estetik

yargının en önemli özelliği ise, bu beğeni yargısını belirleyen hoşlanmanın yarardan, çıkardan uzak olmasıdır.

Bir davranışın güzel olup olmadığına karar verirken Gazi Ahmet Muhtar Paşa İlköğretim Okulundaki öğrenciler “sağduyu”yu ölçü alırken, Şair Nef’î ve Ömer Duygun İlköğretim Okulundaki öğrenciler “bilgi”yi ölçü almaktadır.

Estetik yargıda bulunurken “bilgi”yi ölçü alan öğrencilerin görüşüyle Kant’ın bu konudaki görüşü uyuşmamaktadır. Çünkü Kant’a göre beğeni yargısı, bir bilgi yargısı değildir, bir estetik yargısıdır.

Doğru ile yanlış ayırt ederken Gazi Ahmet Muhtar Paşa İlköğretim Okulundaki öğrenciler çevrelerindeki olaylardan etkilenmezken, Şair Nef’î ve Ömer Duygun İlköğretim Okulundaki öğrencilerin çevrelerinden etkilendikleri görülmüştür. Bu da öğrencilerin farklı sosyo-kültürel ve ekonomik çevrelerce yetişmesinden kaynaklanmaktadır.

Bu yaş grubundaki öğrenciler soyut işlemler dönemindedir. Bu nedenle “güzellik, iyilik, doğruluk, fayda” gibi estetik-aynı zamanda- soyut kavramları algılamakta sorun yaşamamaktadır. Estetik başlıkların öğrenciler tarafından tüm olarak kavranması onlara olumlu kişilik özellikleri kazandıracaktır. Yine bu değerler öğrencilerde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli ölçüde katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi milli eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu nedenle 8. sınıf Türkçe ders kitapları hazırlarken metinlerin seçiminde “estetik değerleri” içinde bulundurmasına öncelik verilmelidir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu hikâye okumayı sevmektedir. Gazi Ahmet Muhtar Paşa İlköğretim Okulundaki öğrenciler Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin “aşk ve macera” türünde olmasını istemektedir. Buna karşılık Şair Nef’î İlköğretim Okulundaki öğrenciler hikâyelerin “ders verici” nitelikte olmasını, Ömer Duygun İlköğretim Okulundaki öğrenciler ise “yaşanmış olaylar”ı ele almasını istemektedir.

Öğrenciler, ders kitaplarında yer alan hikâyelerin “şaşırtıcı bir şekilde sona ermesi”, “ders verici oluşu”, “iyilik ve doğruluk gibi değerleri ele olması”, “anlaşılır olmaması” gibi özelliklerini olumsuz olarak değerlendirmektedir.

Hikâye, edebî ve kurmaca nitelikli metinlerin en önemlisi, çocuğun dil öğretimi için en etkili diyebileceğimiz türüdür. Hikâye, içerik bakımından bu

yaş gurubu öğrencilerin sıkça tercih ettiği bir türdür. Özellikle “duygusal” içerikli hikâye türü bu yaş gurubundaki öğrencilerin ilgisini çekmektedir.

11-14 yaş gurubundaki çocukların kelime hazinesinin ve sözlü anlatımının gelişmesinde, hikâyelerin özel bir yeri vardır. Zaten Türkçe dersinin en önemli amaçlarından biri, çocukta ifade yeteneğini ve anlatma becerisini geliştirmektir. 8. sınıf Türkçe ders kitaplarına alınacak hikâye türü metinlerin seçiminde dikkat edilecek hususlar şunlardır:

1) Duygusal içerikte olmalıdır.

2) “İyilik ve doğruluk, dostluk, adalet” gibi estetik ve etik değerleri ele almalıdır. Böylece çocuğun olumlu kişilik kazanmasında ve terbiyesinde etkili olacaktır.

3) Olaylar abartılmamalı, çocukta gerçek düşüncesini uyandırmalıdır.

4) Dili sade ve anlaşılır olmalıdır.

5) Sürükleyici olmalıdır.

6) Ders verici nitelikte olmalıdır.

7) 8. sınıf Türkçe ders kitaplarına konacak hikâye metinlerinin edebî ve estetik cephesinin yanında, Türkçe müfredat programındaki amaçlara uygun olması ve istenilen insan tipini yaratmadaki rolü de önemlidir. Bu nedenle ders kitaplarına alınacak “hikâye”lerin gerek içerik gerekse biçim yönünden çok iyi şekilde işlenmiş olmasına özen gösterilmelidir.

Roman, edebî ve kurmaca nitelikli metinlerin en önemli türlerinden biridir. Hikâye türüne yakın olması nedeniyle bu yaş gurubundaki öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları bir türdür. Öğrenciler en çok “duygusal ve macera” türlerini tercih etmektedir. Ayrıca “polisye, cinayet, korku, tarihi” roman türleri de ilgilerini çekmektedir.

Roman karakterlerinin en çok “neşeli, romantik, dürüst, cesur, yardımsever” davranışlarını beğenmektedirler. Öğrencilerin çoğu romanlardaki karakterlerin olumsuz davranışlarının bulunmadığı görüşündedir. Kendilerine ideal tip olarak Gazi Ahmet Muhtar Paşa İlköğretim Okulundaki öğrenciler “iyilik ve doğruluk” gibi özelliklere sahip kişileri, diğer iki okuldaki öğrenciler “dürüst ve çalışkan” kişileri örnek almaktadır. Bu veriler bize diğer edebî türlerde olduğu gibi roman metinlerinde de bu özelliklerin baskın olarak ele alınması gerektiğini gösterir. Çocuğun 8. sınıf Türkçe ders kitaplarına alınan bir

roman örneğini zevk ve ilgiyle okuması için romanın şu niteliklere sahip olması gerekir.

1. Özelliğli “duygusal ve macera” türlerinde olmalıdır.
2. Olaylar hareketli olmalı, çevre iyi belirtilmelidir.
3. “İyilik, doğruluk, adalet, dostluk” gibi konuları ele almalıdır.
4. Abartılı öğelere yer vermek yerine çocukta gerçek hissi uyandırmalıdır.
5. Paragraflar çocuğu sıkmayacak uzunlukta olmalı, sık sık diyaloglarla hareket ve canlılık sağlanmalıdır.

Tiyatro, edebî ve kurmaca nitelikli metinler içerisinde, Türkçe öğretimi için en etkin rol oynayabilecek türlerden biridir. Öğrenciler, genellikle tiyatro seyretmekten zevk almaktadır. En çok “Komedi” türü ilgilerini çekmektedir.

Gazi Ahmet Muhtar Paşa ve şair Nef’î İlköğretim Okulundaki öğrencilerin çoğunluğu bir tiyatro oyununda rol almak istemektedir. Fakat Ömer Duygun İlköğretim Okulunda tiyatro oyununda rol almak isteyenlerle istemeyenler arasındaki fark fazla değildir. (Rol almak isteyenler %55, istemeyenler %45) Bu da bu okuldaki öğrencilerin bir kısmının kendilerine yeterince güvenmedikleri ve pasif kişilikte olduklarını göstermektedir. Bu durumun öğrencilerin yetiştikleri sosyo-ekonomik ve kültürel çevreyle yakından ilişkili olduğu kanaatindeyiz.

Öğrenciler, “günlük yaşam”, “insan”, “hayırlı evlat”, “iyilik”, “geçim sıkıntısı”, “tabiat güzellikleri”, “sevgi ve barış”, “kahramanlık”, “doğruluk”, “dostluk”, “cesaret”, “aşk” konularını işleyen tiyatro oyunu seyretmek istemektedir. Bu farklı yanıtların nedeni öğrencilerin ilgi ve isteklerinin farklı olmasıdır. Çünkü bu yaş gurubu çocuklar ergenlik dönemine girmişlerdir. Bu dönemde de farklı duygusal yoğunluklar yaşanmaktadır.

Çocuk terbiyesinde en iyi şekilde kullanılabilen sanat dalının tiyatro olduğu söylenebilir. Çünkü bir tiyatro eserini seyreden çocuk haklı-haksız, iyi-kötü, doğru-yanlış vb. çeşitli karakterlerin hepsinin hislerini paylaşır. Bu nedenle 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında seçilecek tiyatro metinleri de şahısların karakterleri iyi belirtilmelidir. Çünkü bu karakterlerin çocuğa olumlu etkilerde bulunması son derece önemlidir. Ayrıca tiyatro metinlerinin çocuklarda yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek “güzellik, iyilik, doğruluk, fayda”

gibi estetik içerikleri ele alacak biçimde seçilmesine zen gösterilmelidir. Böylece ocuk, doğru, güzel ve yüksek değer yargılarına sahip olacaktır.

Masal, ğrencilerin okumak ve dinlemekten hoşlandıkları bir edebî türdür. şair Nef'î İlköğretim Okulu ğrencilerinin en çok hoşlandıkları masal karakteri "zekâsı ve kurnazlığı" ile ön plâna çıkan "Keloğlan"dır. Diğer iki okulumuzdaki öğrenciler ise "doğruluk, iyilik, sabır" gibi özellikleriyle "Külkedisi"ni tercih etmektedir.

"İyilik" sembolü "Fatma" ile "kötülük" sembolü "Fatma'nın yengesi" arasında geçen masalın sonunda "kötülüğe karşı iyilik" düşüncesini benimsemişlerdir. Bu da masalların, çocukların 'doğruluk, güzellik, iyilik' gibi olumlu kişilik özellikleri kazanmasında önemli bir rol oynadığını bize gösterir.

Masallar, Türkçe ğretiminin dört temel becerisinden okuma ve dinleme zevk ve alışkanlığının kazandırılmasında etkili olabilecek bir türdür. Seçilen masal örneklerinin akıcı slp ve anlatımı, kısa ve uyaklı cümle yapısı, "güzellik, iyilik, doğruluk" gibi estetik değerleri ele alması vb. zelliklerinden yararlanılarak bir yandan çocuğun hayal gücü, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi geliştirilebilir, bir yandan da Türkçe ğretimi renklendirilebilir. Bu noktada seçilecek masal örneklerinin, tamamen ilgi çekici ve sürükleyici olmasına zen gösterilmelidir.

Çalışmamıza esas olarak incelediğimiz zyrek ve Serhat Yayınevi'ne ait 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında ne yazık ki masal türüne yer verilmediğini gördük. Bu yaş grubundaki öğrenciler uzmanlarca masal çağının sonuna gelmiş kabul edilirler. Ancak masalların çocuklarda hayal gücünü, yaratıcı ve eleştirel düşünme gücünü geliştirmede çok önemli bir rol oynadığı göz önünde bulundurulursa, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında en azından bir iki masal örneğine yer verilmesi yararlı olacaktır.

Resim de tıpkı söz ve yazı gibi bir anlatım aracıdır. Gazi Ahmet Muhtar Paşa İlköğretim Okulu'ndaki öğrenciler, ders kitaplarında yer resimlerin yeterli olduğunu söylemekle birlikte ilgi çekicilikten uzak bulmaktadır. Diğer iki okulumuzdaki öğrenciler, ders kitaplarındaki resimlemeleri hem yeterli hem de ilgi çekici ve anlaşılır bulmaktadır. Ayrıca bu resimler sayesinde metnin konusunu daha iyi anladıklarını söylemektedirler. Bu da bize Türkçe ğretiminde görsel malzemelerin ne kadar önemli olduğunu gösterir.

İncelediğimiz 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki resimlemelerden bazılarının metnin içeriğiyle uyumsuz olduğunu gördük. Hlbuki ğrencilerin metnin konusunu daha iyi kavrayabilmeleri için resimlerin metnin içeriğiyle uyumlu olması gerekir. Bu nedenle 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında metinlerle sunulan resimlerin, ana temayı ele verici, açıklayıcı ve yansıtıcı nitelikte düzenlenmiş olmasına dikkat edilmelidir.

Resimler ve görsel donanımla sunulan renkler, şekiller, çizgiler, portreler, manzaralar vb., Türkçe ğretiminin canlılık kazanmasına ve öğretimin etkin olarak yürütülmesine yardımcı olurlar. Böylece ğrenci, metinler üzerinde yapılan sözcük, anlama, anlatma vb. uygulamalarla kazandırılmak istenen davranışlara kısa sürede kavuşur. Bu etkinliklerin sağlıklı gerçekleştirilebilmesi için resimlerin, ğretmen rehberliğinde canlandırılması gerekir.

Bu yaş grubundaki öğrencilerin ilgisini, daha çok onların duygularına hitap edebilen, içerisinde kendilerini bulabilecekleri, kahramanların yerine kendilerini koyabilecekleri vb. ilişkiler ağı içerisinde olabilecekleri metinler çekmektedir. Metinler özellikle “iyilik, doğruluk, dostluk, arkadaşlık”, gibi estetik ve etik değerleri ele almalıdır. Böylece hem çocuklarda estetik zevk oluşturulacak hem de olumlu kişilik özellikleri kazandırılmış olunacaktır.

8. sınıf Türkçe ders kitaplarına seçilecek metin yazarları da Türkçe ğretimi açısından önemlidir. Türkçe ders kitaplarına alınacak yazar seçiminde, öncelikle metin yazarının edebî kişiliği, estetik ve yorum becerisi dikkate alınmalıdır.

8. sınıf Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerin, Türkçe ğretiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi için, ğretmen ve öğrenciyi tatmin eden, gerek Türkçe ğretiminin temelini teşkil eden “okuma, yazma, anlama ve anlatma” etkinliklerinin gerçekleştirilmesine elverişle, gerekse tüm öğrenmelerini kolaylaştırıcı niteliklere sahip olması gerekir.

Çocukların evrensel anlamda “güzel”i ve “doğru”yu yakalayabilmeleri için, ders kitaplarına yabancı yazarlardan, klsikleşmiş veya dil çevrelerince tavsiye edilen metinlerin alınması Türkçe ğretimi açısından yararlı olacaktır.

Hikâye, roman, tiyatro, masal vb. edebî türlerin çocuklarda estetik zevk oluşurmada ne kadar önemli olduğunu belirttik. Çocukların hoşlandıkları türler, birbirinden farklı olabilir. Bu çok doğal bir durumdur. Onları aynı türden eserler

okumaya zorlamak zararlı sonuçları verir. Öğretmenin her zaman göz önünde tutacağı şey, önce çocuğun okuma eğilimini saptamak ve onu o yönde geliştirmektir.

Çocuk psikolojisi üzerinde yapılan çalışmalar, çocuk yetenek, ilgi ve gereksinimlerini yaşla yakından ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Bu açıdan hangi türden olursa olsun seçilen her metnin, öğrencinin gelişim psikolojisiyle paralel olması gerekmektedir.

Uyguladığımız anket verilerine göre, incelediğimiz 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çocuk zevkine göre yetersiz kaldığını gördük. Bu yetersizlik, kitap yazarlarının edebiyat alanında araştırma gerektiren bir arşiv çalışması yapmadıklarını düşündürmektedir. Oysa her yaşa ve düzeye göre şiirlerin, düzyazıların titizlikle tarandığı bir arşiv oluşturulması, Türkçe öğretimi açısından son derece yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Batur, Suat; Yıldırım, Cafer, **İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, Özyürek Yay., İst., 2003.
- Bozkurt, Nejat, **Sanat ve Estetik Kuramları**, Sarmal Yay., İst., 1995.
- Doğan, Mehmet H., **Estetik**, Gerçek Yay, İstanbul, 1975.
- Erinç, M. Sıtkı, **Sanatın Boyutları**, Çınar Yayınları, İstanbul,1998.
- Geiger, Moritz, **Estetik Anlayış**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1985.
- İlköğretim Okulu Ders Programları, Türkçe-Yazı Programı 6-7-8**, MEB Yay., İstanbul, 2002.
- Karakuş, İdris, **Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**, Sistem Ofset Yay., Ankara, 2000
- Komisyon, **İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, Serhat Yay., İst, 2001.
- Sena, Cemil, **Estetik, Sanat ve Güzelliğin Felsefesi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1972.
- Soykan, Ömer Naci, **Arayışlar**, Küyerel Yay., İstanbul, 1998.
- Timuçin, Afşar, **Estetik**, İnsancıl Yay., İstanbul, 1993.
- Tunalı, İsmail, **Estetik**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996.
- Yetkin, Suut Kemal, **Estetik ve Ana Sorunları**, İnkılâp ve Aka Kitabevi,1979.

Sınıf İçi Gözlem Araç ve Teknikleri: Kavramsal Bir Çözümleme

Ebru Oğuz Çuhadaroğlu^a

Kürşad Yılmaz^b

Özet

Günümüzde, denetim ve değerlendirme etkinliklerinin sadece form kullanılarak yapılamayacağı vurgusu artmıştır. Artık eğitim ortamlarında olup bitenlerin daha iyi gözlenmesi ve ardındaki gerçeklerin ortaya konulması gerektiği belirtilmektedir. Bu noktada gözlem, sınıf içi gözlem ve yeni değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Bu anlamda bu çalışmanın amacı denetim ve değerlendirme çalışmalarında kullanılabilir olan sınıf içi gözlem teknikleri hakkında bilgi vermektir. Bu amaçla ilk önce gözlem ve sınıf içi gözlem kavramları açıklanmıştır. Daha sonra ise sınıf içi gözlem teknikleri hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada, 11 sınıf içi gözlem tekniği tanımlanmıştır. Bu teknikler şunlardır; Öğretmenin Sözel Davranışları, Öğretmen Soruları, Öğrencilerin Görev ve Görev Dışı Davranışları, Sözel Akış Şeması, Öğretmenin Hareket Şeması, Dönüt, Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi, Tarafsız Açık Uçlu Anlatım Araçları, Katılanların Açık Uçlu Gözlemleri, Öğrenci Merkezli Öğrenme Gözlemleri, Sözel Olmayan Teknikler.

Anahtar sözcükler: Gözlem, sınıf içi gözlem, denetim

Classroom Observation Tools and Techniques: A Conceptual Analysis

Abstract

In present days, it is seen that the emphasis that activities of the inspection and the evaluation can not be made only by the ways of forms, increases. Anyhow the happening in education environment should be observed better; the background story should be put forth for considerations are stated. At this point, observation, observation in class and new evaluation techniques are required to be used. In this context, the aim of this work is to give information about observation techniques in class which can be used in inspection and evaluation activities. For this purpose, primarily observation and observation concept in class are explained. Subsequently, it is given information about observation techniques in class. In this work, 11 observation techniques in class are tried to be described. These techniques are; Teacher Verbal Behaviors, Teacher Questions, Student On-Task and Off-Task Behaviors, Diagram of Verbal Flow,

^a Araş. Gör. ,Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

^b Araş. Gör. Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya.

Diagram of Teacher Space Utilization, Feedback, Teacher-Pupil Interaction, Detached Open Ended Narrative Tool, Participant Open Ended Observation, Child-Centered Learning Observation and Nonverbal Techniques.

Keywords: Observation, classroom observation, supervision

Giriş

Denetim ve değerlendirme, yönetim etkinliklerinin vazgeçilmez süreçlerinden biridir. Bir yönetim süreci olarak denetim ve değerlendirme, örgütün amaçları doğrultusunda işleyip işlemediğinin belirlenmesi, eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesi, iyi yönlerin vurgulanması, yeni uygulamaların örgüte tanıtılması gibi pek çok sebeple önemli görülmektedir. Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde denetim etkinlikleri çok önemlidir. Eğitim örgütlerinde denetim etkinliklerinin zorluğu, bu önemi daha da artırmaktadır. Özellikle Türk eğitim sistemi gibi, denetim sisteminde bir takım sorunların yaşandığı ülkelerde denetim etkinlikleri daha da önemli bir hale gelmektedir. Bu önemi artıran noktalardan birisi de Türkiye'deki eğitim denetmeni sayısının azlığı ve kullanılan denetim tekniklerinin amaca hizmet etme oranının düşük olmasıdır. Bu noktada eğitim denetmenlerinin sınıf denetimlerine fazla zaman ayıramadıkları ve yapılan denetimin de etkisiz kaldığı söylenebilir. Bu eksikliklerin giderilmesi ve sınıf denetiminin daha etkili bir hale getirilmesi için bir takım öneriler getirilebilir. Bu önerilerden birisi de sınıf içi gözlem teknikleri konusunda eğitim paydaşlarının bilgilendirilmesidir. Bu amaçla bu çalışmada sınıf içi gözlem teknikleri hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. İlk önce gözlemin ne olduğu üzerinde durulmuş, daha sonra, sınıf içi gözlemin amaçları, özellikleri, ilkeleri ve türleri hakkında bilgi verilmiştir.

Denetim yaklaşımlarının her birinde (bilimsel, sanatsal, öğretimsel ve klinik denetim) gözlem yöntemi kullanılmaktadır. Denetim yaklaşımlarının amacına göre, gözlem yöntemlerinin amacı ve kullanılış şekilleri değişmektedir. Bilimsel denetimde gözlem daha çok, puan vermek, davranışların standartlığa uygunluğu ölçmek amacıyla kullanılırken, sanatsal denetim modelinde sınıfta meydana gelen önemli ayrıntıların gözlenmesinde ve öğretmene açıklanmasında kullanılmaktadır. Öyle ki tamamen gözlem üzerine kurulan denetim yaklaşımları da vardır. Sergiovanni ve Starratt'a göre (1993) klinik denetim

gözlem esasına dayanmaktadır. Çünkü klinik denetim, öğretmenlerin ya da sınıfın değerlendirilmesi sırasında yakın gözlem, ayrıntılı gözlem verileri, öğretmen ve denetmen arasında yüz yüze etkileşim, iki kişinin mesleki ilişkilerinde yakınlığını sağlayan bir denetim yaklaşımıdır (Acheson ve Gall, 1997). Aşağıda gözlemin ne olduğu ve hangi amaçlarla yapıldığı hakkında bilgi verilmiştir.

Gözlem

Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, öğretmenlerin değerlendirilmesi, zor ve karmaşık bir iştir. Öğretmenlerin değerlendirilmesi için olası birçok yöntem vardır, fakat bunları uygulamak güç ve sınırlıdır. Değerlendirmede ipuçlarını elde etmenin yaygın yollarından biri, öğretmenlerin doğrudan gözlenmesidir (Stodolsky, 1990: 175). Gözlem belirli bir amaç için, bir nesne, olay ya da ilişkinin sistematik olarak incelenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç doğal koşullarda, olayın kendiliğinden belirlediği sırada ya da bilinçli ve planlı olarak hazırlanan deney koşullarında olabilmektedir (Özgüven, 2002). Bu anlamda gözlem, bakmaktan farklı, planlı ve sistemli bir eylemdir (Başar, 2000).

Gözlem, günlük yaşama katılma, ayak uydurma sürecidir. Sınıf ortamında da günlük yaşamda olduğu gibi hem öğretmen hem de öğrenci tarafından yapılan gözlemler yer almaktadır. Sınıf içinde ya da dışında yapılan gözlemlerin amacı var olan şartlara ayak uydurmaktır. Günlük yaşamda yaptığımız gözlemler informal gözlem; performansın değerlendirilebileceği, çok yönlü, amaçlı, dinamik eylem süreçleri ise formal düzeyde gözlemler olarak adlandırılmaktadır. Çok yönlü bu süreç içinde kimin kimi, nerede, hangi kurallar çerçevesinde, hangi gözlem aracıyla gözleyeceği ve hedeflenen amacın ne olması gerektiği gibi pek çok unsur vardır (Üstünlüoğlu, 2000).

Gözlem doğrudan gözlem ve dolaylı gözlem olarak ikiye ayrılır. Performans değerlendirmede ve denetimde her ikisi de kullanılmaktadır (Murphy ve Cleveland, 1995). Ancak temelde, yapılandırılmış gözlem ve yapılandırılmamış olmak üzere iki tip gözlem vardır. *Yapılandırılmış gözlem* gözlemcinin, genellikle belirli bir davranış ya da olay ile ilgili frekans, süre, büyüklük ve önemi belirlemeye dönük ölçüm yapmasıdır. *Yapılandırılmamış*

gözlem ise gözlemcinin, temel olarak gözlenen kişinin davranışlarını izlemesi ve bu davranışların özellikleri ile ilgili notlar tutmasıdır (Hopkins ve Moore, 1993: 47).

Gözlem, denetim ile ilgili olarak, belirli bir zaman zarfında, belirli bir yerdeki olaylardan, etkileşimlerden, fiziki unsurlardan ve diğer olgulardan denetmenin haberdar olma etkinliği olarak (Goldhammer, Anderson ve Krajewski, 1980: 71) tanımlanmaktadır.

Sınıf İçi Gözlem

Sınıf içi süreçler ile ilgili çalışmalara 1960'lerden itibaren artan bir şekilde önem verilmektedir ve bununla ilgili yayınlanmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda ABD'de bulunan birçok okulda, okul müdürleri, müdür yardımcıları ve diğer yöneticiler sınıf içi gözlemlere ve bu gözlemler ile ilgili tartışmalara çok zaman ayırmaktadırlar (Wragg, 1987: 23). Sınıf içi gözlemlere ve bununla ilgili tartışmalara önemli zaman ayrılmasında uygulanan mentorlük programlarının da etkisi vardır. Çünkü mentorlük programları, deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere rehberlik etmesi esasına dayanmakta ve bu çalışmalar daha çok deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenleri gözlemesi şeklinde olmaktadır.

Öğretmen gözlemlerinde kullanılan gözlem araçları öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğretmen davranışlarını kaydetmek amaçlı ortaya çıkmıştır (Achilles ve Gutmore, 2006). Bu amaçla sınıf içi gözlem, genellikle öğretmenin sınıf içinde göstermiş olduğu performansın değerlendirilmesi amacıyla yapılmaktadır. Sınıf içi gözlemin amacı kişilerarası çeşitliliği anlamak ve öğrenciler arasında etkileşimi ortaya koymaktır (Pennekamp ve Allen, 1998). Bu anlamda sınıf içi gözlemlerde öğretim, sınıf yönetimi, ders planları, öğretim becerileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri gibi özelliklere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda gözlemin kullanılış amacı; kişi hakkında daha objektif davranabilmek ve onu daha iyi tanıyabilmek, gelişimini daha yakından takip edebilmek amacıyla çeşitli zamanlarda bireylerin anlamlı davranışlarını, becerilerini, tutumlarını, alışkanlıklarını, öğretmen-yönetici ve arkadaşlarıyla ilişkilerini anlamaya çalışmaktır. Poster ve Poster'a göre (1993:

81) deneyimli gözlemciler, öğretim çıktılarını gözlemek yerine, öğretim sürecini ve bu sürecin dersin etkililiğini nasıl artırabileceğini gözlemektedirler.

Gözlem çalışmaları, değerlendirme ile ilgili veri kaynakları içinde en önemlisidir ve öğretmenlerin hangi öğretim becerilerine sahip olduklarının belirlenmesi açısından önemlidir (Peterson, 1995: 79). Angelo ve Cross'un da (1993) belirttiği gibi öğrencilerin öğrenmelerinin niteliği doğrudan öğretimin niteliği ile ilgilidir. Bu niteliğin belirlenmesi ve geliştirilmesinde gözlem ve gözlem teknikleri kullanılmaktadır. Gözlemin daha iyi sonuçlar verebilmesi için denetmen ve öğretmenin gözlem öncesi görüşmesi ve bir takım sorulara cevap bulmaları gerekmektedir. Bu sorular şunlardır (<http://iteso.mx>):

1. Sınıf içi gözlem yaşantısından ne öğrenilmek isteniyor?
2. Öğrencilerden ve diğer personelden ne gibi dönütler alınabilir?
3. Başka hangi davranışların gözlenmesi planlanıyor?
4. Denetmen gözlemden ne beklemektedir?
5. Denetmenin amacı nedir?
6. Planlanan etkinliklere öğrencilerin cevabı nasıl olur?
7. Sınıfa gözlem için gelen biri dersi nasıl etkiler?
8. Öğrenciler neye dikkat eder?
9. Öğrenciler nasıl sorular sorar?

Yukarıda da görüldüğü gibi cevaplanması gereken bu sorular bir anlamda gözlemin ve denetimin amacını ortaya koymaktadır. Bu soruların cevaplanması gözlemin amacına ulaşması açısından önemlidir. Çünkü beklentilere göre hareket edilmesi ve ne istendiğinin bilinmesi amaca ulaşmayı kolaylaştırabilir. Buradaki önemli bir nokta da, gözlemden sonra denetmen ve öğretmenin gözlem sonuçlarını birlikte değerlendirmeleri gereğidir. Gözlemden sonra üzerinde konuşulmayan ve sonuçları ile ilgili değerlendirme yapılmayan gözlemler amacına ulaşmamaktadır.

Sınıf İçi Gözlem Araç ve Teknikleri

Öğretmen değerlendirmede sık sık tartışılan konulardan birisi bu sürecin sadece teknik bir süreç olarak algılanmasıdır. Ancak öğretmen değerlendirme sadece teknik bir süreç değil, aynı zamanda sosyal, insani ve politik bir süreçtir (Peterson, 1995: 51). Bu bağlamda gözlem araçlarının doğrudan değerlendirme

amacıyla kullanılması bir takım sorunlar yaratabilmektedir. Bu sorunun giderilmesi için gözlem araç ve tekniklerinin yardımcı araçlar olarak kullanılmasında yarar vardır. Bu sorunun giderilmesinin yollarından birisi de denetmenin öğretmenle ilişkisinde yönetici olmamasıdır. Anlayış ve karşılıklı iletişime dayalı olarak denetmen, gözlem yöntemlerini kişiler arası etkileşimi cesaretlendirmek için kullanılmalıdır. Kullanımı kolay gözlem teknikleri, öğretmenin sınıf davranışları hakkında bilgi sahibi olmasını kolaylaştırmaktadır. Bu gözlem araçları ve tekniklerinin kullanımı denetmen ile öğretmenin yakın olarak çalışmaları sayesinde, öğretmenin anlatımını daha iyi düzeye çıkarmakta ve öğrencilerin başarılarını artırmaktadır. Ancak bu teknikleri kullanmadan önce bir takım ilkeleri yerine getirmek gerekmektedir (Sullivan ve Glanz, 2005):

1. İyi denetim/değerlendirme amacından çok öğretmenin düşünme ve kavramaya dayalı tartışmasını gözlemeyi kapsamalıdır.
2. Denetmen, gözlem araçlarını kullanmanın öğretmeni geliştireceğine ve sınıfı hakkında bilgi sağlayacağına güvenmelidir.
3. Gözlemin iki basamağı vardır; birincisi, olayların tarif edilmesi, ikincisi olayların ne anlama geldiğinin anlaşılmasıdır.
4. Gözlem araç ve teknikleri öğretmen ve denetmen arasında karşılıklı işbirliği içinde seçilmelidir.
5. Gözlem yetenek ve uygulama gerektirmektedir.
6. Gözlemin sınırlarının farkında olmak gerekmektedir. Gözlem sırasında, sınıf içindeki bütün etkileşimi görmek çok zordur. Küçük grupların gözlenmesi ve öğretmenlerin sadece bir davranışının ölçülmesi daha kolay olabilmektedir.
7. Sınıfa girmeden önce gözlemci öğretmene sınıfta nerede oturacağını, öğrencilere kendini nasıl tanıttığını söylemelidir.
8. Tek gözlem sonucuna göre karar verilmemelidir. Öğretmenlerin kötü günü olacağı gibi öğrencilerin de kötü günü olabilir. Bu sorunun giderilmesi için birden fazla gözlem yapılması gerekmektedir.

Bu ilkelere göre hareket edilmesi, kullanılan sınıf içi gözlem tekniklerinden elde edilen verimi artıracak ve sınıf içi gözlem tekniklerinin kullanımı sırasında ortaya çıkabilecek bir takım sorunları da ortadan

kaldıracaktır. Yukarıda sıralanan ilkelerin yanı sıra gözlemin tarafsız ve objektif olmasına, gözlemcinin psikoloji ve pedagoji konularında yeterli bilgiye sahip olmasına, duyu organlarının kusursuz olmasına, gözlemin mümkün olduğu kadar değişik durum ve yerlerde yapılmasına da dikkat edilmelidir. Ayrıca gözlemci gözlenen davranışı nasıl olması gerektiği açısından değil olduğu gibi gözlemeli, gözlenen kişinin söylediklerinden daha çok yaptıklarını kaydetmelidir (Aydın, 2004).

Yukarıda da görüldüğü gibi gözlem yapacak kişinin hem gözlem yapılacak konu ile ilgili bilgisinin olması hem de tarafsız bir gözle görev yapması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca gözlemin amacına ulaşabilmesi için gözlemin yeri, zamanı, süresi, sıklığı, amacı gibi konulara da dikkat edilmesi gerekmektedir. Gözlemin sık sık kullanıldığı alanlardan birisi de denetim etkinlikleridir. Denetim etkinliklerinde gözlem, sınıf içi etkinliklerin gözlenmesinde kullanılmakta ve bu tekniklere sınıf içi gözlem teknikleri adı verilmektedir.

Sınıf içi gözlem teknikleri ile ilgili olarak yapılan sınıflandırmalara ve belirtilen tekniklere birçok örnek verilebilir. Bu teknikler arasında anekdot kayıtları, kontrol listeleri, oran ölçekleri, portfolyolar (Airasian, 1994; Good ve Mulryan, 1990), harfi harfine kayıt, kontrol listeleri, öğrencilerin oturma yerlerine göre kayıt, sınıf etkileşimleri (Hopkins ve Moore, 1993), kontrol listeleri, örnek zaman incelemesi, kelimesi kelimesine kayıt, öğretmen sorularının analizi, yaratıcı düşünme sistemi, mantıksal-zihinsel süreçler yaklaşımı, öğretmen sorularının kaydedilmesi, sözel akış tekniği, öğretmen hareket şemaları (Hyman, 1986, Akt. Aydın, 2005; Acheson ve Gall, 1997) sayılabilir. Aşağıda sınıf içi gözlem tekniklerinden bazıları hakkında bilgi verilmiştir. Burada verilen sınıf içi gözlem teknikleri *Nicel Yaklaşımlar ve Nitel Yaklaşımlar* başlıkları altında incelenmiştir. Bu tekniklerin incelenmesinin sebebi kullanımı yaygın ve kolay olan teknikler olmalarıdır.

Nicel Yaklaşımlar (Quantitative Approaches)

Sınıf içi gözlem tekniklerine nicel yaklaşımlar başlığı altında, “sık kullanılan araçlara”, “görsel araçlara” ve “durumsal araçlara” yer verilmiştir.

1.

2. Sık Kullanılan Araçlar (Categorical Frequency Tools)

Sık kullanılan araçlar kategorisinde “öğretmenin sözel davranışları”, “öğretmen soruları” ve “öğrencilerin görev ve görev dışı davranışları” araçlarına yer vermiştir.

a. Öğretmenin Sözel Davranışları (Teacher Verbal Behaviors). Bu aracın kullanımında, öğretmen ve gözlemcinin işbirliği ile öğretmen davranışlarını içeren ve yediden daha fazla olmayan bir davranış listesi hazırlanmaktadır. Bu davranışlara örnek olarak bilgi verme, soru sorma, cevap verme, övme, yön gösterme, cevapları doğrulama ve azarlama verilebilir. Hazırlanan listede bulunan davranışlar Tablo 1’deki gibi bir şablona kaydedilmekte ve frekansları çıkarılmaktadır. Frekanslar çıkarılırken belli bir zaman dilimi seçilmekte ve sadece belirlenen zaman dilimindeki öğretmen davranışları belirlenmektedir. Ayrıca sadece bir liste ile yetinilmemesi ve birden fazla gözlem yapılması gerekmektedir (Sullivan ve Glanz, 2005).

Tablo 1. Öğretmenin Sözel Davranışları

Dersin başlama saati:							
Dakika	Bilgi Verme	Soru Sorma	Cevap Verme	Övme	Yön Gösterme	Cevapları Doğrulama	Azarlama
1	x	x	x			x	
2	x	x					
3				x			x
4		x			x		x
5	x				x		
6			x		x		x
7	x		x		x		
8	x			x	x		
Dersin Bitiş Saati:		Sınıf:			Tarih:		

Kaynak: Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. (2004). Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach. USA: Allyn ve Bacon. Akt: Sullivan ve Glanz, 2005.

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen birinci dakikada, bilgi verme, soru sorma, cevap verme, cevapları doğrulama davranışlarını göstermiştir. Buna göre bu aracın, öğretmenin öğretim davranışları sırasında kullanabileceği sözlü davranışları belirlemeye dönük bir teknik olduğu söylenebilir. Bu anlamda bu aracın dersin işlenmesi sırasında kullanılması daha uygun olabilir. Bu araçta gözlemcinin sadece yukarıdaki şablonu doldurması yetmemektedir. Gözlemci, gözlemin süresini, alınan olumlu puanları, ders sürecinde olup bitenleri, gözlemin sonuçlarını ve bunun öğretmene aktarılması konularını da gözlem sürecinde dikkate alması gerekmektedir.

b. Öğretmen Soruları (Teacher Questions). Bu aracın kullanılabilmesi için kullanacak kişinin Bloom’un taksonomisi hakkında bilgi sahibi olması, öğretmen ve gözlemcinin belli bir zaman içinde sadece soruların niteliğine odaklanmaları gerekmektedir. Bu araçta, öğretmen ve gözlemci soruların analizinde Bloom’un taksonomisindeki bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme kategorileri kullanılmaktadır. Tekniğin kullanımı sırasında gözlemci sınıf içi gözlemlerde, öğretmenin sorduğu soruları dinlemekte ve Bloom’un taksonomisinin hangi basamağına denk düştüğüne karar vererek bir çetele tutmaktadır. Bu araçta sorulan sorular kayıt edilmemekte ama sorunun sorulma sıklığı kayıt edilmektedir. Öğretmenin sorularının dinlenilmesi için kayıt cihazı kullanılabilir. Gözlem sonunda gözlemci, Tablo 2’de olduğu gibi toplam frekansı ve toplam içindeki yüzdeleri hesaplamakta ve gerekli yorumları ekleyebilmektedir (Sullivan ve Glanz, 2005). Tablo 2’de öğretmen sorularının analizinde kullanılacak olan Bloom’un taksonomisi ve bu teknik ile ilgili bir uygulamaya yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Soruları

Soru Kategorisi	Frekans 5 Dakika	Frekans 10 Dakika	Frekans 15 Dakika	Toplam	%	Yorumlar
Değerlendirme		x	x	2	07	-
Sentez					0	Sentez soruları nerede sorulacak?
Analiz	xx			2	07	Analiz sorularının yeri tartışılmalı.

Tablo 2'nin devamı

Uygulama			x	1	04	Uygulama soruları tartışılabilir.
Kavrama	xxxx	xx	x	8	30	Bu soruların bazıları nasıl uygulama sorusu yapılabilir?
Bilgi	xxxxxx	xxxx	xxxx	14	52	Bu sorular nasıl üst düzey soru haline getirilebilir?
Sınıf: Dersin Başlama Saati:				Toplam Sorulan Soru: Dersin Bitiş Saati:		
Kaynak: Glickman, C. D ve diğerleri. (2004). Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach. USA: Allyn ve Bacon. Akt: Sullivan ve Glanz, 2005.						

Tablo 2'de de görüldüğü gibi öğretmen soruları aracında, soruların kendisi değil, Bloom'un taksonomisine göre hangi kategoriye girdiği önemlidir. Bu tekniğin kullanımı sırasında önemli olan, ders süresi içinde sorulan soru sayısı ve bu soruların nasıl tanımlandığıdır.

c. Öğrencilerin Görev ve Görev Dışı Davranışları (Student On-Task and Off-Task Behaviors). Bu araç, öğretmen soruları aracına göre daha çok uygulamayı gerektirmektedir. Gözlemci ve öğretmen öğrencilerin hangi davranışlarına odaklanacaklarına birlikte karar vermekte, öğrenci isimlerinin olduğu bir liste hazırlanmaktadır. Hazırlanan bu liste öğrencilerin oturma yerlerine göre de olabilmektedir. Gözlemci bu aracın uygulanması sırasında, sınıfın önünde bir yerde oturmalıdır. Çünkü öğrenciler gözlemci tarafından rahatça görülmelidir. Gözlemin süresi öğrenci sayısı ile orantılıdır. Bu araçta, gözlemler gözlenen öğrenci sayısına bağlı olarak, 5 dakikalık aralıklarda yapılmalıdır. Büyük sınıflarda davranışların türü azaltılarak gözlem yapılabilir (Sullivan ve Glanz, 2005: 88). Bu araç ile ilgili örnek bir çalışmaya Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Görev ve Görev Dışı Davranışları

Öğrenci	9.00	9.05	9.10	9.15	9.20	9.25	9.30
Ahmet	D.İ.	K	Ö.D	D.İ.	O	Ö.D	O
Ayşe	Ö.D	O	D.İ.	Ö.D	K	D.İsiz	K
Ali	O	SD	K	O	SD	S	SD
Mehmet	K	D.İsiz	S	K	S	SD	S
Berna	S	S	D.İsiz	S	D.İsiz	K	D.İsiz
Cem	D.İsiz	GD	S	D.İsiz	Ö.D	O	Ö.D

D.İ: Dersle ilgili.

Ö.D: Öğretmenle ders işliyor

K: Konuşuyor

O: Oynuyor

S: Sırasında oturmuyor

S.D: Sınıf dışında

D.İsiz: Dersle ilgisiz

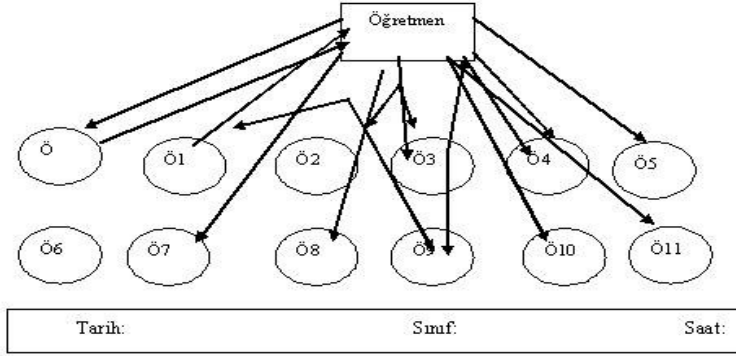
Kaynak: Glickman, C. D ve diğerleri. (2004). Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach. USA: Allyn ve Bacon. Akt: Sullivan ve Glanz, 2005.

Yukarıda da görüldüğü gibi bu çalışmada 6 öğrenci 5'er dakikalık (300 saniye) sürelerde gözlenmiştir. Buna göre her bir öğrenci 50 saniye kadar gözlenmiştir. Örneğin Ahmet isimli öğrenci ilk gözlem sırasında “dersle ilgilenmiş”, ikinci gözlem sırasında “konuşmuş”, üçüncü gözlemde “öğretmenle ders işlemiş”, dördüncü gözlem sırasında “dersle ilgilenmiş”, beşinci gözlem sırasında “oynamış”, altıncı gözlem sırasında “öğretmenle ders işlemiş ve yedinci gözlem sırasında ise “oynamıştır”. Bu teknik görüldüğü gibi öğretmenin ders işlemesi sırasında öğrencilerin sergilemiş oldukları davranışların belirlenmesi açısından önemlidir.

3. Görsel Araçlar (Visual Diagramming Tools)

Görsel araçlar başlığı altında ise “sözel akış şeması” ve “öğretmen hareket şemasına” yer verilmiştir. Görsel araçlar, sınıf içinde gözle görünür şekilde neler olduğunun belirlenmesinde (resmedilmesinde) kullanılmaktadır. Burada sadece iki örnek incelenmiştir. Ancak bunların sayısını artırmak mümkündür. Bu tekniklerin kullanımı sırasında video gibi elektronik kayıt cihazları da kullanılabilir.

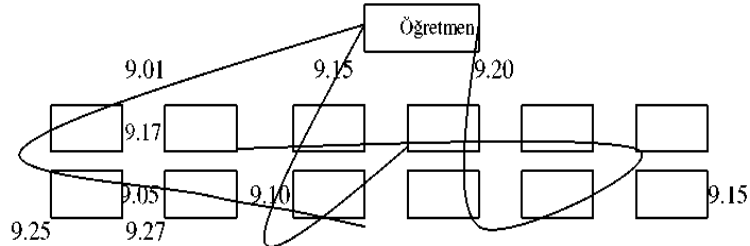
a. Sözel Akış Şeması (Diagram of Verbal Flow). Bu araçta hangi derste hangi zaman diliminin gözleneceği ile ilgili olarak fikir birliği sağlanması gerekmektedir. Genellikle 30 dakikalık zaman dilimlerinde gözlemler yapılmaktadır. Bu araçta gözlemci, öğretmenin öğrencilere ne kadar söz hakkı verdiğini ve öğrenciler arasındaki etkileşimi belirlemeye çalışmaktadır. Gözlem süresi boyunca öğretmenin hangi öğrencilere kaçar defa söz verdiği yazılmakta, hangi öğrencinin en çok söz aldığı ve derse katıldığı böylece ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı bu araç kullanılmadan önce gözlem yapılacak sınıfın oturma düzeni ile ilgili bir oturum planı çıkarılmalıdır. Bu form genellikle standart olmamaktadır. Çünkü her sınıfın oturum düzeni farklılıklar göstermektedir. Sözel akış şeması aracı Şekil 1’de gösterilmeye çalışılmıştır (Sullivan ve Glanz, 2005).



Şekil 1. Öğretmenin Sınıf İçindeki İletişimi Gösteren Şekil

Yukarıda da görüldüğü gibi bu araç daha çok kimin kim ile iletişim kurduğunun ortaya konulmasına yarayan bir tekniktir. Gözlemci bu aracın kullanımı sırasında öğretmen ile öğrenciler arasındaki sözel akışı oklar yardımı ile göstermektedir. Şekil 1’de de görüldüğü gibi öğretmenin daha çok ön sıralarda oturan öğrenciler ile iletişim kurduğu görülmektedir. Aydın’a göre (2005) sözel akış aracı, öğretmenlere kendi sözel davranışlarındaki yanlılıklar ve öğrenciler arasındaki sözel katılım farklılıklarını ortaya koyma konusunda büyük yardımlar sağlamaktadır.

b. Öğretmenin Hareket Şeması (Diagram of Teacher Space Utilization). Bu aracın kullanımına geçilmeden önce sınıfın bir krokisi çizilmelidir. Gözlem yine üzerinde anlaşılan, belli bir zaman diliminde yapılmaktadır. Öğretmenin sınıf içindeki hareketleri gözlenmekte ve bu krokiye işlenmektedir. Gözlemci hareketleri kaydederken aynı zamanda hareketin zamanını da krokiye işlemektedir. Bu aracın kullanımı ile ilgili örnek bir çalışmaya Şekil 2’de yer verilmiştir (Sullivan ve Glanz, 2005).



Şekil 2. Öğretmenin Sınıf İçi Doluşumunu Gösteren Şekil

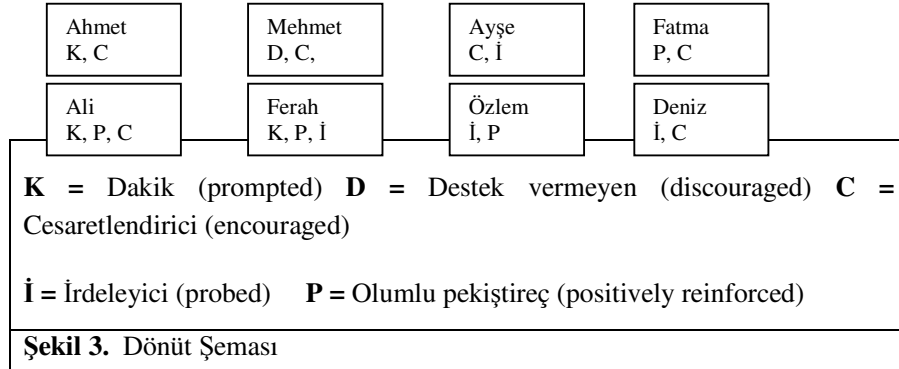
Genellikle gözlem süresi 35 dakikadır. Bu süre boyunca en çok hangi öğrencinin söz aldığına da bakılır. Gözlem sonunda dersin değerlendirmesi yapılmakta ve gözlem sonucu öğretmene aktarılmaktadır.

4. Uyarlanmış Araçlar (Tailored Tools)

Uyarlanmış araçlar kategorisinde “dönüt” ve “öğretmen-öğrenci etkileşimi” ile ilgili araçlara yer vermiştir. Uyarlanmış araçlar nicel tekniklerdir, çünkü bu tekniklerde sayısal veriler toplanmaktadır. Bu araçlar öğretmenin kendine özgü davranışlarını ve özellikle de öğretmenin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Uyarlanmış araçların birçok türü bulunmaktadır. Ancak bu başlık altında iki örnek verilmiştir.

a. Dönüt (Feedback). Bu teknikte gözlem üzerinde anlaşılan belirli bir zamanda yapılmaktadır. Ancak gözleme yapılmadan önce mutlaka öğretmen ve gözlemci toplantı yapmalıdır. Bu toplantıda, öğretmen gözlemciye, öğrenciler hakkında bilgi vermektedir. Bu tekniğin kullanımında, gözlemci öğretmenin öğrencilere vermiş olduğu dönütlerin niteliğini belirlemeye çalışmaktadır. Gözlemci, öğretmenin öğrencilere verdiği dönütlerin, dakik, destek vermeyen, cesaretlendirici, ırdeleyici olup olmadığını ya da olumlu pekiştirici içerip

içermediğini belirlemeye çalışmaktadır. Gözlem öncesi toplantıda gözlemci ve öğretmen bu özellikler ile ilgili anahtar sözcükleri belirlemektedir (Şekil 3'teki gibi). Gözlemci bu tekniğin uygulanması sırasında, öğretmene verilen dönütleri kaydetmekte ve bu dönütlerin taraflı ya da tarafsız olduğunu da belirlemeye çalışmaktadır. Dönüt ile ilgili örnek bir çalışmaya Şekil 3'te yer verilmiştir (Sullivan ve Glanz, 2005).



Şekil 3'te de görüldüğü gibi gözlemci, gözlem yaptığı sınıfta bulunan öğrencilere verilen dönütlerin niteliğinin belirlemeye çalışmıştır. Örneğin öğretmen Ahmet adlı öğrenciye “dakik” bir şekilde ve “cesaretlendirici” dönütler vermiştir. Şekil 3'ün işlerlik kazanabilmesi için, ders sırasında ne olduğunun tanımlanması, bu gözlemden ne sonuç çıkarıldığının belirlenmesi ve bu ders ile ilgili öğretmenle nasıl bir diyalog kurulacağını belirlemek gerekmektedir.

Dönüt tekniğinin kullanıldığı uygulamalarda, öğretmenlerin verdikleri dönütlerde kullandıkları ifadelerin çeşitliliği, öğretmen dönütlerinin öğrencilerin verdikleri cevapların tekrarı ile sınırlı kalıp kalmadığı, dönütlerin sadece bilgi içerip içermediği, dönütlerin öğrencilerin duygu ve düşüncelerine yönelik olup olmadığı, akademik ve kişisel dönütler arasında paralellik kurulup kurulmadığı gibi konularda da analizler yapılabilir (Aydın, 2005).

b. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi (Teacher-Pupil Interaction). Bu tekniğin uygulanmasında öğretmen gözlemciden, sınıfın tamamı üzerinde değil, tek bir öğrenci üzerinde odaklanmasını istemektedir. Bu genellikle sınıftaki sorunlu/zor öğrencilerden biri olmaktadır ve öğretmen seçilen öğrencinin

zorluklarını denetmene anlatmaktadır. Gözlemci öğrencinin davranışlarına, öğretmenin verdiği tepkiyi ölçmeye çalışmaktadır (Sullivan ve Glanz, 2005). Tablo 4’te öğretmen-öğrenci etkileşimi tekniği ile ilgili örnek bir çalışmaya yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

Zaman	Öğrenci: Ali Z.	Öğretmen: Mehmet K.
09:05	Diğer öğrencileri rahatsız eder.	Öğrenci A’ya doğru yönelir.
	Olumsuz davranışını durdurur.	
09:13	Sirasından kalkarak sınıfta dolaşmaya başlar	Öğretmen öğrenci A ile göz teması kurar.
	Sandalyesine geri döndü.	
09:18	Arkadaşlarıyla oynar.	Öğrenci A’yı eleştirir.
	Cetvelini atar.	Öğretmen öğrenci A’ya dersten sonra görüşeceğini söyler.
09:20	Dersi dinlemiyor.	Öğretmen öğrenciye yaklaşır ve sessizce yerine oturmasını söyler.
	Dersi dinlemeye başlar.	
Tarih:	Sınıf:	Saat:

Kaynak: Glickman, C. D ve diğerleri. (2004). Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach. USA: Allyn ve Bacon. Akt: Sullivan ve Glanz, 2005.

Tablo 4’te de görüldüğü gibi gözlemci Ali isimli öğrenciyi gözlemiş ve ders süresindeki davranışları ile ilgili notlar tutmuştur. Örneğin Ali diğer öğrencileri rahatsız ettiği zaman, öğretmen Ali’ye doğru yönelmiştir. Bunun üzerine Ali olumsuz davranışını durdurmuştur.

Nitel Yaklaşımlar (Qualitative Approaches)

Sınıf içi gözlem tekniklerine nitel yaklaşımlar başlığı altında, “tarafsız açık uçlu anlatım aracına”, “katılanların açık uçlu gözlemine”, “öğrenci merkezli öğrenme gözlemine” ve “sözlü olmayan tekniklere” yer verilmiştir.

Achilles ve Gutmore'a göre (2006) açık uçlu teknikler ve kodlamalar öğretmen ve öğrenci gözlemlerinde sık sık kullanılmaktadır.

1. Tarafsız Açık Uçlu Anlatım Aracı (Detached Open Ended Narrative Tool)

Bu araçların kullanımı sırasında gözlemci her kişiyi, olayı, öğretmenin her girişimini gözlemekte, kritik olanları kayıt cihazı ile kaydetmektedir. Ancak bütün sözel iletişim kaydedilmemekte, gözlemci sadece dikkatini çeken her kişiyi, olayı ya da nesneyi yani kendince önemli gördüklerini kaydetmektedir. Bu önem, gözlemden önce öğretmen ile gözlemci arasındaki görüşmede saptanmaktadır. Tabi ki bu görüşmede gözlem sırasında kullanılacak kategoriler ve sorular belirlenmiş olmalıdır. Böylece sadece seçilmiş olan bölüm kaydedilmiş olmaktadır. Bu tekniğin kullanılmasında, gözlemler sayesinde sınıfta neler olduğu tarif edilmekte ve gözlem sonunda gözlemci genel bir sonuç çıkarmaktadır. Gözlemci ders bitiminde gözlemleri ile ilgili olarak öğretmene bilgi vermektedir (Sullivan ve Glanz, 2005).

2. Katılanların Açık Uçlu Gözlemi (Participant Open Ended Observation)

Bu teknik gözlemcinin sınıf içi etkinliklere katılması durumunda kullanılacak bir tekniktir. Bu teknikte gözlemci uygulamanın içinde yer almaktadır. Bundan dolayı, bu teknik gözden kaçabilecek olayların bile anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Sınıf içindeki ilişkiyi anlamının en iyi yolu bireysel durumları gözlemektir. Bu bağlamda gözlemci verilen kuralların uygulanması için gruplarla veya bireylerle çalışarak öğretmene yardımcı olabilmektedir. Gözlemci, çalışmalara katılmanın yanı sıra, sınıf içinde gözleyeceği durumlara göre çeşitli yaklaşımları da kullanabilmektedir. Örneği gözlemci notlar alabilmekte ya da daha sonra hatırlayabileceği şekilde bazı düşüncelerini çabucak not edebilmektedir. Gözlemcinin katılımından öğretmenin rahatsızlık duyması durumunda, öğretmen bu rahatsızlığını açıkça belirtebilmelidir (Sullivan ve Glanz, 2005).

3. Öğrenci Merkezli Öğrenme Gözlemi (Child-Centered Learning Observation)

Bu teknik yapısalcı öğrenme teorisine dayanmakta ve öğretmen ve gözlemciden daha çok öğrencilerin öğrenmelerine odaklanmaktadır. Bu teknikte öğrencilerin davranışlarına ve tutumlarına öğretmenin verdiği tepki ve öğrencilerle etkileşimi gözlemektedir. Bu tekniğin uygulanmasında gözlemci aşağıdaki soruları sorarak gözlem yapmaktadır (Sullivan ve Glanz, 2005):

- Öğrenciler öğrendi mi / düşünüyorlar mı?
- Öğrencilere ne tür sorular soruldu?
- Öğrencilerin tutumları nasıldı?
- Öğrencilere öğrenmeleri için ne tür farklı yöntemler uygulandı?
- Bilginin kaynağı kimdi?
- Öğrenciler birbirleriyle konuştuular mı?
- Öğrenciler kendi öğrenmelerini biçimlendirebildi mi?
- Öğrenmeler değerlendirildi mi?
- Öğrenciler hakkında ne öğrendik?

Yukarıda da görüldüğü gibi, bu sorular tamamen öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini belirlemeye dönük sorularıdır. Çağdaş öğretim yöntemlerinin öğretmeninden daha çok öğrenci merkezli olduğu düşünüldüğünde bu tekniğin yararlı bir teknik olduğu ileri sürülebilir. Bu teknik ile sınıflarda yapılan öğretim etkinliklerinin öğrenci merkezli mi yoksa öğretmen merkezli mi olduğu da belirlenebilir.

4. Sözel Olmayan Teknikler (Nonverbal Techniques)

Sözel olmayan tekniklerin kullanımında gözlemler kısa ziyaretler halinde ancak birden fazla yapılmaktadır. Bu tekniklerin uygulanması sırasında gözlemci öğretmenin kullanıldığı sözsüz iletişim araçlarını değerlendirmeye çalışmaktadır. Bu tekniğin kullanımında gözlemciden, sınıf içindeki öğretmen-öğrenci ilişkisini yorumlaması beklenmektedir (Sullivan ve Glanz, 2005). Gözlemciden, takip ettiği ders sürecinde öğretmen-öğrenci ilişkisini, öğrencilerin yanında durma, öğrencilere dokunma, sınıfta dolaşma, gülümseme,

baş sallama, sert bakma, işaret etme ve benzeri sözsüz davranış ölçütlerine göre değerlendirilmesi beklenmektedir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere sözel olmayan tekniklere ilişkin gözlem kartında çeşitli hareketler yer almaktadır. Bu hareketler sadece Tablo 5'teki hareketler ile sınırlı değildir. Gözlemci gözleyeceği hareketlere eklemek ya da hareketlerin sayısını azaltabilmektedir. Örneğin Tablo 5'te de görüldüğü üzere, bölüm 1'de öğretmen'in daha çok sınıf içindeki hareketleri ile ilgili konular yer alırken, bölüm 2'de daha çok jestler, mimikler ve benzeri hareketler ile ilgili, bölüm 3'de ses ile ilgili hareketler, bölüm 4'te ise cevap verilirken gösterilen samimiyet ile ilgili hareketler yer almaktadır.

Tablo 5. Sözel Olmayan Tekniklere İlişkin Gözlem Kartı Örneği

Bölüm	Sözsüz Davranışlar	Gözlem
Bölüm 1	Öğrencilerin yanında durma Öğrencilere doğru hareket etme Öğrencilere dokunma Sınıfta dolaşma	
Bölüm 2	Göz kontağı Dokunma Gülümseme Baş sallama Kollarını açma hareketi Kaşlarını çatma Sert bakma Susmalarını işaret etme İşaret etme Kollarını çapraz yapma Ellerini beline koyma	
Bölüm 3	Ses tonu Sesinin perdesini ayarlamak Ritim çeşitliliği	
Bölüm 4	Cevaplara verilen içtenlik	

Kaynak: Glickman, C. D ve diğerleri. (2004). SuperVision and Instructional Leadership: A Developmental Approach. USA: Allyn ve Bacon. Akt: Sullivan ve Glanz, 2005.

Sonuç Yerine

Eğitim ve eğitim yönetimi ile ilgili alanlarda olduğu gibi denetim konusunda da hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Çağdaş denetim anlayışına göre öğretmenlerin ve denetmenlerin denetime bakış açısı da değişmektedir. Öyle ki denetim ile ilgili ilk etkinlikler kontrol amaçlı olarak yapılırken, daha sonraki çalışmaların geliştirme odaklı olduğu görölmektedir. Değişen konulardan birisi de artık denetimin sadece formlara bağlı kalınarak yapılan bir işlev olmaktan çıkmasıdır. Ayrıca günümüzde tek bir denetim anlayışının uygulanmasının sağlıklı sonuçlar verebileceği fikrinden uzaklaşmaya da başlanmıştır. Bu değişimlerin denetimde kullanılan araç gereçlere de yansıdığı ve artık bu araç gereçlerin de değişmekte olduğu görölmektedir.

Denetimin temelinde gözlemin bulunulduğu düşünülürse, gözlem yapmak ve gözlem sonucunda bir sonuca varmak belli bir profesyonelliği gerektirmektedir. Ancak denetmenlerin farkında olması gereken sınıf için gözlem teknik ve araçları yukarıda sayılanlarla sınırlı değildir. Bu tamamen denetmenin kendini yetiştirmesiyle ve gelişmeleri takip etmesiyle orantılıdır. Yapılan gözlemin amaçlı olması ve belli ölçütlere dayanması ve denetmenle öğretmen arasındaki karşılıklı işbirliğine dayanması önemlidir. Bu bağlamda, yukarıda açıklanmaya çalışılan bütün bu tekniklerde de göröldüğu gibi çağdaş denetim tekniklerinin özünde öğretmen ile denetmenin işbirliği vardır.

Denetim etkinliklerinin öncelikli amacı eğitim-öğretim etkinliklerini geliştirmek olduğuna göre bu yaklaşım çağdaş denetim yaklaşımlarının özü olarak görölebilir. Ayrıca Türkiye gibi denetim sisteminde birçok problem yaşanan bir ülkede yapılan denetime etkinliklerinde müdürlerin ve denetmenlerin çok kısa gözlemlerle öğretmenleri değerlendirdikleri düşünöldüğünde sınıf içi gözlem tekniklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu tekniklerin kullanımı, gözlemler çok kısa sürelerde yapılmış olsa bile etkili sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Ayrıca bu tekniklerin farkında olan gözlemciler sınıflara neyi gözleyeceklerini ya da nelere dikkat edeceklerini bilerek girmektedirler. Sınıf içi gözlem teknikleri sınıf ortamındaki olayların görölmesine ve denetimin sürekli gelişme ilkesinin yerine getirilmesine de katkı getirmektedir.

Sınıf içi gözlem tekniklerinin uygulanabilmesi için denetmenlerin sınıf değerlendirme ve sınıf içi gözlem teknikleri konularında iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir. Ayrıca bu tekniklerin uygulanabilmesi için eğitim sistemindeki denetmen sayısının da yeterli olması gerekmektedir. Buna göre mevcut denetmenlerin bu konular ile ilgili olarak bilgilendirilmeleri, yeni yetişecek olanların ise buna göre yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- Acheson, K. A. ve Gall, M. D. (1997), **Techniques In The Clinical Supervision Of Teachers: Preservice And Inservice Applications**, New York: Longman.
- Achilles, C. M. ve Gutmore, D. (2006), **Classroom Research. In Fenwick W. English (Eds.), Encyclopedia Of Educational Leadership And Administration**. California: Sage Publications Ltd.
- Açıkgöz, K. (1996), **Etkili Öğrenme Ve Öğretme**, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Airasian, P. W. (1994), **Classroom Assessment**, New York: McGraw-Hill, Inc.
- Angelo, T. A. ve Cross, K. P. (1993), **Classroom Assessment Techniques: A Handbook For College Teachers**, San Francisco, California: Jossey Bass Inc. Publishers.
- Aydın, İ. (2005), **Öğretimde Denetim**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2004), “**Öğretmen Performansının Değerlendirilmesinde Sınıf İçi Gözlem Teknikleri**”, Eğitim ve Denetim, 1 (2): 14–18.
- Başar, H. (2000), **Eğitim Denetçisi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erçetin, Ş. (2000), **Örgütsel Zekâ**, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., ve Krajewski, R. J. (1980), **Clinical Supervision: Special Methods For The Supervision Of Teachers**, NY: Holt, Rinehart ve Winston.
- Good, T. L. ve Mulryan, C. (1990), **Teacher Ratings: A Call for Teacher Control and Self-Evaluation**. In Johan Millman ve Linda [Darling-Hammond \(Eds.\)](#), **The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company.
- Gözütok, D. (2000), **Öğretmenliği Geliştiriyorum**, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hopkins, W. S. ve Moore, K. D. (1993), **Clinical Supervision**, USA: WCB Brown ve Benchmark Publishers.
- http://iteso.mx/~ruth/03_retroalimentacion/02_observacion/guide.html, **Guide to Classroom Observation**, (20.02.2006).

Çuhadaroğlu, E.O. & Yılmaz, K. / Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1, (2007): 77-97

- <http://template.aea267.iowapages.org/lessonplan/>. **Madeline Hunter's Lesson Plan**. (20.02.2006).
- Murphy, K. R. ve Cleveland, J. N. (1995), **Understanding Performance Appraisal**, **London: SAGE Publications**.
- Özgüven, İ. E. (2002), **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma Ve Rehberlik**, Ankara: PDREM Yayınları.
- Pennekamp, M. ve Allen, T. (1998), **A Guide To Classroom Observation And Instruction**, <http://www.humboldt.edu/~tha1/observ.html>, (20.02.2006).
- Peterson, K. D. (1995), **Teacher Evaluation**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Poster, C. ve Poster, D. (2005), **Teacher Appraisal: Training And Implementation**, London: Routledge Publishers.
- Saban, A. (2002), **Çoklu Zekâ Teorisi Ve Eğitim**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1993), **Supervision A Redefinition**, New York: McGraw-Hill, Inc.
- Stodolsky, S. S. (1990), **Classroom Observation**. In Johan Millman ve Linda [Darling-Hammond \(Eds\)](#). **The New Handbook Of Teacher Evaluation: Assessing Elementary And Secondary School Teachers**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2005), **Supervision That Improves Teaching Strategies And Techniques**, USA: Sage Publication.
- Üstünlüoğlu, E. (2000), **Öğretmenlerin Doğrudan Gözlem Yoluyla İşbirlikli Öğretimi Gerçekleştirmesi**, Milli Eğitim Dergisi, 145. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/ustunoglu.htm>, (20.02.2006).
- Wragg, E. C. (1987), **Teacher Appraisal: A Practical Guide**. Basingstoke: Macmillan Education.
- www.windows.ucar.edu/teacher_resources/sci_schools/HunterLessonP.pdf. **The Madeline Hunter Model**, (20.02.2006).

Müziğin İnsan Sağlığı Üzerindeki Yeri Ve Önemi

Ülkü Akkuş^a

Özet: Bu makalede müziğin insan üzerindeki etkileri incelenmiş ve bu yönüyle müziğin insan sağlığında iyileşmeye yardımcı bir araç olarak kullanılabilceği ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik, etki, insan, sağlık.

Abstract: In this article, the effects of music on human health are studied and analyzed music as a means that would help to cure people.

Key Words: Music, effect, human, health.

Sanat: Bireylerin ve kitlelerin duygusal ve düşünsel anlatım biçimidir. (Kadir KARKIN)

“Tüm sanat yapıları gerçek hayatın birer kopyasıdır. Sanatçıda var olan psikolojik kuvvetler, yapıtın oluşumunda büyük bir rol oynar. Ancak herhangi bir müzik yapıtı için realitenin kopyası olduğunu söylemek çok güçtür.” (B. GREBENE, Müzikle Tedavi, s.55,56)

Müzik tüm sanat dalları içerisinde gerek soyut anlatımı gerek iç yapısı ile benliğimizde çok daha belirgin bir etkiye sahiptir. Bu etkiyi Hegel şöyle tanımlamaktadır: “... Müzik bir anlamda bilincimizi tutsak eder ve bilincimizin kapsamı bu ses akımı tarafından sürüklenir, dış dünya ile olan ilişkiler tamamen kesilir, kişi hayal ve anılarından kurulu bir dünyada yaşar.”

Müziğin gizemli yapısı, hem anlaşılmasını güçlendirmekte, hem de tüm sanat dalları içinde onu farklı bir yere oturtmaktadır. Nitekim binlerce yıldır filozofların müziğin gizemini çözme uğraşları bunu doğrular niteliktedir.

Müzik sanatı son derece karmaşık bir yapıya sahiptir. Nicolai Hartmann müzikte iki varlık alanından söz etmektedir: “Bir maddi yapı, öte yanda bir irreel, tinsel yapı...” burada reel tabakayı, müzikal bir eserde ton yani ses tabakası olarak, irreel tabakayı da yine müzikle bir eserde bir duygu ve anlam yapısı olarak ele almaktadır.

Hartmann, özellikle irreel varlık alanını açıklarken, dinleyenin müzikal bir kompozisyonda derin bir etki ile kavrandığı bir iç tabakadan söz eder. Tüm sanat dalları içinde farklı bir etkiye sahip olan müzik, duyanın titreşime geçtiği

^a Öğr.Gör. İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Malatya

andan itibaren tüm canlı sistem üzerinde kendini göstermeye başlar. Herhangi bir halk türküsünden, evrensel müziğe; slov bir eserden, hareketli bir caza kadar müziğin her türü dinleyicide olağanüstü etkiler yaratmaktadır.

Müzikteki etkiyi irreal tabaka içinde değerlendiren Hartmann, bunu şöyle ifade etmektedir: “Bu tabaka, ruhları etkiler, gün ışığına çıkarır ve onları ifade eder, böylece de dinleyenin karanlık ben-derinliğinden, orada gizli olan şeyi ortaya çıkarır.”

Binlerce yıl önce Pisagor, müziği aritmetik ve gökbilimde varolan evrensel uyumun anlatımı olarak açıklamıştır. Müzik ve insan ilişkisini Ali Uçan, “İnsan müziğin; müzik, insanın özü. İnsan yaşamında ‘müzik olgusunun’ gizi işte bu özde saklı!” şeklinde açıklamaktadır. Belki de yapısındaki bu giz, gerek fizyolojimiz, gerek psikolojimiz üzerinde müziğin etkileri alanında yapılan tüm çalışmaları öyle bir noktada yetersiz bırakmaktadır.

İçinde yaşamak zorunda olduğumuz madde dünyasında medeniyeti amaçlayarak yarattığımız teknoloji ile daha rahat, daha güzel yaşamak adına, geldiğimiz bugünkü noktada ilginç bir çelişkiyle karşılaşmaktayız. Yaşamın her alanında sunulan sınırsız bir konforun içinde boğulan birey ve içinde preslenmiş bir ruh.

Günlük hayatın koşulları içinde preslenmiş ruh, ancak müziğin kollarında çıkış bulabilecek ve müzikal seslerin içinde kendi konforunu yaratacaktır.

Müziğin insan ruhu üzerindeki olumlu etkisi binlerce yıldır insanları farklı arayışlara sevk etmiş ve bu özelliğinden dolayı fiziksel ve özellikle ruhsal rahatsızlıklarda tedavi amaçlı kullanımını sağlamıştır. Müziğin tedavi amaçlı kullanılması tarihte antik dönemlere kadar uzanmaktadır.

Müzik soyut bir sanattır. Her dinleyen üzerinde değişik etkiler yaratmaktadır. Farklı psikolojilere sahip bireylerin aynı müziğe karşı reaksiyonları da buna paralel olarak birbirinden farklı olacaktır. Bu nedenle tedavide kullanılan müziğin çeşidi son derece önemlidir. Yumuşak, sakin bir A. Vivaldi müziği, herhangi bir hastaya şifa verirken, bir diğer hastayı olumsuz etkileyebilir. Ancak müziğin çeşidi kadar, kullanılan çalgı da son derece önemlidir.

1. Müzik ve Müziğin İnsan Üzerindeki Etkileri:

Müzik, tüm benliğimizi saran, zihnimizi boşaltan, bedenimizi harekete geçiren en güzel duyguları hissettirerek anılarımızı canlandıran, bulunduğumuz ortamdan hayallerden örülmüş bir dünyanın kapısını aralayan, büyüyle bizi çözen ancak evren gibi çözülemeyen sırlarla dolu bir yaşamdır.

Evrenin sırlarını, yaşamın iniş çıkışlarını, doğanın güzelliklerini, canlıların tınısını, vücudun ritmini, sevgilinin aşkını, bebeğin sevgisini, ananın şefkatini, çocuğun masumiyetini, çiçeklerin rengini, okyanusun derinliğini, dağların heybetini, akarsuyun şiddetini, denizin dinginliğini, sayılabilenin tekrarını, tüm bunların armonisini ve Tanrının gücünü taşır içinde müzik...

“Müzik bizde güzel duygular uyandırmasının yanı sıra, ruha hayat veren sihirli bir dokunuşa da sahiptir.... Çünkü müziğin ritmi, kalp atışlarını düzenleyerek, o kişinin bedensel, ruhsal ve zihinsel açıdan sağlığa kavuşmasını sağlar.” (Sufi Inayat KHAN, Müzik, İnsan ve Evren Arasındaki Köprü, Türkçesi: Kaan H. Ökten-Tuğrul Ökten, İstanbul, Arıtan Yayınevi, Eylül 1994, s.67,68)

Öyle ki “Müzik aynı anda pek çok motif yaratır. Müzik tonlarının yapısı ve tasarımı bedenimizi ve çevremizi etkilerken değişen armonileri ve akortları da hislerimize egemen olur.” (Don CAMPBELL, Mozart Etkisi, Türkçesi: Feryal Çubukçu, İstanbul, Kuraldışı Yayıncılık, 2002, s.104)

“Pek çoğumuz ne gibi etkisi olduğunun bütünüyle farkında olmadan müzik dinleriz. Bazen uyarıcıdır, kimi zaman da fazlasıyla uyarıcı, hatta rahatsız edici olabilir. Tepkimiz her ne olursa olsun, müzik zihinsel ve fiziksel etkiler yaratır. Müzikle nasıl iyileştireceğimizi anlamak için önce müziğin neler yaptığıyla daha yakından ilgilenmeliyiz. Bu bilgiyi edindikten sonra, müzik yeteneğimiz hangi düzeyde olursa olsun, istediğimiz belli etkileri yaratmak için ‘ses kanallarımızı’ televizyon kanallarını değiştirir gibi kolayca değiştirebiliriz.” (A.g.k., s.84)

Müziğin etkilerini tıbbi açıdan değerlendiren Dr. Grebene konuyu şöyle ifade etmiştir: “Müziğin insan organizmasını etkileyen çok açık ve belirli bir psikofizyolojisi vardır. Bundan ötürü ruhsal tedaviler arasında yer alması pek tabiidir. Müzik sağlam ve normal insanların ruhlarına olduğu gibi bunalımlı ve problemlili ruhlarla da hitabeden ve ruhsal sıkıntılara ve hatta bazı fizik bozukluklara karşı kullanılan bir tedavi metodu değerini almıştır. Fakat bunlar

arasında en çok ruh hekimliği yararlanmaktadır. Zira müzikal parçalar bütün şekilleriyle her şeyden önce insanın affektif (duygusal) hayatını etkiler.” (B. GREBENE, Müzikle Tedavi, s.VII.)

“Hintli düşünörlere göre, müziğin üç temel ögesi vardır: Şarkı söyleme, enstrüman çalma ve raks etme. Her üç öge de, kendilerine ritmi ve tonu temel almışlardır. Müziğin etkisi kendisini, vücut ritmini ayarlayarak, kişiyi çalınan eserle bütünleştiren bir güç olarak ortaya koyar.” (Sufi Inayat KHAN, Müzik, İnsan ve Evren Arasındaki Köprü, Türkçesi: Kaan H. Ökten-Tuğrul Ökten, İstanbul, Arıtan Yayınevi, Eylül 1994, s.152,153) Evrenin ve doğanın bir parçası olan insan kendinde ve yaşamda mevcut her şeyin varlığını da müzikte bulmaktadır. İşte insanın müzikten etkilenmesinin nedeni de bu noktada gizlidir. Bu yüzden her ne şekilde olursa olsun kişinin kendinde zaten varolanın etkisidir bu.

2. Müziğin İyileştirici Gücü ve İnsan Sağlığında Kullanımı:

Don Champbell iyileşmeyi, zihin ve beden, duygular ve ruh arasında denge sağlama sanatı olarak yorumlanmaktadır. Sufi I. KHAN için ise sağlıklı olmak, mükemmel bir ritim ve ton haliyle eş anlamlıdır.

Müziğin insan ruhundaki olumlu etkilerinden dolayı müzikten insan sağlığında faydalanılmıştır.

İşte müziğin bazı iyileştirici etkileri:

Müzik nahoş sesleri ve hisleri örter, nefes alış verişini etkiler, kalp atışını, nabızı ve kan basıncını etkiler, kas gerilimini azaltır, beden hareketlerini ve eşgüdümü geliştirir, beden ısısını etkiler, endorfin düzeyini yükseltebilir ve strese bağlı hormonları düzenleyebilir.

Bu örnekler bedenin kendiliğinden geliştirdiği iyileştirme sistemlerinde ve hayatın daha güçlü ritimlerine yeniden döndürmede müziğin gücünü bize gösterir.” (Don CAMPBELL, Mozart Etkisi, Türkçesi: Feryal Çubukçu, İstanbul, Kuraldışı Yayıncılık, 2002, s.)

Fizyolojik ve Psikolojik Rahatsızlıklarda Müziğin İyileştirici Rolü İle Buna Bağlı Olarak Kullanılan Müzik Çeşitleri ve Çalgılar:

D. Champbell’e göre iyileştirmek sadece yaşanan an içinde varolmak değil, uyum ve denge içinde bir bütün olmak demektir. Bununla birlikte,

iyileştirmenin her zaman tedavi etmekle eş anlamlı olmadığını belirtmek gerekir.

“Ondördüncü yüzyılda Fransa’nın meşhur doktorlarından Fodéré şöyle diyor: ‘Müzik iki bakış açısından dikkate alınmalıdır:

- Yorgunluktan kurtulmak ve eğlenme amacıyla
- Etkileyici ve teskin edici ilaç olarak.” (A. Şahin AK, Müzikle Tedavi, s.36)

Müziğin etkisi hem kişilerin yapısına hem de seçilen müziğin ve çalgıların çeşidine bağlı olarak değişmektedir. Doktor H.S.K.’ya göre:

- Müzik ne kadar basit olursa ruhun o oranda doğal göstergesi olur ve az okumuş, az görmüş kimseler üzerinde o oranda fazla etkisi olur.
- Müzik kişinin etkilenme yeteneğiyle uygun olmalıdır.
- Müzik etkisi kendisini yavaş yavaş hissettirmelidir.dolayısıyla bir melankolik için müzik önce adagio’dan başlamalı, sonra andante, arkasından da allegro’ya geçmelidir. Öfkeli bir karakter için hareketler aksi yönde uygulanmalıdır.
- Müzik aletleri uygulanan tedavi amacına göre seçilmelidir. Trombon, trompet gibi enstrümanlar bir melankoliği daha fazla melankolik yapar, halbuki flavta (bir çeşit flüt) veya rebab onun için uygun olur.

Örneğin “Gregoryen ilahileri ferahlık hissi yaratmak için nefes alıp vermenin doğal ritmini kullanır. Sessizce çalışmak ve meditasyon yapmak için harikadır, stresi de azaltırken daha yavaş olan Barok müziği (Bach, Handel, Vivaldi, Corelli) bir istikrar, düzen, tahmin edilebilirlik, emniyet hissi verir ve çalışma için zihinsel açıdan uyarıcı bir ortam yaratır.” (Don CAMPBELL, Mozart Etkisi, Türkçesi: Feryal Çubukçu, İstanbul, Kuraldışı Yayıncılık, 2002, s.101)

Bugün depresyondan şizofreniye, uykusuzluktan Alzheimer’a, Anesteziden hamilelik ve doğuma, kan dolaşımından kansere kadar birçok hastalıkta müziğin etkileri araştırılmış ve iyileşmeye yardımcı olduğu görülmüştür.

SONUÇ

Evrenin ve doğanın bir parçası olan insan kendinde ve yaşamda mevcut her şeyin varlığını da müzikte bulmaktadır. İnsanın müzikten etkilenmesinin nedeni de budur. Bu yüzden insan yaşamının her kesitinde müzikten yararlanılmaktadır.

Müziğin etkileyici özelliğinden dolayı psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıklarda iyileştirici araç olarak da kullanılmaktadır. Ancak müziğin iyileştirici özelliğinden yararlanırken, seçilen müziğin çeşidi ve çalgıların, kişilerin ve rahatsızlıkların özelliklerine uygun olmasına özen gösterilmelidir.

Sonuç olarak; müziğin insan üzerindeki olumlu etkilerinden dolayı, rahatlatıcı ve sakinleştirici yönüyle de müzikten insan sağlığında yararlanılmaktadır. Fakat müzik tek başına tedavi edici olarak düşünülmemeli, hastalıklarda kişilerin ruhsal yapısını onararak esas tedaviye yardımcı bir araç olarak ele alınmalıdır.

Kaynakça

- GREBENE, B., **Müzikle Tedavi**, Ankara, 1978.
KHAN, S.I., **Müzik, İnsan ve Evren Arasındaki Köprü**, İstanbul, 1994.
CAMPBELL, D., **Mozart Etkisi**, İstanbul, 2002.
AK, A.Ş., **Avrupa ve Türk-İslam Medeniyetinde Müzikle Tedavi Tarihi Gelişimi ve Uygulamaları**, Konya, 1997.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretiminde Öğrenci Başarısını Ölçüp Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Şerif Korkmaz^a

Çavuş Şahin^b

Aynur Aytar^c

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretimde tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde öğrenci başarısını ölçüp değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmektir. Araştırmanın evrenini Çanakkale ilindeki 56 resmi lise oluşturmaktadır. Evren içinden ayrıca küme örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırma için gerekli veriler literatür taraması ve anket uygulaması yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde öğrenci başarısını ölçüp değerlendirme gerekçelerinin doğruluğuna, ölçütlerinin geçerliliğine ve sürece hata karışabildiğine ilişkin görüşleri “katılıyorum” düzeyindedir. Araştırma sonuçlarına göre uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Ölçme ve Değerlendirme, Tarih Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme, Ölçüm.

Opinions of History Teachers about Measuring and Evaluating Student Success in the Instruction of History

Abstract

Aim of this study is to define history teachers' opinions about measuring and evaluating student success in the instruction of history. Population of the study is 56 official high schools in province of Çanakkale. No sample is taken from the population since the entire population could be reached. Required data for the study is acquired by literature review and survey. According to results, history teachers agreed to straightness of justification, validity of criterions and possibility of errors on measuring and evaluating student success in the instruction of history. Suggestions are put forward for the practitioners and researchers according to the results.

Key Words: Measurement and Assessment, Measurement and Assessment in History Education, Measure.

^a Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

^b Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

^c Tarih Öğretmeni.

I. GİRİŞ

Eğitim kurumları, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek ve istenilen nitelikte insanı yetiştirmek için çaba gösterirler. Bu çabanın içinde amaçları belirleme ve hedef davranışları tanımlama, uygun ortamı hazırlama, uygun araç ve gereç kullanma, öğrenme ve öğretme etkinliklerini icra etme gibi bazı süreçler yer alır. Bu aşamada hem öğretmenin hem de öğrenmeye kılavuzluk edenlerin cevaplaması gereken sorular vardır: “Amaçlara ne kadar ulaşıldı?”, “Hedef ve davranışlardan hangileri gerçekleşti?”, “Eksiklikler nelerdir?”, “Yanlış öğrenilen veya hiç öğrenilmeyen konular nelerdir?” gibi sorulara güvenilir cevaplar vermek, öğrenilmeyi daha nitelikli hale getirecek ve eğitim öğretimin sürecini tesadüfi hatalardan kurtaracaktır (Yılmaz, 2004: 9).

Öğrenci başarısının güvenilir yöntemlerle ölçülmesi en başta eğitimin verimini artırma yönünden önemlidir. Eğitimde gözlenmeye ya da ölçülmeye çalışılan değişkenler genellikle; başarı, ilgi, isteklendirme yetenek gibi psikolojik etkenlerdir. Bu değişkenlerin birçoğunun fiziksel nitelikleri bilinmez ve bu nedenle fiziksel boyutları tanımlanamaz. Bu değişkenleri ölçmek için çeşitli ölçme yöntemlerinden yararlanılır. Ölçme, bir nesnenin ya da bireyin bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılır. Eğitimde bilinmek istenen budur (Atılgan, 2006: 2).

İnsanlar birçok yönden farklıdırlar ve bu farklılıklar onların bir şey öğrenmesinin nedenini, hız ve düzeyini etkilemektedir. Eğer öğretmen öğrencinin geçmiş deneyimlerini bilirse öğrencinin anlayabileceği şekilde öğretir. Bu nedenle öğrenme öğrencide kalıcı davranış değişikliği oluşturma anlamına gelir (Alkan ve Kurt, 2003: 42, 43).

Eğitim sürecinin tam ortasında öğretmen yer almaktadır. Bu anlayış içinde öğretmenin görevi programı aktarmaktan ibaret değildir. O, programı işlediği kadar amaçlara ulaşmada programın etkinlik derecesini ölçmede de görevlidir. Öğretmen bu yolla kendi çalışmasını değerlendirme, kullandığı metot ve araçları değiştirme ve geliştirme fırsatı bulmuş olur. Bilimde doğrulama işlemi nasıl yanlış düşüncelerden kurtulmaya yararsa, eğitimde de değerlendirme işlemi yararsız, verimsiz ve geçerliliğini yitirmiş yöntemlerden kurtulmaya yarar. Ölçme bir gözlemeleme türüdür. Bizi ilgilendiren ölçme

sadece bir şeyin niceliğine ilişkin bilgi verir; bu bilginin yeterli olup olmadığı, istenilen nicelik türden olup olmadığı ise bir değerlendirme sorunudur. Değerlendirme; “bir veya daha fazla gözlem verisini bir ölçüte vurma işi”dir (Yıldırım, 1983: 2).

Beydoğan (2001:109)’a göre de nitelikli bir öğretmenden öğrenme-öğretme sürecinde beklenenler şunlardır:

1. Öğrencilerin öğrenme ihtiyacını belirleyebilme,
2. Öğrenci ihtiyaçlarını esas alan öğretim hedeflerini hazırlayabilme,
3. Hedefleri gerçekleştirici öğrenme yöntem ve tekniklerini seçerek öğretim sürecinde işe koşabilme,
4. Belli bir sürede öğretim hedeflerine ulaştırıcı öğretim etkinliklerine yer verme,

5. Öğretim sürecinde öğrencilerde gerçekleşen davranışları ölçebilecek ölçme araçları ve değerlendirme ölçütlerini geliştirme ve uygulama ,

Eğitim sürecinde değerlendirmenin fonksiyonlarını şu şekilde özetlenebilir.

1. Değerlendirme, öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir.
2. Öğrenciyi motive eder.
3. Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur.
4. Öğretmenin kendi öğretiminin ne derece etkili olduğunu kestirmesine yardımcı olur.

5. Yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir (Yılmaz, 2004: 32).

Öğretme ve öğrenme işlevini gerçekleştiren öğretmenin bu sorumluluğunu yerine getirebilmesi, bazı niteliklere sahip olması gerekir. Öğretmenlerin ortak sahip olması gereken nitelikler arasında; “etkinlikleri planlama, düzenleme, uygulama, değerlendirme bilgi ve becerisi “ yer almaktadır (Ünal ve Ada,1998: 50).

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yeterli bilgiye sahip olmak öğrenci başarılarının belirlenmesinde büyük bir öneme sahiptir. Önemli olan bu ölçüm ve değerlendirmenin hatasız olarak yapılmasıdır. Böylesi önemli sorumluluğa sahip öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda ne kadar

bilgiye sahibi olduklarını, ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmaya ihtiyaç vardır. Ancak böylece ölçme ve değerlendirme konusunda tarih öğretmenlerinin varsa eksiklikleri ortaya çıkacak ve gerekli önlemler alınacaktır. Yıldırım (1983:163,164); öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda bilmesi gereken noktalardan şöyle sıralamaktadır:

1. Okutulan derslerdeki başarı ya da gelişmeleri ölçme amacı güden testler hakkında bilgi sahibi olmak,
2. Test sonuçlarını puanlama, yorumlama için basit istatistiksel işlemleri bilmek,
3. Ham puanları standart puana çevirebilmek,
4. Ölçme hatası kavramını bilmek,
5. Bir test programını yapı, amaç ve özelliklerini bilmek, program gereğince kullanılan testlerin amaca uygunluğunu saptamak,
6. Sınav veya test sonuçlarını ve genellikle öğrencilerin tek tek veya grup olarak gösterdikleri gelişmeleri ana-babalara, ilgililere gerekirse kamuya aktarmak,
7. Ölçme ve değerlendirmeyi bir eğitim süreci olarak kullanabilmek, sonuçları öğrencilerle tartışabilmek, aralarındaki fark ve ilişkileri bilebilmek.

Değerlendirme sonuçlarının kullanılacağı amaca uygun bir ölçüt seçmek güç problemler arasındadır. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme işlemlerini birbirlerinden ayıramadıklarından çoğu halde kendi subjektif kanılarını farkında olmadan ölçüt olarak kullandıklarından öğrenci başarısı hakkında hatalı değer yargılarına ulaşmaktadırlar. İyi seçilmiş bir ölçüt hem değerlendirme işlemini hem de değerlendirme sonuçlarının yorumunu kolaylaştırır. Öğretmen ölçütlerin özelliklerini bilirse, değerlendirmenin amacına uygun ölçüt seçebilir. Bunlar;

1. Öğretmenin kendi bilgisini ölçüt olarak kabul etmesi,
2. Ders kitabını ölçüt olarak kabul etmesi,
3. Sınıf seviyesini ölçüt olarak kabul etmesi,
4. Zekâ düzeyinin ölçüt olarak kabul etmesi,
5. Eğitim amaçlarının ölçüt olması(Program hedefleri),
6. Ülke çapındaki normlar (Turgut,1998: 227).

Araştırmanın problemini ise, ortaöğretimde tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde öğrenci başarısını ölçüp değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak oluşturmaktadır.

1. 1. Amaç ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretimde tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde öğrenci başarısını ölçüp değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmektir. Bu temel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar incelenmiştir. Ortaöğretimde görev yapan tarih öğretmenlerinin;

- a) Kişisel özelliklerine göre dağılımları
- b) Öğrenci başarısını ölçmenin gerekçeleri,
- c) Öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken işe karışabilecek hataların nedenleri nelerdir?

1. 2. Sayıtlar

1. Görüşlerine başvuru tarih öğretmenleri ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahiptirler.

2. Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru tarih öğretmenleri, anketi cevaplandırırken objektif olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

1. 3. Sınırlılıklar

Bu araştırma veri toplanan okullar, ölçülen ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından aşağıdaki gibi sınırlandırılmıştır:

1. Araştırma kapsamına alınan okullar Çanakkale ili ile sınırlandırılmıştır.
2. Anket soru başlıkları literatür taraması sonucu elde edilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma Çanakkale ilindeki resmi liselerle sınırlıdır.

II. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; ortaöğretimde tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde öğrenci başarısını ölçüp değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu yüzden betimsel nitelikte olan bu araştırmada amaca en uygun model olan tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel yöntemde, araştırmaya konu olan olay, birey yada nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır

(Karasar, 2001:77). Araştırma bulguları literatür taraması ve anketin uygulanması sonucu elde edilen verilere dayanılarak oluşturulmuştur.

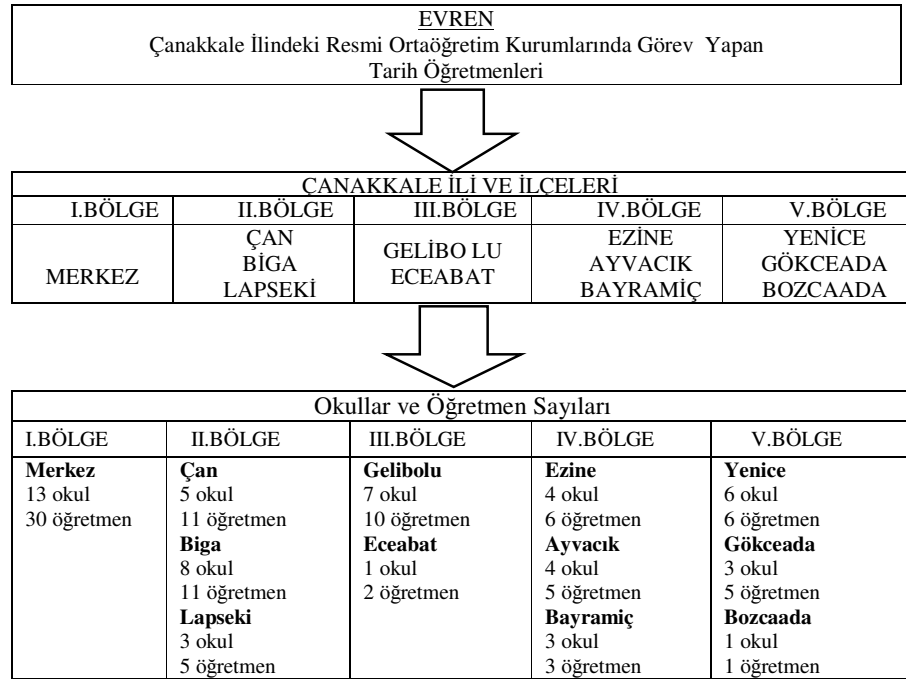
2.2. Araştırma Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini (2006-2007 öğretim yılı) Çanakkale ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim okullarında görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örneklem grubunun oluşturulmasında Çanakkale İlinin coğrafya, nüfus ve ulaşılabilirlik özellikleri dikkate alınmış ve bu özelliklere göre ilçelere ulaşmaya çalışılmıştır. Çanakkale merkez ve ilçelerdeki tüm öğretmenlere ulaşmaya çalışılmıştır.

Araştırma evrenini oluşturan okul ve öğretmen sayıları şekil 1'de sunulmuştur. Alt amaca ilişkin bulgular için "betimsel istatistik" (frekans ve yüzdelik) kullanılmıştır.

Şekil 1 : Evren ve Örneklem Grubu



2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, çalışma evreninde yer alan liselerdeki tarih öğretmenlerine uygulanan anketten yararlanılmıştır. Anketin hazırlanış aşaması ve uygulama sürecine ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Anketin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha .84 olarak bulunmuştur, dolayısıyla anketin iyi düzeyde ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; kişisel bilgiler ile ilgili altı soru bulunmaktadır. 12 alt bölümden oluşan ikinci bölümde ise; tarih öğretmenlerinin tarih eğitiminde öğrenci başarısını ölçmenin gerekçelerine ilişkin görüşleri yedi ifade, tarih dersinde öğrenci başarısını ölçerken işe karışabilecek hataların nedenleri ile ilgili görüşler beş ifade, tarih dersinde öğrenci başarısı hakkında karar verirken dikkate alınan ölçütlerle ilgili görüşler altı ifade olarak yer almıştır. Kullanılan ölçme araçlarını belirlemek için katılma derecesi olarak; **her zaman(5), sıklık(4), arasıra(3), bazen(2), hiç(1)**, diğer ifadelerin her birinde; belirtilen görüşe katılma dereceleri; **tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)**, şeklinde sıralanan eşit aralıklı ölçekle ifade edilmiştir.

Araştırma amacına yönelik olarak hazırlanan ve uygulamaya hazır hale getirilen anket, araştırmacı tarafından belirlenen okullarda uygulanmıştır. Uygulamada katılım gönüllülük esasına dayandığından cevaplamak istemeyen öğretmenlere anket dağıtılmamıştır. Sonuç olarak dağıtılan 110 anketten 95'i geri dönmüştür.

2.4.Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Anket yolu ile toplanan verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi, araştırma amacına uygun olarak aşağıda verilen sıralama ile yapılmıştır:

Anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin bilgilerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları belirlenmiştir. Anketin ikinci bölümünde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerini içeren verilerin analizinde, her bir maddeye ait frekans (f),

yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanarak tablolar halinde verilmiş ve bu tablolara dair yorumlar yapılmıştır.

III. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın amaç ve alt amaçlarına göre tablolar halinde sunulmuş ve bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır. Katılımcıların kişisel özelliklerine ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerine göre frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama (Ss) dağılımları sunulmuştur. Daha sonra katılımcıların kişisel özellikleri ile ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasındaki farka ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Anketin birinci bölümünde yer alan, öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular değerlendirilerek tabloya dönüştürülmüş ve bu bulgulara dair yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

Katılımcı Özellikleri	f	Yüzdeler (%)	
Cinsiyet	Bayan	31	32,6
	Erkek	64	67,4
Kıdem	0-5 yıl	6	6,3
	6-10 yıl	23	24,2
	11-15 yıl	21	22,1
	16-20 yıl	29	30,5
	20+ yıl	16	16,8
Okul Türü (Diğer şıkki genel lise ile birleştirildi)	Genel lise	40	42,1
	Anadolu Lisesi	21	22,1
	Meslek lisesi	34	35,8
Sınıf mevcudu	20 den az	21	22,1
	20-30 arası	55	57,9
	30-40 arası	19	20,0
Mezun olduğu okul	Öğretmen okulu	1	1,1
	EF	55	57,9
	FEF	38	40,0
	Diğer	1	1,1
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	1	1,1
	Lisans	88	92,6
	Yüksek lisans	6	6,3
TOPLAM	95	100	

Tablo1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %32,6'sı bayan,% 67,4'ü erkektir.

Mesleki kıdemlerine bakıldığında, % 6,3'ü 0-5 yıl, % 24,2'si 6-10 yıl , % 22,1'i 11-15 yıl, % 30,5'i 16-20 yıl, % 16,8'i 21 yıl üstü oldukları tespit edilmiştir.. Çalıştıkları okul türüne göre, %42,1'i genel lise, % 35,8'i meslek lisesi, % 22,1'inin Anadolu lisesinde çalıştığı görülmüştür.

Tablo 1 incelendiğinde; ortalama sınıf mevcutlarının % 22,1'nin 20'den az, % 57,9'nun 20-30 arası, % 20'sinin 30-40 arası olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar değerlendirildiği zaman Çanakkale merkez ve ilçelerde çalışan tarih öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının % 80'nin 30 ve daha az öğrenciden oluştuğu ve kalabalık sınıfların olmadığı görülmektedir.

Öğretmenleri, mezun oldukları okul türüne göre incelediğimizde; % 57,9'u Eğitim fakültesi, % 40'ı Fen Edebiyat Fakültesi, % 1'inin de öğretmen okulundan mezun olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi şu şekildedir:Ön lisans mezunu %1,1, lisans mezunu %92,6 ve yüksek lisansını tamamlayanlar %6,3'tür.Yüksek lisansını yapanlarla yapmayanlar arasındaki oran düşük olduğu için karşılaştırma yapılamamıştır. Ankete katılan tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu lisans mezunları oluşturmuştur. Bu durum tarih öğretmenlerinin yüksek lisansa özendirilmeleri gerektiği sonucunu doğurması açısından önemlidir.

3. 2. Konuya İlişkin Bulgular ve Yorumları

Tablo 2: Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Gerekçelerine İlişkin Görüşleri

Ölçmenin Gerekçesi	Katılım Düzeyi*					Ort	SS
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Öğrenciyi tanıma	26(27,4)	59 (62,2)	4 (4,2)	6 (6,3)	-	4,10	,75
2. Öğrencilerin durumları hakkında bilgi	25 (26,3)	61 (64,2)	6 (6,3)	3 (3,2)	-	4,13	,66
3. Öğretimdeki hataları belirlemek	34 (34,8)	50 (52,6)	5 (5,3)	6 (6,3)	-	4,17	,79
4. Öğretmenin rehberlik yapmasını kolaylaştırır.	25 (26,3)	56 (58,9)	11 (11,6)	3 (3,2)	-	4,08	,70
5. Öğretimi kontrol etmek	33 (34,7)	52 (54,7)	5 (5,3)	5 (5,3)	-	4,18	,76
6. Öğrenci durumu belirlemek	21 (22,1)	62 (65,3)	9 (9,5)	3 (3,2)	-	4,06	,66
7. Başarıya ödül ve başarısızlığa ceza	7 (7,4)	29 (30,5)	13 (13,7)	26 (27,4)	20 (21,1)	2,75	1,29

* (5) Tamamen Katılıyorum (4) Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tablo 2’de yer alan öğretmenlerin, öğrenci başarısını ölçme değerlendirme gerekçelerine ilişkin veriler analiz edildiğinde; ölçme ve değerlendirmenin “Öğretmenlerin öğrencileri tanımalarına yardımcı olur” % 89,2, “Öğrencilerin durumları hakkında bilgi verir” % 90,5 oranlarıyla katıldıkları görülmüştür. Ayrıca “Öğretimdeki hatalı ve eksik yönleri belirlemek ve gerekli önlemleri almak” % 87,4, “Öğretmenin rehberlik yapmasını kolaylaştır” % 85,2, “Her bir öğrenme ünitesi sonunda öğretilmesi planlanmış olan davranışların öğrenilip öğrenilmediğini tespit eder” % 89,4, “Velilere öğrencilerin durumu hakkında bilgi verir” % 87,4 maddelerine de katıldıkları ancak, “Başarılı öğrencileri ödüllendirir, başarısız öğrencileri cezalandırır” maddesine de % 48,5’inin katılmadığı tespit edilmiştir. Bu maddelere öğretmenlerin yüksek oranlarda katılmaları ölçme ve değerlendirme konusunda bilinçli olduklarını göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme gerekçeleriyle ilgili en yüksek katılım, “Öğrencilerin durumları hakkında bilgi verir ve onları çalışmaya yöneltir” % 90,5, en düşük katılım ise, “Başarılı öğrencileri ödüllendirir başarısız öğrencileri cezalandırır” % 48,5 maddesi olmuştur.

Öğretimin ve öğrencinin değerlendirilmesi sonucu öğrenci başarılarının okul, sınıf, aile, çevre tarafından tanınması, başarının sürekliliği için gereklidir. Öğrenciler, her şeyden önce başarılarının sınıf ve okul ortamında tanınmasını, bilinmesini ve ödüllendirilmesini bekler. Ortaöğretimdeki tarih öğretmenlerinin de ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini öğrencileri cezalandırmak amacıyla yapmadıkları tespit edilmiştir. Ödüllendirme önceden belirlenen kurallara göre adil ölçülerle yapılmalıdır (Başaran,1994: 110).

Ölçme ve değerlendirmede öğretmen görüşlerinin belirlendiği benzer araştırmalara baktığımızda; Kaynak (1998) Antakya ilinde “Ortaöğretimde Çalışan Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerin Değerlendirilmesi “ adlı çalışmada ankete katılan 223 branş öğretmenin “Öğretmenlerin öğrencileri tanımalarına yardımcı olur”, “Öğrencilere durumları hakkında bilgi verir.” ve “Onları çalışmaya yöneltir”, “Öğretimdeki hatalı ve eksik yönleri belirler” ve “Önlem alınmasını sağlar.”, “Velilere öğrencileri hakkında bilgi verir.”, “Başarılı öğrencileri ödüllendirir.”

maddelerine katıldıklarını, “Başarısız öğrencileri cezalandırır” maddesine katılmadıklarını tespit etmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Tarih Eğitiminde Yapılan Ölçme ve Değerlendirme Hatalarına İlişkin Görüşleri

Ölçme hataları	Katılım Düzeyi*					Ort	SS
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Öğretmen kaynaklanabilir.	6 (6,3)	68(71,6)	8 (8,4)	9 (9,5)	4 (4,2)	3,66	,89
2. Öğrenciden kaynaklanabilir.	9 (9,5)	65(68,4)	8 (8,4)	11(11,6)	2 (2,1)	3,71	,87
3. Ortamdan kaynaklanabilir.	11(11,6)	62(65,3)	13(13,7)	7 (7,4)	2 (2,1)	3,76	,83
4. Ölçme aracından	4 (4,2)	71(74,7)	13(13,7)	6 (6,3)	1 (1,1)	3,74	,68
5. Program-yöntemden kaynaklanabilir.	16(16,8)	61(64,2)	9 (9,5)	9 (9,5)	-	3,88	,79

*(5)Tamamen Katılıyorum (4)Katılıyorum (3) Karasızım (2) Katılmıyorum (1) Hiç Katılmıyorum

Tarih öğretmenlerinin tarih eğitiminde yapılan ölçme ve değerlendirme hatalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde “Öğretmen kaynaklanabilir” % 77,9 , “Öğrenciden kaynaklanabilir” % 77,9, “Ortamdan kaynaklanabilir” % 76,9 , Ölçme aracından kaynaklanabilir” % 78,9 ,“Program- yöntemden kaynaklanabilir” %81 oranlarında bu maddelere katıldıkları tespit edilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme hatalarına ilişkin görüşlerden en yüksek katılım, “Program-yöntemden kaynaklanabilir” % 81 maddesi olmuştur. Bu durumda tarih öğretmenleri program ve yöntemin ölçme ve değerlendirme üzerinde etkisinin farkında olduklarını gösterir. En düşük katılım ise % 76,9 oranıyla “Ortamdan kaynaklanabilir” maddesi olmuştur. Tarih öğretmenlerinin ölçme hatalarının programdan kaynaklanabilir maddesine katılmaları ölçme hataları konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıklarını gösterir. Öğretmenlerin ölçmedeki hatalarla ilgili yeterince bilgiye sahip olmaması ölçmedeki

güvenirliliği düşürebilir. Böyle bir sonuç öğrencilerin başarıları hakkında verilecek kararların isabetsiz ve sağlıksız olmasına yol açabilir.

Temel (1991) İlköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde Ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme düzeylerinin belirlenmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda, öğretmenlerin objektif ölçme yaptıklarına inandıklarını ifade etmiştir. Ancak öğretmenler Yanpar (1992) ve Güven (1991) in çalışmasında, ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu da ifade etmişlerdir.

Tablo 4 : Tarih öğretmenlerinin Tarih Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşleri:

Ölçme değerlendirme ölçütü	Katılım Düzeyi*					Ort	SS
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
1. Öğretmen bilgisi ölçüt alınmalıdır	16(16,8)	22(23,2)	23(24,2)	14(14,7)	20(21,1)	3,00	1,38
2. Ders kitabı ölçüt alınmalıdır	9 (9,5)	22(23,2)	30(31,6)	26(27,4)	8 (8,4)	2,97	1,11
3. Öğrencinin psikolojik durumu ölçüt alınmalıdır.	18(18,9)	34 (35,8)	27(28,4)	13(13,7)	3 (3,2)	3,53	1,04
4. Sınıfın başarı durumu ölçüt alınmalıdır	19(20,0)	42 (44,2)	19(20,0)	6 (6,3)	9 (9,5)	3,58	1,16
5. Dersten geçmek için alınması gereken puan ölçüt alınmalıdır	9 (9,5)	17 (17,9)	23(24,2)	32(33,7)	14(14,7)	2,73	1,19
6. Öğrencinin zeka düzeyi ölçüt alınmalıdır	22(23,2)	26 (27,4)	15(15,8)	19(20,0)	13(13,7)	3,26	1,37

*(5)Tamamen katılıyorum (4) Katılıyorum (3)Kararsızım(2)Katılmıyorum(1) Hiç Katılmıyorum

İyi seçilmiş bir ölçüt hem değerlendirme işlemini hem de değerlendirme sonuçlarının yorumunu kolaylaştırır. Öğretmen ölçütlerin özelliklerini bilirse, değerlendirmenin amacına uygun ölçüt seçebilir.

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenci başarısını değerlendirmede kullandıkları ölçütlere ilişkin ortalamalar; “Öğretmen bilgisi ölçüt alınmalıdır” % 40, “Öğrencinin psikolojik durumu ölçüt alınmalıdır” % 54,7, “Sınıfın başarı durumu ölçüt alınmalıdır” % 64,2, “Öğrencinin zeka düzeyi ölçüt alınmalıdır” % 50,6 oranlarıyla katıldıkları tespit edilmiştir. Bu durumda tarih öğretmenleri tarih eğitiminde ölçme ve değerlendirme ölçütleri olarak, öğretmen bilgisi, öğrencinin psikolojik durumu, sınıfın başarı düzeyi ve öğrencinin zeka durumunu ölçüt olarak aldıklarını gösterir.

“Ders kitabı ölçüt alınmalıdır” % 32,7’si katılmış, % 31,6’sı kararsız kalmış, % 35,8’nin katılmadığını belirtmiştir. “Dersten geçmek için alınması gereken puan ölçüt alınmalıdır” % 27,4’ü katılırken, % 24,2’ si kararsız kalmıştır. % 58,4’ü buna katılmadığını belirtmiştir. Öğretmenler öğrenci başarısını değerlendirirken dersten geçmek için gerekli puanı ölçüt almamaları öğrenciler açısından olumlu bir gelişmedir.

Bu görüşlerden en yüksek katılım “Sınıfın başarı düzeyinin ölçüt olarak alınması” % 64,2, en düşük katılım ise, % 27,4 oranıyla “Dersten geçmek için alınması gereken puan ölçüt alınmalıdır” maddesi olmuştur. Öğrencilerin grup içindeki durumunu anlamak amacıyla sınıfın başarı düzeyinin ölçüt olarak kabul edilmesi yerinde bir karar olur. Ancak bu ölçütlerin kullanılabilmesi için öğrenciler arasında seviye farkının olmaması gerekir.

Öğretmenlerin kendi bilgisini ölçüt olarak başarı düzeyini belirlemesi sağlıklı sonuçlar vermez. Çünkü öğrenci bilgisi ile öğretmen bilgisi birbirinden farklıdır. Zeka düzeyi ölçüt olarak alınacaksa öğrencilerin zeka düzeyinin öğretmenler tarafından kesinlikle bilinmesi gerekir. Farklı zeka seviyelerini aynı oranda değerlendirmek, tüm öğrencilerden aynı derecede başarılı olmalarını beklemek son derece yanlıştır. Öğrenciye rehberlik yapmak, mesleğe yönelmesini sağlamak için zekasını ve sözel yeteneklerini ölçüt saymak yerinde olur. Çünkü öğrencinin başarısı onun zeka ve sözel yeteneklerine bağlıdır. Sınıf düzeyinin temel alındığı değerlendirme her zaman sağlıklı olmayabilir. Bu tür

değerlendirmede çok başarılı öğrencilerin arasında başarısız ve orta düzeydeki öğrencilerin başarının altında kalmasına neden olabilir.

IV. SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu başlık altında ortaöğretimde çalışan tarih öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın amacına yönelik sonuçlar yer almaktadır.

1.Öğretmenlerin öğrencileri tanımak, onları durumları hakkında bilgilendirmek, öğretimdeki hataları tespit etmek amacıyla ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katılmadıkları tespit edilmiştir. Kaynak(2000) yılında Antakya İlinde “ Ortaöğretimde Çalışan Branş Öğretmenlerinin Öğrenci başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi “ adlı çalışmasında ölçme ve değerlendirmenin gerekçeleri hakkında öğretmenlerin bilgi sahibi olduğunu, ölçme ve değerlendirmeyi öğrencileri cezalandırmak için yapmadıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada Kaynak (2000) ’ın çalışmasını destekler niteliktedir.

2. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme yaparken, işe karışabilecek hatalarla ilgili olarak, öğretmenden, öğrenciden, ölçme aracından, ortamdan ve programdan kaynaklanabileceği görüşüne katılmışlardır. Ancak bu hataların kaynağının en fazla ölçme aracından en az ise ortamdan kaynaklanabileceği görüşünün hakim olduğu ortaya çıkmıştır. Kaynak (2000) yılında Antakya İlinde “ Ortaöğretimde Çalışan Branş Öğretmenlerinin Öğrenci başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin ölçme değerlendirmedeki hata kaynakları ilgili görüşlerinden en çok öğrenciden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Hataların kendilerinden, ölçme aracından ve ölçmenin yapıldığı ortamdan kaynaklanabileceği görüşünde kararsız kalmaları ölçmede hata kavramının nereden kaynaklanabileceği konusunda gerekli bilgiye sahip olmadıklarını sonucunu ortaya çıkarmıştır.

3. Tarih Öğretmenleri öğrenci başarısı hakkında karar verirken kullandıkları ölçütler olarak, öğretmen bilgisi, ders kitabı, öğrencinin psikolojik durumunun göz önüne alınması, sınıfın başarı durumu, öğrencinin zeka

düzeyinin ölçüt olarak alınmasına çoğunluğu katılırken, ders başarı durumunun ölçüt alınması gerektiği görüşüne katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu ölçütler içerisinde en yüksek katılım “sınıfın başarı düzeyi “ olurken, en düşük katılım ise, “Bir dersten geçmek için alınması gereken puanın ölçüt olarak kabul edilmesi” görüşünün olduğu tespit edilmiştir. Bu görüşler arasında kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul, çalışılan okul türü arasında da herhangi anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları çerçevesinde uygulayıcılara ve benzer konularda araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir

1. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları öğrencilerin yönlendirilmesi açısından önemlidir.

2. Ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma açısından öğretmenler arasında çalışılan okul ve kıdem bakımından fark bulunamamıştır. Öğretmenler benzer yöntemleri kullanmaktadırlar. Öğretmenler çalıştıkları okul türüne göre ölçme ve değerlendirme yapmaları hususunda eğitilmelerinin; öğrencilerin programdaki hedef ve davranışları kazanmalarını ve başarılarının artırılmasını sağlayabilir.

3. Eğitim ve öğretimde yapılan ölçme ve değerlendirmeler genellikle öznel biçimde yapılmaktadır. Bunun neticesinde alınan sonuçlar öznel biçimde değerlendirilmektedir. Eğitim ve öğretimin seviyesini artırmak için ölçme ve değerlendirmedeki olumsuz yönleri ortadan kaldıracak iyileştirmelerin yapılması önerilmektedir. Sonucun yanı sıra sürece de odaklanma, bilginin hatırlanmasından ziyade uygulanmasına, yapılandırılmasına ve öğrencilerin üst düzey becerilerini sergilemelerine önem veren uygulamalara ağırlık verilmesi uygun olabilir.

4. Sınavların öğrenci gelişimine destek sağlayan, öğrencilerin ilgisini artırıcı nitelikte olması sağlanmalıdır. Coğrafya, programlarında uygulanan yapılandırmacı yaklaşımların tarih derslerinde de uygulanması, farklı yaratıcı ölçme ve değerlendirme metotlarının kullanılmasının sağlanması yararlı olacaktır.

5. Tarih öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında hatalarının kaynakları konusunda gerekli bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Öğrenci başarısının belirlenmesinde zekanın ölçüt olarak alınması görüşüne katılmaları ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliklerini göstermesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin bilgi eksikliklerini gidermek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığının üniversitelerle işbirliğine giderek ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi kurslar açmalıdır. Ölçme ve Değerlendirme Uzmanları seminerlerle öğretmenlerin eksikliklerini giderici çalışmalar yapabilir. Ayrıca yüksek lisans seviyesindeki öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusunda araştırmaya teşvik edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Alkan, C. ve Mehmet K. (2003). **Özel Öğretim Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara
- Atılğan, H. (2006). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Anı Yayıncılık, Ankara
- Başaran, İ, E. (1994). **Eğitime Giriş**, 6.Baskı, Ankara.
- Beydoğan , Ö. (2001). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**, Erzurum, (Basım Yeri Belli Değil)
- Güven, S. (7-9 Haziran 2001). **Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi**, 10.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karasar, N. (2001). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kaynak, S. (1998). **Ortaöğretimde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Hatay, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Temel, A. (1991). **“Ortaöğretimde Ölçme ve Değerlendirme Sorunları” Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı: 18.
- Turgut, M. F. (1998). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, SaydamYayıncılık, Ankara
- Ünal S., Ada, S. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Marmara Üniversitesi Yayınları, No.646.Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No: 13, İstanbul.
- Yanpar, T.(1992).**Ankara İlkokullarındaki İkinci Devre Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği ve Konu Alanlarıyla İlgili Eğitim İhtiyaçları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, C. (1983). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, ÖSYM Yayınları
- Yılmaz, H. (2004). **Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme**, Çizgi Yayınları, Konya.

Atatürk Dönemi Eğitim Politikasının Cumhuriyetçi Karakteri

İsa Tak^a

Özet

Bu çalışmada, Atatürk dönemi eğitim politikasının genel özellikleri değerlendirilerek bu dönemin eğitim anlayışının en belirgin özelliğinin *Cumhuriyet Eğitimi* olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Osmanlı Devleti dönemindeki eğitim sisteminin yapısı genel olarak izah edilmiş, Millî Mücadele döneminde ve Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim anlayışının genel özellikleri belirtilerek bu dönemde eğitim alanında yapılan önemli reformlar anlatılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimle ilgili kurulan kurumlar ve gerçekleştirilen yenilikler dikkatle incelendiğinde, benimsenen eğitim anlayışının ulus devlet karakterine uygun bir *Cumhuriyet Eğitimi* olduğu görülür. Mustafa Kemal ve arkadaşlarının, yeni kurulan cumhuriyeti sağlam temeller üzerine oturtmak ve ona sahip çıkan kuşaklar yetiştirmek için bunu gerekli gördükleri açıktır. Bu özellik, cumhuriyetin ilk resmi belgelerinde de açıkça görülmektedir. Bu çalışmada bir kısmına yer verdiğimiz bu metinler incelenerek cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim anlayışı tahlil edilmiştir.

Republican Character Of Educayion Policy During The Atatürk Period

Abstract

By evaluating the general features of Atatürk period in Turkey, this study suggests that the most obvious characteristic of that period in education was *republican education*. For this purpose, we explore the general educational characteristic of Ottoman Empire and then identify the most striking characters of Turkish National Struggle for Independence and the early Republic in terms of educational developments. A close look at educational developments and the institutions established in the early Republic shows that the educational policy of that period was a republican nation-building understanding of education. It is clear that Mustafa Kemal and his collogues were thinking that such an educational policy is necessary to establish the new republic on a solid foundation and to bring up a new generation loyal to it. This conception of education can be clearly seen in educational texts of the early Republic. We analyze the

^a Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

educational understanding of this period based on some textual evidence belongs to that period.

Giriş

Geleneksel olarak Türkiye’de eğitim, gelişmenin bir aracı olarak kabul edilmiştir. Yüzyılı aşan bir süredir eğitimde yapıla gelen değişimler önceleri batının ilim ve fenninden de istifade edilerek Osmanlı İmparatorluğu’na eski görkemli durumunu kazandırmaya yönelik olmuştur. Osmanlı Devletinin eğitim politikasını, XIX. yüzyıla kadar izlenen “Geleneksel Osmanlı Eğitim Politikası” ve XIX. yüzyıldan itibaren izlenmeye başlanan “Batı Tesirinde Osmanlı Eğitim Politikası”^b olarak ikiye ayırmak mümkündür. Teosantrik (din merkezli) eğitim politikasının hakim olduğu geleneksel dönemde Avrupa kültür ve medeniyetine karşı kapalı bir kültür politikası izlenmiştir. Avrupa’ya karşı askeri yenilgilerin etkisiyle özellikle askeri ve siyasi alanda başlayan Batı Medeniyetine yönelme çabaları, eğitim alanında da etkisini göstermiştir.

Tanzimat Fermanı’nın ilanından az önce, 1838’de kurulan “Meclis-i Umûr-u Nâfia” ve 1839’da Evkâf-ı Hümâyûn Nezâreti içinde kurulan “Mekâtib-i Rüştîye Nezâreti” bu değişmelerin, eğitimde yeni bir teşkilatlanmaya gidişin ilk ve önemli belirtileridir. Daha sonra, 1846’da kurulan “Meclis-i Maârif-i Umûmiye” ve “Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti” de okulların ayrı bir yönetime, eğitim yönetimine kavuşmasına doğru bir gidişi simgeler^c. Ancak eğitim işlerinin ayrı ve bakanlar kuruluna dahil bir bakan tarafından yönetimini sağlamak üzere “Maârif Nezâreti”nin kuruluşu 1856 yılındadır^d.

1869 yılında yürürlüğe giren “Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi” ise Osmanlı Eğitim sisteminin batı eğitim sistemleri, özellikle Fransız sistemi örnek alınarak hazırlanmıştı. Bu nizamnâmeye göre maârif nâzırının başkanlığında “Meclis-i Kebir-i Maârif” adıyla, “ilmî” ve “idarî” olarak iki daireye ayrılan

^b Ersoy Taşdemirci, “Türklerde Eğitim”, **Türk Düşünce Tarihi**, Ankara 2001s. 165.

^c Bernard Lewis, **Modern Türkiye’nin Doğuşu**, Ankara 1996, s.113 -114.

^d Enver Ziya Karal, **Osmanlı Tarihi**, VI, Ankara 1995, s.125.

yeni bir organ oluşturuldu^e. Daha sonra, 1872 yılında bu iki daire birleştirilerek Maârif Nezâreti merkez örgütü, bugünkü eğitim basamaklarına benzer bir biçimde beş daireye ayrıldı.

1908 – 1920 yılları arasında ise eğitimimizdeki örgütlenme ve düzenleme konusunda düşünümler kararlaştırılanlardan ancak bir kısmı uygulanabildi. Örneğin; 1911 yılında bir “Maârif-i Umûmiye Teşkilatı Nizamnâmesi” çıkarıldı. Buna göre eğitim ve öğretime ilişkin ve maârif kanunu kapsamına giren eğitim kurumları ve tarım alanında hizmet gören dairelerin kurulup yönetilmesi ve denetlenmesi yetkisi Maârif Nezâreti’ne verildi. Yine aynı nizamnâmeğe göre “Meclis-i Kebir-i Maârif” de birisi “daimi”, diğeri ise “senevî” olmak üzere ikiye ayrıldı.

Ancak, politik ve sosyal çalkantıların, savaşların ve bu savaşlarda önemli başarısızlıkların görüldüğü bu dönemde, genel olarak eğitimde ve dolayısıyla eğitimde teşkilatlanmada önemli gelişmeler sağlanamadı.

1913 yılında çıkarılan “Tedrîsât-ı İbtidâiye Kanun-ı Muvakkatî” ise, adından da anlaşıldığı gibi “geçici” olarak kabul edilmesine karşın, bazı değişikliklerle Cumhuriyet döneminde de uzun süre yürürlükte kaldı^f.

1- Millî Mücadele Döneminde Eğitim Politikası

Türk Milleti Atatürk’ün önderliğinde bağımsızlık mücadelesine girişirken ve cumhuriyeti kurarken, gençliğin bundan sonra hangi ilkelere, amaçlara hangi eğitim felsefesi ve dünya görüşüne göre yetiştirilmesi gerektiğinin öncelikle belirlenmesi oldukça önemli idi. Gençliğin eğitimi artık eskiden beri süregelen, denenmiş, değersizliği ve hatta zararları kanıtlanmış bir felsefe ve dünya görüşüne göre yapılamazdı. Türk Milletini ileri götürecek, insancıl, akılcı yeni eğitim ilkelerine ihtiyaç vardı. Osmanlı Devleti’nde başlıca eğitim kurumları olan Medreseler ve Sıbyan mektepleri XVII. yüzyıldan beri yararsız, yalnızca

^e Mahmud Cevad İbnü’ş-Şeyh Nafi, **Maârif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı**, (Yayına Hazırlayan: Mustafa Ergün, Tayyip Duman, Sabahattin Arbaş, Hüseyin Dilaver), Ankara 2002, s. 404 -461.

^f Maârif Bütçesi, Tedrisat-ı İbtidâiye Kanun-ı Muvakkatî’nin 15.maddesi uyarınca konan Tedrisat-ı İbtidâiye Vergisi ile özel ve düzenli bir gelir kaynağına kavuşturulmuştu. Bkz. Necdet Sakaoğlu, **Osmanlı Eğitim Tarihi**, İstanbul 1993, s.137 -138.

din ve Arap kùltürü veren okullar haline dönüşmüş, yeniliklere cephe alıp taşlaşmışlardı. Medrese zihniyeti çeşitli zamanlarda özellikle Tanzimat döneminde başlayan eğitimde ve çeşitli alanlardaki yenileşme hareketlerini engellemiş, olumsuz etkisini sürdürmüştü. Atatürk, Osmanlı Devleti'nde yabancı okulların istedikleri gibi at oynattıklarını, azınlıkların, her çeşit etnik toplulukların, eğitim yoluyla iktisaden güçlenip siyasi bakımdan bilinçlendiklerini ve devleti yıkmaya yöneldiklerini gözlemişti. Atatürk sadece Türklerin amaçsız, etkisiz, cılız, anlamsız, köksüz bir eğitim çarkı içinde esarete sürüklendiklerini görmüştü^g.

Atatürk, Amasya Tamimi'nde "Milletin istiklâlini yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır" ifadesi ile millî egemenlik ilkesini ön plana çıkartırken, hem millî iradeyi millî kurtuluşun çaresi olarak gören bir halk iradesinin temellerini atıyor, hem de İstiklâl Savaşımızın en çetin şartları altında bile, milletçe çağdaş medeniyet düzeyine en kısa zamanda ulaşabilmek için, sosyal ve kültürel kalkınma davasını birlikte ele alıyordu^h.

Büyük Millet Meclisi'nin açılmasından 16 gün sonra, 9 Mayıs 1920 tarihinde okunan hükümet programında eğitim işlerine büyük önem verilmiş ve ilerde bir takım temel eğitim reformlarının yapılacağı belirtilerek savaş nedeniyle o günkü mevcut eğitim kurumları ile yetinileceği açıklanmıştı. Bu programda eğitim sistemimizde hangi ilkelerin göz önünde bulundurulacağı açıkça ifade edilmişti. Söz konusu hükümet programında Osmanlı Devleti zamanında hazırlanan hükümet programlarında pek rastlanılmayan millî şuur geliştirme, kendine güven duyma, girişim gücüne sahip olma, kendi bünyemize uygun programlar geliştirme gibi bugünkü modern eğitimde hâlâ kullanılan temel ilkeler daha o zaman düşünölmüş ve programa alınmıştıⁱ.

15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maârif Kongresi, yurdun her tarafından gelen 250'den fazla erkek ve kadın öğretmeni bir araya getirmiştir.

^g Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, İstanbul 1997, s. 292 – 293.

^h İhsan Doğramacı, "Atatürk ve Eğitim", **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, S.3, (Temmuz 1985), s. 654.

ⁱ Galip Karagözoğlu, "Atatürk'ün Eğitim Savaşı", **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, II, S.4, (Kasım 1985), s. 195 – 196.

Kongreyi Mustafa Kemal, cepheden gelerek açmış ve çok önemli bir açış konuşması yapmıştır. Kongrenin açılışına uzun bir başyazı ayıran Hakimiyet-i Milliye gazetesi, daha önce iki İnönü savaşını ve başlamak üzere olan Sakarya Savaşı'nı kastederek der ki; "Mustafa Kemal Paşa, üçüncü Yunan taâruzunun en ateşli zamanında muallim ordusunun gelecek vazifesi ile meşgul bulunuyor. Bu asil ve yüce örnek Türk tarihinin benzeri ender bulunan kıymetli hatıralarından biri olacaktır."^j

Dönemin Maârif Vekili Hamdullah Suphi Bey'dir. Kongrenin çalışma konuları:

- 1 – İlkokulların eğitim programları
- 2 – Orta basamaktaki okulların programları ve dersleri.

Kongre Mustafa Kemal Paşa'nın konuşması ile başladı. 21 Temmuz'a kadar 6 gün sürdü^k.

Mustafa Kemal kongreden Türkiye'nin millî maârifini kurmasını ister ve millî maârifî şöyle açıklar: "Şimdiye kadar takip olunan tahsîl ve terbiye usûllerinin milletimizin gerileme tarihinde en önemli bir etken olduğu kanaatindeyim. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin batıl inançlarından ve doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle hiç ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, Doğu'dan ve Batı'dan gelebilen tüm etkilerden tamamen uzak, millî ve tarihî özelliğimizle uyumlu bir kültür anlıyorum". Mustafa Kemal, çocuklara, gençlere, neler öğretilmesi gerektiğini de belirtir: "Onlara özellikle varlığı ile hakkı ile birliği ile çatışan tüm yabancı unsurlarla mücadele lüzumu ve millî fikirlerin kendinden geçerek her zıt fikre karşı şiddetle ve fedakârca koruma gereği telkin edilmelidir". Maârif Kongresi, çalışmalarını savaş dolayısıyla bir sonuca vâdramadan erken bitmiştir. Kongre bir sonuca varamasa da, öyle bir zamanda toplanmış olması ve Mustafa Kemal'in önemli açış konuşması ile eğitim tarihimizde mühim bir yer tutar^l.

^j Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s. 279.

^k M. Rauf İnan, "1920'lerde Türk Millî Eğitimi", **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, İstanbul 1983, s. 62.

^l Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s. 279 – 280.

2- Azınlık ve Yabancı Okulları Meselesi

Kurtuluş savaşı döneminde azınlık ve yabancı okulların durumu: XIX. yüzyılın ortalarından itibaren ilk yabancı okullar açılmaya başlanmış ve eğitim bu kez çok farklı bir sorunla yüz yüze gelmiştir. Yabancı okulların açılmasını kolaylaştıran en önemli etkenler içinde, kapitülasyonlar ve azınlıklara tanınan hakları saymak mümkündür. I. Dünya Savaşı'nın başladığı dönemde sadece ABD ve Fransa'nın 1000'e yakın okulu faaliyet göstermekteydi. İngiliz, Alman, İtalyan, Avusturya, İran ve Bulgar okullarını da hesaba katarsak bu rakam ürkütücü boyutlara ulaşır. Bu okullar bağımsızlığa darbe vurmuşlar, misyonerlik faaliyetlerinde bulunmuşlar, kültürel kargaşayı arttırmışlar, kendilerine işbirlikçiler yetiştirmişler ve eğitim öğretim birliğini engellemişlerdir^m.

Rum okulları, çevrelerini Rumlaştırma, Yunan işgalini kolaylaştırma, Trabzon ve çevresinde bir Pontus Rum Devleti'nin kurulması amacını güdüyorlardı. Öğretmenler, Rum din adamları ile el ele çalışıyorlardı. İstiklâl mahkemeleri, Ankara hükümetinin kontrolündeki bölgelerde zararlı eylemleri görülen Rum öğretmenleri cezalandırmış, Maârif Vekâleti de bazı bölgelerde bu okulları kapatma yoluna gitmiştir. Özellikle, Merzifon'daki Amerikan Koleji bu konuda oldukça ileri gitmişti. Bu okulun Türkçe öğretmeni Zeki Bey, okulun haince eylemlerini hükümete bildirdiği için öğretmenler ve öğrenciler tarafından şehit edilmiştir. Maârif Vekili Hamdullah Suphi, Şubat 1921'de TBMM'de şöyle der: "Bazı sakıncaları olmasa Türkiye dâhilindeki bir tek ecnebi mektep bırakmam. Fakat bu, dahilî olduğu kadar haricî bir meseledir. Amerikan mekteplerini kapattığımız gün, Amerika üzerinde bunun yankıları ne olacaktır, düşünüp incelemeliyiz. İtalyan mekteplerini kapattığımız zaman yine ortaya çıkacak etkileri göz önüne almalıyız. Demek ki, elimizde bir çare vardır. O da mekteplerimizi, ailemizi, ecnebi mekteplere ihtiyaç göstermeyecek şekilde

^m Özkan İzgi, "Atatürk'ün Eğitim Politikası ve Yabancı Okullar Sorunu", **Üçüncü Uluslararası Atatürk Sempozyumu**, I. Ankara 1998, 559 – 560.

yükseltmektir. Kendi mekteplerimiz, lâzım gelen irfan ve terbiyeyi temin etti mi, emin olunuz ki bir tek aile çocuklarını ecnebi mekteplere yollamaz”ⁿ.

İstiklal Harbi’nin zaferle sonuçlanmasından sonra Lozan Konferansı’nda konu gündeme gelmiş ve konferans sonunda yabancı okulların varlığı, Türk kanunlarına uygun davranmaları ve dini propaganda yapmamaları şartı ile kabul edilmiştir. Böylece yabancı okulların devletin denetimi altına alınması yolunda ilk ciddi adım atılmış oldu^o.

3- Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim Politikası

Mustafa Kemal Paşa’nın zaferden sonra 27 Ekim 1922’de Bursa’da öğretmenlere yapmış olduğu konuşmasında eğitimle ilgili olarak şunları söylemektedir: “Görülüyor ki, en önemli ve verimli görevimiz eğitim işlerimize. Eğitim işlerinde mutlaka başarılı olmak gerekir. Bir milletin gerçek kurtuluşu ancak bu şekilde olur. Bu zaferin sağlanması için hepimizin tek can ve tek fikir olarak ilkeli bir program üzerinde çalışması gereklidir. Bence bu programın temel ilkeleri ikidir:

- 1.Sosyal hayatımızın ihtiyacına uygun olması
- 2.Çağdaş gereklere uygun olması

Memleketimizi bir çemberin içine alıp dünya ile ilgisiz yaşayamayız. Tam tersine ilerleyen ve medenileşen bir millet olarak uygarlık sahasının üzerinde yaşayacağız. Bu hayat ancak ilim ve fen ile olur. İlim ve fen nerede ise oradan alacağız ve milletin her bireyinin kafasına koyacağız. İlim ve fen için kayıt ve şart yoktur... Her şeyden önce cahilliği yok etmek gereklidir. Bundan dolayı eğitim programımızın, eğitim siyasetimizin temel taşı cahilliğin yok edilmesidir.”^p

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim anlayışının temel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Eğitime büyük önem verilmiştir.

ⁿ Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s. 280 – 281.

^o İzgi, **“Atatürk’ün Eğitim Politikası ve Yabancı Okullar Sorunu”**, s. 561.

^p **Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri** (A.S.D), Ankara 2006, s.388.

2. Başöğretmen sıfatı ile halka ve eğitimcilere manevi destek sağlanmıştır.

3. Eğitimde genel olarak sayısal bakımdan önemli gelişmeler sağlanmıştır.

4. Eğitimde birlik sağlanmıştır.

5. Eğitim laikleştirilmiştir.

6. Eğitim demokratikleşmiştir.

7. Tarih ve dil konularında millî bir amaca yönelik başlamıştır.

8. Latin harfleri kabul edilmiştir.

9. Kadın eğitimine büyük önem verilmiş ve karma eğitim gerçekleştirilmiştir.

10. İlkokul öğretmenlerinin maaşları 1948’de devlet bütçesinden ödenmeye başlanmıştır.

11. Bir süre, köy için eğitim ve öğretmen konusu üzerinde önemle durulmuş, bazı uygulamalara geçirilmiştir.

12. Özellikle 1940’lara kadar halk eğitimine önem verilmiřtir⁹.

Yukarıda sayılan bu özelliklerin yerine getirilmesi amacıyla eğitim alanında, reform niteliği taşıyan belli başlı yeniliklerin yerine getirilmesi gerekmiştir. Bunlar; Tevhîd-i Tedrisât Kanununun kabulü, Harf İnkılâbının gerçekleştirilmesi, Türk Tarih Kurumu’nun kurulması, Türk Dil Kurumu’nun kurulması ve Üniversite Reformu’nun gerçekleştirilmesidir.

3.1 Tevhîd-i Tedrisât Kanunu

Atatürk inkılâbının değişmeyecek kanunlarından birisi bu kanundur. Anayasalar değişir fakat “Tevhîd-i Tedrisât Kanunu”na el sürülmez. Her dönemde çıkmış anayasalarımızda bu husus, özel bir madde ile kesin bir dille ifade edilir. Kanunun özelliği onun içeriğinin inkılâbımızın temel taşı olmasındandır. Osmanlı’da eğitim genellikle dinseldir. Tanzimat’la Avrupa’dan batı eğitimini kısmen alırız. Fakat bu kez kaynak ve uygulama itibarı ile öğrencilerin eğitimi ikiye bölünür. Bu ikilik zararlı sonuçlar getirecektir. Diğer taraftan kapitülasyonlara göre azınlık ve yabancı okullarda tamamen başka

⁹ Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s. 284 – 285.

yönde ve kendi özel amaçlarına göre eğitim yapmakta ve devlet kontrolünün dışında bulunmakta idi^f.

Bu kurumlar millî amaç gütmüyor, birbirine zıt görüşlü insanlar yetiştiriyorlardı. Tarikatlar ve tekkelerde yine çok farklı dünya görüşlerinde insanlar yetiştirilmekte idi. Osmanlı döneminde, Ziya Gökalp ve başka büyük aydınlarca fark edilse bile, çözümü bulunmayan bu mesele millî devlet olan Türkiye Cumhuriyetinde sürüp gidemezdi. Öğretim birliği sürekli sağlanmalı idi^g. Mustafa Kemal, Tevhîd-i Tedrisât'ın gerekliliği hakkındaki düşüncelerini 1 Ocak 1923'te İzmir'de yaptığı şu konuşma gözler önüne sermektedir; “Milletimizin, memleketimizin dârülrifânları bir olmalıdır. Bütün memleket evladı kadın ve erkek aynı surette oradan çıkmalıdır. Fakat nasıl ki, her hususta âli meslek ve ihtisas sahipleri yetiştirmek lazım ise, dinimiz hakikat-ı felsefîyesini tetkîk, tettebbu ve telkîn kudret-i ilmiye ve fennîyesine tesâhüb edecek güzîde ve hakikî ulemâyı kiram dahi yetiştirecek müessesât ı âliyye mâlik olmalıyız”^h.

Yine Mustafa Kemal Paşa 1 Mart 1924'te Meclis'te yaptığı konuşmada; “Milletin âra-i umûmiyesinde tesbit olunan terbiye ve tedrisâtın tevhîd-i umdesinin bilâ ifâte-i an tatbiki lüzumunu müşahede ediyoruz”^u demişti.

Mustafa Kemal Paşa 1 Mart 1924'de TBMM'nin yeni toplantı yılını açarken; “kamuoyunda kabul görmüş bulunan eğitim ve öğretimin birleştirilmesi ilkesinin zaman kaybettirilmeksizin uygulanması gerektiğini görüyoruz. Bu yolda meydana gelecek gecikmenin zararları ve bu yolda çabuk davranmanın ciddi ve büyük yararlarının bulunması, bu konuda bir an önce karar vermemizi geciktirmektedir” diyerek derhal bu önemli değişikliğin yapılmasını istiyordu^v.

^f Burhan Göksel, “Atatürk'ün Eğitim Konusunda Görüşleri”, **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, I, S. 3, (Temmuz 1985), s. 938.

^g Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s. 285.

^h A.S.D., II, s.94.

^u A.S.D., I, s.347.

^v Karagözoğlu, “**Atatürk'ün Eğitim Savaşı**”, s. 207.

Bu önemli konuşmadan iki gün sonra, 3 Mart 1924'te eğitim alanında ilk yasal devrim gerçekleşti. TBMM o gün çok önemli üç yasa kabul etti. İsmail Safa Bey'in hazırlattığı "öğretimin birleştirilmesi yasa tasarısı, Tevhîd-i Tedrisât Kanunu" adı ile yasalaştı. Bu yasa gereğince bütün okullar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanarak öğretim birliği sağlanıyordu. Birer yasa ile de Halifelik, Şerîye ve Evkâf Vekâleti, Erkân-ı Harbiye Vekâleti kaldırılıyor, Osmanlı hanedanlığı üyeleri yurt dışına çıkartılıyordu. Bu yasalarla dinin ve ordunun siyasetle ilgisinin kesilmesi gerçekleştirildi. Dâr'ül Hilâfe adı almış olan medreseler de kapatıldı^w.

Medreselerin kapatılmasından bir süre sonra da Rize (14 Eylül 1924)gezisinde bir gurup, Mustafa Kemal'e dilekçe ile başvurarak medreselerin tekrar açılmasını istediler. Mustafa Kemal, medrese eğitiminin yetersizliğini ve memleketin uğradığı felaketteki rolünü bu heyete anlattıktan sonra, sözlerini şöyle tamamlamıştır^x:

"Okul istemiyorsunuz. Oysa ulus onu istiyor. Bırakınız artık bu zavallı halk, bu vatan evlatları yetişsin. Medreseler açılmayacaktır. Ulusa okul gerektir!" Gazi'nin yüksek sesle verdiği bu kesin yanıt, bütün halk ve öğrencilerce "Bravo!" sesleri ve alkışları ile karşılandı. Rizeliler, limandaki bütün kayıklara motorlara binerek Mustafa Kemal Paşa'yı uğurladılar^y. Anlaşılacağı üzere artık köhnemiş eğitim usullerine bir daha geri dönülmeyecekti.

3.2 Harf İnkılâbı:

Arap harflerin terk edilerek, yerine Latin alfabesinin alınması, eğitimi yakından ilgilendiren değişikliklerden biridir. Arap harfleri ile öğretimde bir öğrenci yıllarca okumayı ve yazmayı doğru düzgün öğrenemiyordu. Latin harfleri bu açıdan büyük kolaylık sağlıyordu. Alfabe değişikliğinin temel

^w İnan, "1920'lerde Türk Milli Eğitimi", s. 66

^x Selami Kılıç, **II. Meşrutiyetten Cumhuriyet Türkiye'sine Türk İnkılâbının Fikir Temelleri**, Erzurum 1998, s. 87.

^y Nuri Onat, **Cumhurbaşkanı Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın Sonbahar Gezileri**, İstanbul 1984, s.86.

gerekçesi zor öğrenilmesiydi. Ayrıca batılılaşmanın araçlarından birisi de Latin Alfabesinin kullanılması idi.^z Bundan başka eğitimin yaygınlaştırılması ve çağdaş ülkeler seviyesine çıkmak da bu inkılâbın amaçlarından birisi idi^{aa}.

Yazı meselesi meşrutiyet dönemi fikir adamları arasında da tartışılmakta idi. Azerbaycan Hükümeti'nin 22 Temmuz 1922'de Latin harflerini kabul etmesi bu konunun bizde de yeniden canlanıp ön plana geçmesine sebep oldu. Atatürk, 1922 Ekim ayında Bursa'daki öğretmenlerle yapmış olduğu görüşmede, Türkçe'yi Arapça kalıplarından kurtarma fikrini savunmuş fakat başka bir konuşmasında harf değişikliği için zamanın henüz erken olduğunu ifade etmiştir. Şubat 1923'te gerçekleşen İzmir İktisat Kongresinde, kongrenin işçi delegelerinden İzmirli Nazmi ve iki arkadaşı tarafından Latin harflerinin kabulü ile ilgili bir önerge verilmiş, ancak kongre başkanın şiddetle karşı koyması ve konunun İktisat Kongresinde müzakere edilemeyeceği gerekçesi ile önerge reddedilmiştir^{bb}.

1927 sonları ile 1928 yılının ilk yarısı, Latin harflerinin Türkçeye uygulanması yolunda hummalı bir dönem olmuştur. Atatürk'ün 9 Ağustos 1928'de Sarayburnu'nda yapmış olduğu konuşmasından sonra harf inkılâbı başlamıştır. Atatürk, bu konuşmasında kısaca şöyle diyordu: “Arkadaşlar, bizim ahenkdâr, zengin lisanımız yeni Türk harfleri ile kendini gösterecektir. Asırlardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulundurarak, anlaşılmayan ve anlayamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak, bunu anlamak mecburiyetindediniz. Anladığımız âsarına yakın zamanda bütün kâinat şahid olacaktır. Buna katiyetle eminim”.

Mustafa Kemal Atatürk'ün Sarayburnu'ndaki bu tarihi konuşmasından sonra, tüm memlekette bir alfabe seferberliği başlatılmıştır. 11 Ağustos'ta Dolmabahçe Sarayı'nda İbrahim Necmi (Dilmen), Mustafa Kemal Atatürk'ün huzurunda ilk alfabe dersini verdi. 29 Ağustos'ta Başbakan İsmet Paşa, bir basın toplantısı yaparak harf inkılâbı hakkında bilgi verdi. Atatürk de 14 – 21

^z Mahmut Tezcan, **Atatürk ve Eğitim**, Ankara 2000 s. 32.

^{aa} Mesut Çapa, Rahmi Çiçek, **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi**, Trabzon 1995, s. 335.

^{bb} Kılıç, **II.Meşrutiyetten Cumhuriyet Türkiye'sine Türk İnkılâbının Fikir Temelleri**, s. 124 – 125.

Eylül tarihleri arasında Amasya, Sivas, Kayseri illerini içine alan harf inkılâbı gezisine çıktı. Dolayısıyla Türk toplumu bu yeni inkılâp için hazırlanmış, kamuoyu oluşturulmuş, dil encümenlerinin hazırlamış olduğu taslak alfabe halka, derneklere, okullara ve resmi dairelere ulaştırılmıştı. Mustafa Kemal Atatürk, 1 Kasım 1928’de meclisin üçüncü dönem ikinci toplantı yılını açış nutkunda harf inkılâbına işaret ederek önemli açıklamalarda bulunmuş ve 1 Kasım 1928’de yeni Türk harflerine ait kanun meclisçe kabul edilmiştir.^{cc}

3. 3. Türk Tarih Kurumu’nun Kurulması

Atatürk, milletimizi ve dünyayı eski ve hatalı bir tarih anlayışından yeni ve doğru bir tarih görüşüne götürmek amacıyla Türk Tarih Tetkik Cemiyeti’ni kurmuştur. Kültür alanında yeni bir tarih görüşünün ifadesi olan bu tezin esası şöyle özetlenebilir. Türk Milleti’nin tarihi şimdikiye kadar yazıldığı gibi yalnız Osmanlı tarihinden ibaret değildir. Türk’ün tarihi çok daha eskidir. Temasta bulunduğu milletlerin medeniyetleri üzerinde tesir etmiştir. Osmanlı Devleti’nin ümmetçi tarih anlayışından, Türk Milletinin kendi adını taşıyan tarihine kavuşması zorunlu idi^{dd}.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalara hız verildi. Önce bir kütüphane kuruldu. Bütün tarihçiler Türk tarihi ile ilgili kitapları inceleyip raporları Mustafa Kemal Paşa’ya vermeye başladılar. Bunların özeti “Türk Tarihi’nin Ana Hatları” adı ile 1930’da basıldı. 1931’de “Türk Tarihi Tedkik Heyeti” serisi hazırlandı. 1932’de Ankara’da Türk tarihçilerinin iştiraki ile ilk Türk Tarih Kongresi toplandı^{cc}.

İlmi araştırmalara dayanan Türk tarih tezi ile tarihimiz, gerçek karakterini kazanma imkânı buldu. Atatürk tarih tezi ile “millî tarihimizin hudutlarını enginleştirmek hareketiyle hem Kemalist inkılâbın en şümüllü bir izahını yapmak, hem de bu inkılâbın kökleri üstünde yaşadığımız toprağın en derin

^{cc} Kılıç, II.Meşrutiyetten Cumhuriyet Türkiye’sine Türk İnkılâbının Fikir Temelleri , s. 139 – 140.

^{dd} Hamza Eroğlu, Türk İnkılâp Tarihi, Ankara 1990, s. 272.

^{ee} Yılmaz Altuğ, Türk İnkılâp Tarihi, İstanbul 1992, s. 293.

tabakalarını saptamak ve Türk Milletinin asaletini şüphe götürmez becerilerle ispat etmek istemiştir^{ff}.

3. 4. Türk Dil Kurumu'nun Kuruluşu (12 Temmuz 1932):

Osmanlı döneminin son yıllarında bazı aydınlarca başlatılan öz Türkçe'ye dönüş çabaları, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile bir devlet politikası haline dönüştürüldü. 1924'te Türkçe için en büyük engel sayılan medreseler kaldırılmış, yeni alfabenin kabulü ve Millet mekteplerinde halkın anlayacağı dille öğrenimin sürdürülmesi tüm okulların Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanması, böylece eğitimde birliğe gidilmesi sonucu dil ile ilgili çalışmalar daha da yoğunlaşmış ve sonunda 12 Temmuz 1932'de yine Mustafa Kemal'in önerisi ile o günkü adı "Türk Dili Tetkik Cemiyeti" olan Türk Dil Kurumu kurulmuş ve 26 Eylül 1932'de ilk dil kurultayı toplanmış, dil üzerinde yapılacak çalışmalar bir programa bağlanmıştır^{eg}.

3. 5. Üniversite Reformu:

Atatürk Darülfünun'un kendi kendini yenileyebilmesi için on yıl sabırla beklemiştir. Nitekim 1922 Kasımında Edebiyat Fakültesinde kendisine fahri müderrislik payesinin tevcihi dolayısıyla gönderdiği cevabi telgrafta, bu hususa "eminim ki, millî istiklâlimizi ilim sahasında fakülteniz ikmal edecektir" sözleri ile işaret etmiş bulunmaktadır. Üniversitede bir reform ihtiyacı belirgindi. Ancak, hocaların bir kısmı buna karşı idi. Bunlar kendi yerlerini koruma endişesi içerisinde, gerekirken olan köklü değişikliklerden çekinmekteydiler. Bir kısım hocalar ise reform yanlısı idiler. Atatürk Cumhuriyeti'nin kuruluşundan on yıl sonra, biri Ankara'da Yüksek Ziraat Enstitüsü'nün kurulması, diğeri de İstanbul'da Dârülfünûn'un yeniden düzenlenmesi şeklinde, 1933'te nihayet köklü bir yüksek öğretim reformu gerçekleştirilebilmiştir. Bu konuda yabancı uzmanların görüşlerinden faydalanmıştır^{hh}.

^{ff} Eroğlu, **Türk İnkılâp Tarihi**, s. 274.

^{eg} Suna Kili, **Türk Devrim Tarihi**, Ankara 1982, s. 175.

^{hh} Cevdet Perin, **Atatürk Kültür Devrimi**, İstanbul 1987, s. 663.

1933'te 2252 sayılı kanunla Darülfünun kaldırılmış Millî Eğitim Bakanlığı İstanbul Üniversitesini kurmakla görevlendirilmiştir. 1933 reformlarının temel özellikleri şunlardır:

- Darülfünun hocaları gözden geçirilerek yetersiz olanlar görevden alınmıştır.
- Darülfünun'un başboşluğuna son verilerek bakanlığa bağlı herhangi bir okul durumuna düşürülmüştür.
- İlk kez, fakülte, rektör, dekan gibi terimler benimsenmiş ve ders programları denetim altına alınmıştırⁱⁱ.

Sonuç

Şimdiye kadar Osmanlı Devleti dönemindeki eğitim sisteminin yapısı genel olarak izah edilmiş, Millî Mücadele döneminde ve Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim anlayışının genel özellikleri belirtilerek bu dönemde eğitim alanında yapılan önemli reformlar anlatılmıştır. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimle ilgili kurulan kurumlar ve gerçekleştirilen yenilikler dikkatlice incelendiğinde, benimsenen eğitim anlayışının ulus devlet karakterine uygun bir "*Cumhuriyet Eğitimi*" olduğu görülür. Mustafa Kemal ve arkadaşları yeni kurulan cumhuriyeti sağlam temeller üzerine oturtmak ve ona sahip çıkan kuşaklar yetiştirmek için bunu gerekli görmüşlerdir.

Atatürk, Medeni Bilgiler'de^{jj} millî eğitimin yükümlülüğünün "öğrenim derecelerine göre çeşitli kademelerde *bilgili* ve *işe yarar* vatandaşlar yetiştirmek" olduğunu vurgular. "Bütün vatandaşların *Cumhuriyeti tanıyıp sevmeleri*, din ve inanç bağlarını dünyadaki yaşayış sınırlarının dışında manevi bir kavram olarak tanımaları, bilginin aşılacağı en önemli esaslardandır".

Millî Eğitim Bakanlığının 19 Aralık 1923 tarihli genelgesinde "mektepler Cumhuriyet esaslarına sadık kalmayı telkine mecburdur" ve 8 Eylül 1924 tarihli genelgede de "çocuklarımız kalplerinde ve ruhlarında Cumhuriyet için fedakâr olmak mefkûresini taşımalıdır" denir. Mayıs 1927 tarihli ve Bakan Mustafa Necati imzasını taşıyan genelgede "Her fırsatta Türkiye

ⁱⁱ Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s. 311.

^{jj} A. Afetinan, **Medeni Bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün El Yazıları**, Ankara 2000, s. 365.

Cumhuriyetinin kuruluşunu anlatmak ve Cumhuriyeti sevdirecek her fırsattan istifade eylemek bütün mektep müdür ve muallimlerinin müşterek vazifesidir”

ifadeleri yer alır^{kk}. Bütün bunlar *Cumhuriyet Eğitimi* anlayışının dönemin eğitim alanındaki resmi belgelerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Cumhuriyet Eğitimi ve Durkheim’in eğitim (özellikle ahlak eğitimi) anlayışının etkilerini 1931’de Türk Tarih Tetkiki Cemiyeti’nin Tarih IV adlı kitapta belirttiği eğitimin amaçlarında daha açık bir biçimde görmekteyiz:

1. Milliyetçi, halkçı, inkılâpçı, laik cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek,
2. İlköğretimi fiilen umumileştirmek, dağda yalnız yaşayan çobana kadar herkese okuma yazma öğretmek
3. Yeni nesilleri bütün öğrenim derecelerinde genellikle uygulamalı ve özellikle de ekonomik hayatta, dünya ve ahiret cezaları korkusundan doğan ahlak yerine, hürriyet ve düzenin uyumuna dayanan gerçek ahlaka ve erdeme kavuşmuş tarzda yetiştirmek
4. Türk milletini, bu esaslara dayanarak medeniyet safında en ileriye götürmek, yeni nesilleri Türk olmak haysiyetinin gerekli kıldığı bu amaçlara en kısa zamanda ulaştırmak^{ll}.

Bütün bunları değerlendirdiğimizde Atatürk döneminde eğitimin ulus-İNŞA sürecinin önemli bir parçası olarak algılandığını görürüz. Halk tarafından henüz tam anlamıyla tanınmayan cumhuriyetin temel niteliklerinin yeni nesillere kazandırılması bu dönem eğitim politikasının temel işlevi olmuştur. Bu temel işlev Halk Evleri ve Türk Ocakları gibi kültürel kurumlarla da sadece nesillerin eğitiminde değil yetişkin eğitiminde de yerine getirilmeye çalışılmıştır.

KAYNAKÇA

- AFETİNAN, A., *Medeni Bilgiler ve M. Kemal Atatürk’ün El Yazıları*, Ankara 2000.
AKYÜZ, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul 1997.
ALTUĞ, Yılmaz, *Türk İnkılâp Tarihi*, İstanbul 1992.
Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, Ankara 2006.

^{kk} Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s.286.

- ÇAPA, Mesut, Çiçek, Rahmi, **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi**, Trabzon 1995.
- DOĞRAMACI, İhsan, “Atatürk ve Eğitim”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 1, S.3, Temmuz, 1985.
- EROĞLU, Hamza, **Türk İnkılâp Tarihi**, Ankara 1990.
- GÖKSEL, Burhan, “Atatürk’ün Eğitim Konusunda Görüşleri”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, I, S. 3, Temmuz 1985.
- İNAN, M. Rauf “**1920’lerde Türk Millî Eğitimi**”, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, İstanbul 1983.
- İZGİ, Özkan, “Atatürk’ün Eğitim Politikası ve Yabancı Okullar Sorunu”, *Üçüncü Uluslararası Atatürk Sempozyumu*, I. Ankara 1998.
- KARAGÖZOĞLU, Galip, “Atatürk’ün Eğitim Savaşı”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, II, S.4, Kasım, 1985.
- KARAL, **Enver Ziya, Osmanlı Tarihi**, C.VI, Ankara 1995.
- KILIÇ, Selami, **II. Meşrutiyetten Cumhuriyet Türkiye’sine Türk İnkılâbının Fikir Temelleri**, Erzurum 1998.
- KİLİ, Suna, **Türk Devrim Tarihi**, Ankara 1982.
- LEWIS, Bernard, **Modern Türkiye’nin Doğuşu**, Ankara 1996.
- Mahmud Cevad İbnü’ş-Şeyh Nafi, **Maârif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı**, (Yayına Hazırlayan: Mustafa Ergün, Tayyip Duman, Sabahattin Arbaş, Hüseyin Dilaver), Ankara 2002.
- ONAT, Nuri, **Cumhurbaşkanı Gazi Mustafa Kemal Paşa’nın Sonbahar Gezileri**, İstanbul 1984
- PERİN, Cevdet, **Atatürk Kültür Devrimi**, İstanbul 1987.
- SAKAOĞLU, Necdet, **Osmanlı Eğitim Tarihi**, İstanbul 1993.
- SAKAOĞLU, Necdet, **Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul 2003.
- TAŞDEMİRCİ, Ersoy, “Türklerde Eğitim”, **Türk Düşünce Tarihi**. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara 2001.
- TEZCAN, Mahmut, **Atatürk ve Eğitim**, Ankara 2000.

¹¹ Necdet Sakaoglu, **Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul, 2003, s. 200.

Atatürk Dönemi Eğitim Politikasının Cumhuriyetçi Karakteri

İsa Tak^a

Özet

Bu çalışmada, Atatürk dönemi eğitim politikasının genel özellikleri değerlendirilerek bu dönemin eğitim anlayışının en belirgin özelliğinin *Cumhuriyet Eğitimi* olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Osmanlı Devleti dönemindeki eğitim sisteminin yapısı genel olarak izah edilmiş, Millî Mücadele döneminde ve Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim anlayışının genel özellikleri belirtilerek bu dönemde eğitim alanında yapılan önemli reformlar anlatılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimle ilgili kurulan kurumlar ve gerçekleştirilen yenilikler dikkatle incelendiğinde, benimsenen eğitim anlayışının ulus devlet karakterine uygun bir *Cumhuriyet Eğitimi* olduğu görülür. Mustafa Kemal ve arkadaşlarının, yeni kurulan cumhuriyeti sağlam temeller üzerine oturtmak ve ona sahip çıkan kuşaklar yetiştirmek için bunu gerekli gördükleri açıktır. Bu özellik, cumhuriyetin ilk resmi belgelerinde de açıkça görülmektedir. Bu çalışmada bir kısmına yer verdiğimiz bu metinler incelenerek cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim anlayışı tahlil edilmiştir.

Republican Character Of Educayion Policy During The Atatürk Period

Abstract

By evaluating the general features of Atatürk period in Turkey, this study suggests that the most obvious characteristic of that period in education was *republican education*. For this purpose, we explore the general educational characteristic of Ottoman Empire and then identify the most striking characters of Turkish National Struggle for Independence and the early Republic in terms of educational developments. A close look at educational developments and the institutions established in the early Republic shows that the educational policy of that period was a republican nation-building understanding of education. It is clear that Mustafa Kemal and his collogues were thinking that such an educational policy is necessary to establish the new republic on a solid foundation and to bring up a new generation loyal to it. This conception of education can be clearly seen in educational texts of the early Republic. We analyze the

^a Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

educational understanding of this period based on some textual evidence belongs to that period.

Giriş

Geleneksel olarak Türkiye’de eğitim, gelişmenin bir aracı olarak kabul edilmiştir. Yüzyılı aşan bir süredir eğitimde yapıla gelen değişimler önceleri batının ilim ve fenninden de istifade edilerek Osmanlı İmparatorluğu’na eski görkemli durumunu kazandırmaya yönelik olmuştur. Osmanlı Devletinin eğitim politikasını, XIX. yüzyıla kadar izlenen “Geleneksel Osmanlı Eğitim Politikası” ve XIX. yüzyıldan itibaren izlenmeye başlanan “Batı Tesirinde Osmanlı Eğitim Politikası”^b olarak ikiye ayırmak mümkündür. Teosantrik (din merkezli) eğitim politikasının hakim olduğu geleneksel dönemde Avrupa kültür ve medeniyetine karşı kapalı bir kültür politikası izlenmiştir. Avrupa’ya karşı askeri yenilgilerin etkisiyle özellikle askeri ve siyasi alanda başlayan Batı Medeniyetine yönelme çabaları, eğitim alanında da etkisini göstermiştir.

Tanzimat Fermanı’nın ilanından az önce, 1838’de kurulan “Meclis-i Umûr-u Nâfia” ve 1839’da Evkâf-ı Hümâyûn Nezâreti içinde kurulan “Mekâtib-i Rüştîye Nezâreti” bu değişmelerin, eğitimde yeni bir teşkilatlanmaya gidişin ilk ve önemli belirtileridir. Daha sonra, 1846’da kurulan “Meclis-i Maârif-i Umûmiye” ve “Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti” de okulların ayrı bir yönetime, eğitim yönetimine kavuşmasına doğru bir gidişi simgeler^c. Ancak eğitim işlerinin ayrı ve bakanlar kuruluna dahil bir bakan tarafından yönetimini sağlamak üzere “Maârif Nezâreti”nin kuruluşu 1856 yılındadır^d.

1869 yılında yürürlüğe giren “Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi” ise Osmanlı Eğitim sisteminin batı eğitim sistemleri, özellikle Fransız sistemi örnek alınarak hazırlanmıştı. Bu nizamnâmeye göre maârif nâzırının başkanlığında “Meclis-i Kebir-i Maârif” adıyla, “ilmî” ve “idarî” olarak iki daireye ayrılan

^b Ersoy Taşdemirci, “Türklerde Eğitim”, **Türk Düşünce Tarihi**, Ankara 2001s. 165.

^c Bernard Lewis, **Modern Türkiye’nin Doğuşu**, Ankara 1996, s.113 -114.

^d Enver Ziya Karal, **Osmanlı Tarihi**, VI, Ankara 1995, s.125.

yeni bir organ oluşturuldu^e. Daha sonra, 1872 yılında bu iki daire birleştirilerek Maârif Nezâreti merkez örgütü, bugünkü eğitim basamaklarına benzer bir biçimde beş daireye ayrıldı.

1908 – 1920 yılları arasında ise eğitimimizdeki örgütlenme ve düzenleme konusunda düşünülp kararlaştırılanlardan ancak bir kısmı uygulanabildi. Örneğin; 1911 yılında bir “Maârif-i Umûmiye Teşkilatı Nizamnâmesi” çıkarıldı. Buna göre eğitim ve öğretime ilişkin ve maârif kanunu kapsamına giren eğitim kurumları ve tarım alanında hizmet gören dairelerin kurulup yönetilmesi ve denetlenmesi yetkisi Maârif Nezâreti’ne verildi. Yine aynı nizamnâmeğe göre “Meclis-i Kebir-i Maârif” de birisi “daimi”, diğeri ise “senevî” olmak üzere ikiye ayrıldı.

Ancak, politik ve sosyal çalkantıların, savaşların ve bu savaşlarda önemli başarısızlıkların görüldüğü bu dönemde, genel olarak eğitimde ve dolayısıyla eğitimde teşkilatlanmada önemli gelişmeler sağlanamadı.

1913 yılında çıkarılan “Tedrîsât-ı İbtidâiye Kanun-ı Muvakkatî” ise, adından da anlaşıldığı gibi “geçici” olarak kabul edilmesine karşın, bazı değişikliklerle Cumhuriyet döneminde de uzun süre yürürlükte kaldı^f.

1- Millî Mücadele Döneminde Eğitim Politikası

Türk Milleti Atatürk’ün önderliğinde bağımsızlık mücadelesine girişirken ve cumhuriyeti kurarken, gençliğin bundan sonra hangi ilkelere, amaçlara hangi eğitim felsefesi ve dünya görüşüne göre yetiştirilmesi gerektiğinin öncelikle belirlenmesi oldukça önemli idi. Gençliğin eğitimi artık eskiden beri süregelen, denenmiş, değersizliği ve hatta zararları kanıtlanmış bir felsefe ve dünya görüşüne göre yapılamazdı. Türk Milletini ileri götürecek, insancıl, akılcı yeni eğitim ilkelerine ihtiyaç vardı. Osmanlı Devleti’nde başlıca eğitim kurumları olan Medreseler ve Sıbyan mektepleri XVII. yüzyıldan beri yararsız, yalnızca

^e Mahmud Cevad İbnü’ş-Şeyh Nafi, **Maârif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı**, (Yayına Hazırlayan: Mustafa Ergün, Tayyip Duman, Sabahattin Arbaş, Hüseyin Dilaver), Ankara 2002, s. 404 -461.

^f Maârif Bütçesi, Tedrisat-ı İbtidâiye Kanun-ı Muvakkatî’nin 15.maddesi uyarınca konan Tedrisat-ı İbtidâiye Vergisi ile özel ve düzenli bir gelir kaynağına kavuşturulmuştu. Bkz. Necdet Sakaoğlu, **Osmanlı Eğitim Tarihi**, İstanbul 1993, s.137 -138.

din ve Arap kùltürü veren okullar haline dönüşmüş, yeniliklere cephe alıp taşlaşmışlardı. Medrese zihniyeti çeşitli zamanlarda özellikle Tanzimat döneminde başlayan eğitimde ve çeşitli alanlardaki yenileşme hareketlerini engellemiş, olumsuz etkisini sürdürmüştü. Atatürk, Osmanlı Devleti'nde yabancı okulların istedikleri gibi at oynattıklarını, azınlıkların, her çeşit etnik toplulukların, eğitim yoluyla iktisaden güçlenip siyasi bakımdan bilinçlendiklerini ve devleti yıkmaya yöneldiklerini gözlemişti. Atatürk sadece Türklerin amaçsız, etkisiz, cılız, anlamsız, köksüz bir eğitim çarkı içinde esarete sürüklendiklerini görmüştü^g.

Atatürk, Amasya Tamimi'nde "Milletin istiklâlini yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır" ifadesi ile millî egemenlik ilkesini ön plana çıkartırken, hem millî iradeyi millî kurtuluşun çaresi olarak gören bir halk iradesinin temellerini atıyor, hem de İstiklâl Savaşımızın en çetin şartları altında bile, milletçe çağdaş medeniyet düzeyine en kısa zamanda ulaşabilmek için, sosyal ve kültürel kalkınma davasını birlikte ele alıyordu^h.

Büyük Millet Meclisi'nin açılmasından 16 gün sonra, 9 Mayıs 1920 tarihinde okunan hükümet programında eğitim işlerine büyük önem verilmiş ve ilerde bir takım temel eğitim reformlarının yapılacağı belirtilerek savaş nedeniyle o günkü mevcut eğitim kurumları ile yetinileceği açıklanmıştı. Bu programda eğitim sistemimizde hangi ilkelerin göz önünde bulundurulacağı açıkça ifade edilmişti. Söz konusu hükümet programında Osmanlı Devleti zamanında hazırlanan hükümet programlarında pek rastlanılmayan millî şuur geliştirme, kendine güven duyma, girişim gücüne sahip olma, kendi bünyemize uygun programlar geliştirme gibi bugünkü modern eğitimde hâlâ kullanılan temel ilkeler daha o zaman düşünölmüş ve programa alınmıştıⁱ.

15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maârif Kongresi, yurdun her tarafından gelen 250'den fazla erkek ve kadın öğretmeni bir araya getirmiştir.

^g Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, İstanbul 1997, s. 292 – 293.

^h İhsan Doğramacı, "Atatürk ve Eğitim", **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, S.3, (Temmuz 1985), s. 654.

ⁱ Galip Karagözoğlu, "Atatürk'ün Eğitim Savaşı", **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, II, S.4, (Kasım 1985), s. 195 – 196.

Kongreyi Mustafa Kemal, cepheden gelerek açmış ve çok önemli bir açış konuşması yapmıştır. Kongrenin açılışına uzun bir başyazı ayıran Hakimiyet-i Milliye gazetesi, daha önce iki İnönü savaşını ve başlamak üzere olan Sakarya Savaşı'nı kastederek der ki; "Mustafa Kemal Paşa, üçüncü Yunan taâruzunun en ateşli zamanında muallim ordusunun gelecek vazifesi ile meşgul bulunuyor. Bu asil ve yüce örnek Türk tarihinin benzeri ender bulunan kıymetli hatıralarından biri olacaktır."^j

Dönemin Maârif Vekili Hamdullah Suphi Bey'dir. Kongrenin çalışma konuları:

- 1 – İlkokulların eğitim programları
- 2 – Orta basamaktaki okulların programları ve dersleri.

Kongre Mustafa Kemal Paşa'nın konuşması ile başladı. 21 Temmuz'a kadar 6 gün sürdü^k.

Mustafa Kemal kongreden Türkiye'nin millî maârifini kurmasını ister ve millî maârifî şöyle açıklar: "Şimdiye kadar takip olunan tahsîl ve terbiye usûllerinin milletimizin gerileme tarihinde en önemli bir etken olduğu kanaatindeyim. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin batıl inançlarından ve doğuştan sahip olduğumuz özelliklerle hiç ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, Doğu'dan ve Batı'dan gelebilen tüm etkilerden tamamen uzak, millî ve tarihî özelliğimizle uyumlu bir kültür anlıyorum". Mustafa Kemal, çocuklara, gençlere, neler öğretilmesi gerektiğini de belirtir: "Onlara özellikle varlığı ile hakkı ile birliği ile çatışan tüm yabancı unsurlarla mücadele lüzumu ve millî fikirlerin kendinden geçerek her zıt fikre karşı şiddetle ve fedakârca koruma gereği telkin edilmelidir". Maârif Kongresi, çalışmalarını savaş dolayısıyla bir sonuca vâdramadan erken bitmiştir. Kongre bir sonuca varamasa da, öyle bir zamanda toplanmış olması ve Mustafa Kemal'in önemli açış konuşması ile eğitim tarihimizde mühim bir yer tutar^l.

^j Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s. 279.

^k M. Rauf İnan, "1920'lerde Türk Millî Eğitimi", **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, İstanbul 1983, s. 62.

^l Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s. 279 – 280.

2- Azınlık ve Yabancı Okulları Meselesi

Kurtuluş savaşı döneminde azınlık ve yabancı okulların durumu: XIX. yüzyılın ortalarından itibaren ilk yabancı okullar açılmaya başlanmış ve eğitim bu kez çok farklı bir sorunla yüz yüze gelmiştir. Yabancı okulların açılmasını kolaylaştıran en önemli etkenler içinde, kapitülasyonlar ve azınlıklara tanınan hakları saymak mümkündür. I. Dünya Savaşı'nın başladığı dönemde sadece ABD ve Fransa'nın 1000'e yakın okulu faaliyet göstermekteydi. İngiliz, Alman, İtalyan, Avusturya, İran ve Bulgar okullarını da hesaba katarsak bu rakam ürkütücü boyutlara ulaşır. Bu okullar bağımsızlığa darbe vurmuşlar, misyonerlik faaliyetlerinde bulunmuşlar, kültürel kargaşayı arttırmışlar, kendilerine işbirlikçiler yetiştirmişler ve eğitim öğretim birliğini engellemişlerdir^m.

Rum okulları, çevrelerini Rumlaştırma, Yunan işgalini kolaylaştırma, Trabzon ve çevresinde bir Pontus Rum Devleti'nin kurulması amacını güdüyorlardı. Öğretmenler, Rum din adamları ile el ele çalışıyorlardı. İstiklâl mahkemeleri, Ankara hükümetinin kontrolündeki bölgelerde zararlı eylemleri görülen Rum öğretmenleri cezalandırmış, Maârif Vekâleti de bazı bölgelerde bu okulları kapatma yoluna gitmiştir. Özellikle, Merzifon'daki Amerikan Koleji bu konuda oldukça ileri gitmişti. Bu okulun Türkçe öğretmeni Zeki Bey, okulun haince eylemlerini hükümete bildirdiği için öğretmenler ve öğrenciler tarafından şehit edilmiştir. Maârif Vekili Hamdullah Suphi, Şubat 1921'de TBMM'de şöyle der: "Bazı sakıncaları olmasa Türkiye dâhilindeki bir tek ecnebi mektep bırakmam. Fakat bu, dahilî olduğu kadar haricî bir meseledir. Amerikan mekteplerini kapattığımız gün, Amerika üzerinde bunun yankıları ne olacaktır, düşünüp incelemeliyiz. İtalyan mekteplerini kapattığımız zaman yine ortaya çıkacak etkileri göz önüne almalıyız. Demek ki, elimizde bir çare vardır. O da mekteplerimizi, ailemizi, ecnebi mekteplere ihtiyaç göstermeyecek şekilde

^m Özkan İzgi, "Atatürk'ün Eğitim Politikası ve Yabancı Okullar Sorunu", **Üçüncü Uluslararası Atatürk Sempozyumu**, I. Ankara 1998, 559 – 560.

yükseltmektir. Kendi mekteplerimiz, lâzım gelen irfan ve terbiyeyi temin etti mi, emin olunuz ki bir tek aile çocuklarını ecnebi mekteplere yollamaz”ⁿ.

İstiklal Harbi'nin zaferle sonuçlanmasından sonra Lozan Konferansı'nda konu gündeme gelmiş ve konferans sonunda yabancı okulların varlığı, Türk kanunlarına uygun davranmaları ve dini propaganda yapmamaları şartı ile kabul edilmiştir. Böylece yabancı okulların devletin denetimi altına alınması yolunda ilk ciddi adım atılmış oldu^o.

3- Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim Politikası

Mustafa Kemal Paşa'nın zaferden sonra 27 Ekim 1922'de Bursa'da öğretmenlere yapmış olduğu konuşmasında eğitimle ilgili olarak şunları söylemektedir: “Görülüyor ki, en önemli ve verimli görevimiz eğitim işlerimize. Eğitim işlerinde mutlaka başarılı olmak gerekir. Bir milletin gerçek kurtuluşu ancak bu şekilde olur. Bu zaferin sağlanması için hepimizin tek can ve tek fikir olarak ilkeli bir program üzerinde çalışması gereklidir. Bence bu programın temel ilkeleri ikidir:

- 1.Sosyal hayatımızın ihtiyacına uygun olması
- 2.Çağdaş gereklere uygun olması

Memleketimizi bir çemberin içine alıp dünya ile ilgisiz yaşayamayız. Tam tersine ilerleyen ve medenileşen bir millet olarak uygarlık sahasının üzerinde yaşayacağız. Bu hayat ancak ilim ve fen ile olur. İlim ve fen nerede ise oradan alacağız ve milletin her bireyinin kafasına koyacağız. İlim ve fen için kayıt ve şart yoktur... Her şeyden önce cahilliği yok etmek gereklidir. Bundan dolayı eğitim programımızın, eğitim siyasetimizin temel taşı cahilliğin yok edilmesidir.”^p

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim anlayışının temel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Eğitime büyük önem verilmiştir.

ⁿ Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s. 280 – 281.

^o İzgi, **“Atatürk’ün Eğitim Politikası ve Yabancı Okullar Sorunu”**, s. 561.

^p **Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri** (A.S.D), Ankara 2006, s.388.

2. Başöğretmen sıfatı ile halka ve eğitimcilere manevi destek sağlanmıştır.

3. Eğitimde genel olarak sayısal bakımdan önemli gelişmeler sağlanmıştır.

4. Eğitimde birlik sağlanmıştır.

5. Eğitim laikleştirilmiştir.

6. Eğitim demokratikleşmiştir.

7. Tarih ve dil konularında millî bir amaca yöneliş başlamıştır.

8. Latin harfleri kabul edilmiştir.

9. Kadın eğitimine büyük önem verilmiş ve karma eğitim gerçekleştirilmiştir.

10. İlkokul öğretmenlerinin maaşları 1948’de devlet bütçesinden ödenmeye başlanmıştır.

11. Bir süre, köy için eğitim ve öğretmen konusu üzerinde önemle durulmuş, bazı uygulamalara geçirilmiştir.

12. Özellikle 1940’lara kadar halk eğitimine önem verilmiřtir⁹.

Yukarıda sayılan bu özelliklerin yerine getirilmesi amacıyla eğitim alanında, reform niteliği taşıyan belli başlı yeniliklerin yerine getirilmesi gerekmiştir. Bunlar; Tevhîd-i Tedrisât Kanununun kabulü, Harf İnkılâbının gerçekleştirilmesi, Türk Tarih Kurumu’nun kurulması, Türk Dil Kurumu’nun kurulması ve Üniversite Reformu’nun gerçekleştirilmesidir.

3.1 Tevhîd-i Tedrisât Kanunu

Atatürk inkılâbının değişmeyecek kanunlarından birisi bu kanundur. Anayasalar değişir fakat “Tevhîd-i Tedrisât Kanunu”na el sürülmez. Her dönemde çıkmış anayasalarımızda bu husus, özel bir madde ile kesin bir dille ifade edilir. Kanunun özelliği onun içeriğinin inkılâbımızın temel taşı olmasındandır. Osmanlı’da eğitim genellikle dinseldir. Tanzimat’la Avrupa’dan batı eğitimini kısmen alırız. Fakat bu kez kaynak ve uygulama itibarı ile öğrencilerin eğitimi ikiye bölünür. Bu ikilik zararlı sonuçlar getirecektir. Diğer taraftan kapitülasyonlara göre azınlık ve yabancı okullarda tamamen başka

⁹ Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s. 284 – 285.

yönde ve kendi özel amaçlarına göre eğitim yapmakta ve devlet kontrolünün dışında bulunmakta idi^f.

Bu kurumlar millî amaç gütmüyor, birbirine zıt görüşlü insanlar yetiştiriyorlardı. Tarikatlar ve tekkelerde yine çok farklı dünya görüşlerinde insanlar yetiştirilmekte idi. Osmanlı döneminde, Ziya Gökalp ve başka büyük aydınlarca fark edilse bile, çözümü bulunmayan bu mesele millî devlet olan Türkiye Cumhuriyetinde sürüp gidemezdi. Öğretim birliği sürekli sağlanmalı idi^g. Mustafa Kemal, Tevhîd-i Tedrisât'ın gerekliliği hakkındaki düşüncelerini 1 Ocak 1923'te İzmir'de yaptığı şu konuşma gözler önüne sermektedir; “Milletimizin, memleketimizin dârülrifânları bir olmalıdır. Bütün memleket evladı kadın ve erkek aynı surette oradan çıkmalıdır. Fakat nasıl ki, her hususta âli meslek ve ihtisas sahipleri yetiştirmek lazım ise, dinimiz hakikat-ı felsefîyesini tetkîk, tettebbu ve telkîn kudret-i ilmiye ve fennîyesine tesâhüb edecek güzîde ve hakikî ulemâyı kiram dahi yetiştirecek müessesât ı âliyye mâlik olmalıyız”^h.

Yine Mustafa Kemal Paşa 1 Mart 1924'te Meclis'te yaptığı konuşmada; “Milletin âra-i umûmiyesinde tesbit olunan terbiye ve tedrisâtın tevhîd-i umdesinin bilâ ifâte-i an tatbiki lüzumunu müşahede ediyoruz”^u demişti.

Mustafa Kemal Paşa 1 Mart 1924'de TBMM'nin yeni toplantı yılını açarken; “kamuoyunda kabul görmüş bulunan eğitim ve öğretimin birleştirilmesi ilkesinin zaman kaybettirilmeksizin uygulanması gerektiğini görüyoruz. Bu yolda meydana gelecek gecikmenin zararları ve bu yolda çabuk davranmanın ciddi ve büyük yararlarının bulunması, bu konuda bir an önce karar vermemizi geciktirmektedir” diyerek derhal bu önemli değişikliğin yapılmasını istiyordu^v.

^f Burhan Göksel, “Atatürk'ün Eğitim Konusunda Görüşleri”, **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, I, S. 3, (Temmuz 1985), s. 938.

^g Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s. 285.

^h A.S.D., II, s.94.

^u A.S.D., I, s.347.

^v Karagözoğlu, “**Atatürk'ün Eğitim Savaşı**”, s. 207.

Bu önemli konuşmadan iki gün sonra, 3 Mart 1924'te eğitim alanında ilk yasal devrim gerçekleşti. TBMM o gün çok önemli üç yasa kabul etti. İsmail Safa Bey'in hazırlattığı “öğretimin birleştirilmesi yasa tasarısı, Tevhîd-i Tedrisât Kanunu” adı ile yasalaştı. Bu yasa gereğince bütün okullar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanarak öğretim birliği sağlanıyordu. Birer yasa ile de Halifelik, Şerîye ve Evkâf Vekâleti, Erkân-ı Harbiye Vekâleti kaldırılıyor, Osmanlı hanedanlığı üyeleri yurt dışına çıkartılıyordu. Bu yasalarla dinin ve ordunun siyasetle ilgisinin kesilmesi gerçekleştirildi. Dâr'ül Hilâfe adı almış olan medreseler de kapatıldı^w.

Medreselerin kapatılmasından bir süre sonra da Rize (14 Eylül 1924)gezisinde bir gurup, Mustafa Kemal'e dilekçe ile başvurarak medreselerin tekrar açılmasını istediler. Mustafa Kemal, medrese eğitiminin yetersizliğini ve memleketin uğradığı felaketteki rolünü bu heyete anlattıktan sonra, sözlerini şöyle tamamlamıştır^x:

“Okul istemiyorsunuz. Oysa ulus onu istiyor. Bırakınız artık bu zavallı halk, bu vatan evlatları yetişsin. Medreseler açılmayacaktır. Ulusa okul gerektir!” Gazi'nin yüksek sesle verdiği bu kesin yanıt, bütün halk ve öğrencilerce “Bravo!” sesleri ve alkışları ile karşılandı. Rizeliler, limandaki bütün kayıklara motorlara binerek Mustafa Kemal Paşa'yı uğurladılar^y. Anlaşılacağı üzere artık köhnemiş eğitim usullerine bir daha geri dönülmeyecekti.

3.2 Harf İnkılâbı:

Arap harflerin terk edilerek, yerine Latin alfabesinin alınması, eğitimi yakından ilgilendiren değişikliklerden biridir. Arap harfleri ile öğretimde bir öğrenci yıllarca okumayı ve yazmayı doğru düzgün öğrenemiyordu. Latin harfleri bu açıdan büyük kolaylık sağlıyordu. Alfabe değişikliğinin temel

^w İnan, “1920'lerde Türk Milli Eğitimi”, s. 66

^x Selami Kılıç, **II. Meşrutiyetten Cumhuriyet Türkiye'sine Türk İnkılâbının Fikir Temelleri**, Erzurum 1998, s. 87.

^y Nuri Onat, **Cumhurbaşkanı Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın Sonbahar Gezileri**, İstanbul 1984, s.86.

gerekçesi zor öğrenilmesiydi. Ayrıca batılılaşmanın araçlarından birisi de Latin Alfabesinin kullanılması idi.^z Bundan başka eğitimin yaygınlaştırılması ve çağdaş ülkeler seviyesine çıkmak da bu inkılâbın amaçlarından birisi idi^{aa}.

Yazı meselesi meşrutiyet dönemi fikir adamları arasında da tartışılmakta idi. Azerbaycan Hükümeti'nin 22 Temmuz 1922'de Latin harflerini kabul etmesi bu konunun bizde de yeniden canlanıp ön plana geçmesine sebep oldu. Atatürk, 1922 Ekim ayında Bursa'daki öğretmenlerle yapmış olduğu görüşmede, Türkçe'yi Arapça kalıplarından kurtarma fikrini savunmuş fakat başka bir konuşmasında harf değişikliği için zamanın henüz erken olduğunu ifade etmiştir. Şubat 1923'te gerçekleşen İzmir İktisat Kongresinde, kongrenin işçi delegelerinden İzmirli Nazmi ve iki arkadaşı tarafından Latin harflerinin kabulü ile ilgili bir önerge verilmiş, ancak kongre başkanın şiddetle karşı koyması ve konunun İktisat Kongresinde müzakere edilemeyeceği gerekçesi ile önerge reddedilmiştir^{bb}.

1927 sonları ile 1928 yılının ilk yarısı, Latin harflerinin Türkçeye uygulanması yolunda hummalı bir dönem olmuştur. Atatürk'ün 9 Ağustos 1928'de Sarayburnu'nda yapmış olduğu konuşmasından sonra harf inkılâbı başlamıştır. Atatürk, bu konuşmasında kısaca şöyle diyordu: “Arkadaşlar, bizim ahenkdâr, zengin lisanımız yeni Türk harfleri ile kendini gösterecektir. Asırlardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulundurarak, anlaşılmayan ve anlayamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak, bunu anlamak mecburiyetindediniz. Anladığımız âsarına yakın zamanda bütün kâinat şahid olacaktır. Buna katiyetle eminim”.

Mustafa Kemal Atatürk'ün Sarayburnu'ndaki bu tarihi konuşmasından sonra, tüm memlekette bir alfabe seferberliği başlatılmıştır. 11 Ağustos'ta Dolmabahçe Sarayı'nda İbrahim Necmi (Dilmen), Mustafa Kemal Atatürk'ün huzurunda ilk alfabe dersini verdi. 29 Ağustos'ta Başbakan İsmet Paşa, bir basın toplantısı yaparak harf inkılâbı hakkında bilgi verdi. Atatürk de 14 – 21

^z Mahmut Tezcan, **Atatürk ve Eğitim**, Ankara 2000 s. 32.

^{aa} Mesut Çapa, Rahmi Çiçek, **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi**, Trabzon 1995, s. 335.

^{bb} Kılıç, **II.Meşrutiyetten Cumhuriyet Türkiye'sine Türk İnkılâbının Fikir Temelleri**, s. 124 – 125.

Eylül tarihleri arasında Amasya, Sivas, Kayseri illerini içine alan harf inkılâbı gezisine çıktı. Dolayısıyla Türk toplumu bu yeni inkılâp için hazırlanmış, kamuoyu oluşturulmuş, dil encümenlerinin hazırlamış olduğu taslak alfabe halka, derneklere, okullara ve resmi dairelere ulaştırılmıştı. Mustafa Kemal Atatürk, 1 Kasım 1928’de meclisin üçüncü dönem ikinci toplantı yılını açış nutkunda harf inkılâbına işaret ederek önemli açıklamalarda bulunmuş ve 1 Kasım 1928’de yeni Türk harflerine ait kanun meclisçe kabul edilmiştir.^{cc}

3. 3. Türk Tarih Kurumu’nun Kurulması

Atatürk, milletimizi ve dünyayı eski ve hatalı bir tarih anlayışından yeni ve doğru bir tarih görüşüne götürmek amacıyla Türk Tarih Tetkik Cemiyeti’ni kurmuştur. Kültür alanında yeni bir tarih görüşünün ifadesi olan bu tezin esası şöyle özetlenebilir. Türk Milleti’nin tarihi şimdiye kadar yazıldığı gibi yalnız Osmanlı tarihinden ibaret değildir. Türk’ün tarihi çok daha eskidir. Temasta bulunduğu milletlerin medeniyetleri üzerinde tesir etmiştir. Osmanlı Devleti’nin ümmetçi tarih anlayışından, Türk Milletinin kendi adını taşıyan tarihine kavuşması zorunlu idi^{dd}.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalara hız verildi. Önce bir kütüphane kuruldu. Bütün tarihçiler Türk tarihi ile ilgili kitapları inceleyip raporları Mustafa Kemal Paşa’ya vermeye başladılar. Bunların özeti “Türk Tarihi’nin Ana Hatları” adı ile 1930’da basıldı. 1931’de “Türk Tarihi Tedkik Heyeti” serisi hazırlandı. 1932’de Ankara’da Türk tarihçilerinin iştiraki ile ilk Türk Tarih Kongresi toplandı^{cc}.

İlmi araştırmalara dayanan Türk tarih tezi ile tarihimiz, gerçek karakterini kazanma imkânı buldu. Atatürk tarih tezi ile “millî tarihimizin hudutlarını enginleştirmek hareketiyle hem Kemalist inkılâbın en şümüllü bir izahını yapmak, hem de bu inkılâbın kökleri üstünde yaşadığımız toprağın en derin

^{cc} Kılıç, II.Meşrutiyetten Cumhuriyet Türkiye’sine Türk İnkılâbının Fikir Temelleri , s. 139 – 140.

^{dd} Hamza Eroğlu, **Türk İnkılâp Tarihi**, Ankara 1990, s. 272.

^{ee} Yılmaz Altuğ, **Türk İnkılâp Tarihi**, İstanbul 1992, s. 293.

tabakalarını saptamak ve Türk Milletinin asaletini şüphe götürmez becerilerle ispat etmek istemiştir^{ff}.

3. 4. Türk Dil Kurumu'nun Kuruluşu (12 Temmuz 1932):

Osmanlı döneminin son yıllarında bazı aydınlarca başlatılan öz Türkçe'ye dönüş çabaları, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile bir devlet politikası haline dönüştürüldü. 1924'te Türkçe için en büyük engel sayılan medreseler kaldırılmış, yeni alfabenin kabulü ve Millet mekteplerinde halkın anlayacağı dille öğrenimin sürdürülmesi tüm okulların Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanması, böylece eğitimde birliğe gidilmesi sonucu dil ile ilgili çalışmalar daha da yoğunlaşmış ve sonunda 12 Temmuz 1932'de yine Mustafa Kemal'in önerisi ile o günkü adı "Türk Dili Tetkik Cemiyeti" olan Türk Dil Kurumu kurulmuş ve 26 Eylül 1932'de ilk dil kurultayı toplanmış, dil üzerinde yapılacak çalışmalar bir programa bağlanmıştır^{gg}.

3. 5. Üniversite Reformu:

Atatürk Darülfünun'un kendi kendini yenileyebilmesi için on yıl sabırla beklemiştir. Nitekim 1922 Kasımında Edebiyat Fakültesinde kendisine fahri müderrislik payesinin tevcihi dolayısıyla gönderdiği cevabi telgrafta, bu hususa "eminim ki, millî istiklâlimizi ilim sahasında fakülteniz ikmal edecektir" sözleri ile işaret etmiş bulunmaktadır. Üniversitede bir reform ihtiyacı belirgindi. Ancak, hocaların bir kısmı buna karşı idi. Bunlar kendi yerlerini koruma endişesi içerisinde, gerekirken olan köklü değişikliklerden çekinmekteydiler. Bir kısım hocalar ise reform yanlısı idiler. Atatürk Cumhuriyeti'nin kuruluşundan on yıl sonra, biri Ankara'da Yüksek Ziraat Enstitüsü'nün kurulması, diğeri de İstanbul'da Dârülfünûn'un yeniden düzenlenmesi şeklinde, 1933'te nihayet köklü bir yüksek öğretim reformu gerçekleştirilebilmiştir. Bu konuda yabancı uzmanların görüşlerinden faydalanmıştır^{hh}.

^{ff} Eroğlu, **Türk İnkılâp Tarihi**, s. 274.

^{gg} Suna Kili, **Türk Devrim Tarihi**, Ankara 1982, s. 175.

^{hh} Cevdet Perin, **Atatürk Kültür Devrimi**, İstanbul 1987, s. 663.

1933'te 2252 sayılı kanunla Darülfünun kaldırılmış Millî Eğitim Bakanlığı İstanbul Üniversitesini kurmakla görevlendirilmiştir. 1933 reformlarının temel özellikleri şunlardır:

- Darülfünun hocaları gözden geçirilerek yetersiz olanlar görevden alınmıştır.
- Darülfünun'un başboşluğuna son verilerek bakanlığa bağlı herhangi bir okul durumuna düşürülmüştür.
- İlk kez, fakülte, rektör, dekan gibi terimler benimsenmiş ve ders programları denetim altına alınmıştırⁱⁱ.

Sonuç

Şimdiye kadar Osmanlı Devleti dönemindeki eğitim sisteminin yapısı genel olarak izah edilmiş, Millî Mücadele döneminde ve Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim anlayışının genel özellikleri belirtilerek bu dönemde eğitim alanında yapılan önemli reformlar anlatılmıştır. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimle ilgili kurulan kurumlar ve gerçekleştirilen yenilikler dikkatlice incelendiğinde, benimsenen eğitim anlayışının ulus devlet karakterine uygun bir "*Cumhuriyet Eğitimi*" olduğu görülür. Mustafa Kemal ve arkadaşları yeni kurulan cumhuriyeti sağlam temeller üzerine oturtmak ve ona sahip çıkan kuşaklar yetiştirmek için bunu gerekli görmüşlerdir.

Atatürk, Medeni Bilgiler'de^{jj} millî eğitimin yükümlülüğünün "öğrenim derecelerine göre çeşitli kademelerde *bilgili* ve *işe yarar* vatandaşlar yetiştirmek" olduğunu vurgular. "Bütün vatandaşların *Cumhuriyeti tanıyıp sevmeleri*, din ve inanç bağlarını dünyadaki yaşayış sınırlarının dışında manevi bir kavram olarak tanımaları, bilginin aşılacağı en önemli esaslardandır".

Millî Eğitim Bakanlığının 19 Aralık 1923 tarihli genelgesinde "mektepler Cumhuriyet esaslarına sadık kalmayı telkine mecburdur" ve 8 Eylül 1924 tarihli genelgede de "çocuklarımız kalplerinde ve ruhlarında Cumhuriyet için fedakâr olmak mefkûresini taşımalıdır" denir. Mayıs 1927 tarihli ve Bakan Mustafa Necati imzasını taşıyan genelgede "Her fırsatta Türkiye

ⁱⁱ Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, s. 311.

^{jj} A. Afetinan, **Medeni Bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün El Yazıları**, Ankara 2000, s. 365.

Cumhuriyetinin kuruluşunu anlatmak ve Cumhuriyeti sevdirecek her fırsattan istifade eylemek bütün mektep müdür ve muallimlerinin müşterek vazifesidir”

ifadeleri yer alır^{kk}. Bütün bunlar *Cumhuriyet Eğitimi* anlayışının dönemin eğitim alanındaki resmi belgelerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Cumhuriyet Eğitimi ve Durkheim’in eğitim (özellikle ahlak eğitimi) anlayışının etkilerini 1931’de Türk Tarih Tetkiki Cemiyeti’nin Tarih IV adlı kitapta belirttiği eğitimin amaçlarında daha açık bir biçimde görmekteyiz:

1. Milliyetçi, halkçı, inkılâpçı, laik cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek,
2. İlköğretimi fiilen umumileştirmek, dağda yalnız yaşayan çobana kadar herkese okuma yazma öğretmek
3. Yeni nesilleri bütün öğrenim derecelerinde genellikle uygulamalı ve özellikle de ekonomik hayatta, dünya ve ahiret cezaları korkusundan doğan ahlak yerine, hürriyet ve düzenin uyumuna dayanan gerçek ahlaka ve erdeme kavuşmuş tarzda yetiştirmek
4. Türk milletini, bu esaslara dayanarak medeniyet safında en ileriye götürmek, yeni nesilleri Türk olmak haysiyetinin gerekli kıldığı bu amaçlara en kısa zamanda ulaştırmak^{ll}.

Bütün bunları değerlendirdiğimizde Atatürk döneminde eğitimin ulus-İNŞA sürecinin önemli bir parçası olarak algılandığını görürüz. Halk tarafından henüz tam anlamıyla tanınmayan cumhuriyetin temel niteliklerinin yeni nesillere kazandırılması bu dönem eğitim politikasının temel işlevi olmuştur. Bu temel işlev Halk Evleri ve Türk Ocakları gibi kültürel kurumlarla da sadece nesillerin eğitiminde değil yetişkin eğitiminde de yerine getirilmeye çalışılmıştır.

KAYNAKÇA

- AFETİNAN, A., *Medeni Bilgiler ve M. Kemal Atatürk’ün El Yazıları*, Ankara 2000.
AKYÜZ, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul 1997.
ALTUĞ, Yılmaz, *Türk İnkılâp Tarihi*, İstanbul 1992.
Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, Ankara 2006.

^{kk} Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s.286.

- ÇAPA, Mesut, Çiçek, Rahmi, **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi**, Trabzon 1995.
- DOĞRAMACI, İhsan, “Atatürk ve Eğitim”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 1, S.3, Temmuz, 1985.
- EROĞLU, Hamza, **Türk İnkılâp Tarihi**, Ankara 1990.
- GÖKSEL, Burhan, “Atatürk’ün Eğitim Konusunda Görüşleri”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, I, S. 3, Temmuz 1985.
- İNAN, M. Rauf “**1920’lerde Türk Millî Eğitimi**”, *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, İstanbul 1983.
- İZGİ, Özkan, “Atatürk’ün Eğitim Politikası ve Yabancı Okullar Sorunu”, *Üçüncü Uluslararası Atatürk Sempozyumu*, I. Ankara 1998.
- KARAGÖZOĞLU, Galip, “Atatürk’ün Eğitim Savaşı”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, II, S.4, Kasım, 1985.
- KARAL, **Enver Ziya, Osmanlı Tarihi**, C.VI, Ankara 1995.
- KILIÇ, Selami, **II. Meşrutiyetten Cumhuriyet Türkiye’sine Türk İnkılâbının Fikir Temelleri**, Erzurum 1998.
- KİLİ, Suna, **Türk Devrim Tarihi**, Ankara 1982.
- LEWIS, Bernard, **Modern Türkiye’nin Doğuşu**, Ankara 1996.
- Mahmud Cevad İbnü’ş-Şeyh Nafi, **Maârif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı**, (Yayına Hazırlayan: Mustafa Ergün, Tayyip Duman, Sabahattin Arbaş, Hüseyin Dilaver), Ankara 2002.
- ONAT, Nuri, **Cumhurbaşkanı Gazi Mustafa Kemal Paşa’nın Sonbahar Gezileri**, İstanbul 1984
- PERİN, Cevdet, **Atatürk Kültür Devrimi**, İstanbul 1987.
- SAKAOĞLU, Necdet, **Osmanlı Eğitim Tarihi**, İstanbul 1993.
- SAKAOĞLU, Necdet, **Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul 2003.
- TAŞDEMİRCİ, Ersoy, “Türklerde Eğitim”, **Türk Düşünce Tarihi**. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara 2001.
- TEZCAN, Mahmut, **Atatürk ve Eğitim**, Ankara 2000.

¹¹ Necdet Sakaoglu, **Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul, 2003, s. 200.

Gerçek Bir İkilem: Ödev Vermek Ya da Vermemek?

Adem Sultan Turanlı^a

Özet

Bu çalışmada, okullarda sıkça bir öğretim tekniği olarak yararlanılan ödevle ilişkin çeşitli boyutlar irdelenmiştir. Alanyazın taraması ödevin, ‘doğası gereği yararlı’ bir etkinlik olmadığını fakat durumsal olarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Eğitimci, anne-baba ve öğrencilerin ödevin yararı konusunda birbirlerinden farklı düşündükleri, öğrenciye sağlayabileceği olası akademik katkıya rağmen çok fazla ödevin öğrencinin çalışma isteğini azaltabileceği, öğrencinin ve ailenin sosyal yaşamını engelleyebileceği sonucuna varılmıştır. Benzer bir şekilde, ne kadar ödev verilmesi gerektiği ve verilen ödevlerle ilgili öğretmenin ne yapması gerektiği konusunda da bir çok soru yanıt beklemektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda kullanıldığında, ‘nitelik veya nicelik’ tercihiyle karşı karşıya kalan öğretmenlerin, gerçeğe uygun önerilere ihtiyacı olduğu görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bir başka sonuç ise, ödev konusunda ailenin çocuklarına nasıl yardım etmeleri gerektiğine ilişkin içinde buldukları belirsizliktir. Bazı aileler, bu yardımı sağlama imkanına sahip değilken, bazıları da bunu nasıl yapabileceği bilgisinden yoksundur. Sonuç olarak, öğretmenlerin sürekli yararlandıkları bir öğretim tekniği olan ödevle ilişkin cevap bekleyen bir çok sorunun varlığı dikkat çekmektedir.

Anahtar Sözcükler: ödev, ödevle ilişkin algılar, ödevin yararları ve zararları

A Real Dilemma: To Assign or Not to Assign Homework?

Abstract

In this study, many aspects of assigning homework as an instructional technique were elaborated. The literature review indicates that homework assignments are not ‘useful in nature’ but ought to be considered contextually. It is concluded that educators, parents and students think differently about the importance of homework, that too much of it may decrease students’ willingness to study in spite of its likely contributions to students’ academic progress, and that it may block students’ and families’ social life. Similarly, many questions on such as how much homework should be assigned, what should teachers do about homework assignments still wait for an answer. It is seen that teachers who are faced with a dilemma of quality and quantity when they make use of the technique especially in large classes need realistic guidance. Another major finding

^a Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri.

from the study is that there is ambiguity experienced by the family about how to help their children. Some families do not know how to help their children while others do not have the opportunity to do this. To sum up, many questions about how to use homework as a teaching technique effectively are still to be answered.

Keywords: homework, perceptions about homework, advantages and disadvantages of homework

Giriş

Ödev, okulda yürütülen öğrenme etkinliklerinin pekiştirilmesi için çoğunlukla okulun dışında tamamlanmak üzere verilen ek çalışmalar olarak tanımlanmakta olup, Harniss ve diğerlerine (2001) göre, anne-baba ve çocuk arasında eğitimle ilişkili en fazla gündem ve tartışmaya yol açan konulardan biridir. İletişimsel sorunların yanında, ödev yönetimi (ödevlerin belirlenmesi, verilmesi, gözden geçirilip öğrenciye dönüt verilmesi) de, öğretmenler için ciddi bir sıkıntı kaynağıdır. Hallam'a (2004) göre, ödevle ilişkin söylenen veya önerilen şeylerin çoğu tartışmaya açık olup, bu konuda alınan kararlar da, az yada çok ekonomik, politik, sosyal ve eğitimsel temellere dayanır. Bir çok evde okula devam eden en azından bir çocuk olduğundan ödev; toplumca en fazla paylaşılan sıkıntıların başında gelir (Van Voorhis, 2004). Bu nedenle eğitim-öğretimle ilişkili hemen herkesin ödevin önemine, yararına, miktarına ve yapılaş şekline ilişkin söyleyecek çok şeyleri vardır; ödevi veren öğretmen ve yapan öğrencinin yanı sıra, anne-babalar için de, bu konu yeterice ilgi çekicidir. Fakat bu kitlelerin okulun görevlerini tanımlayılarındaki farklılaşma, ödevle ve ödev yapmaya farklı anlamlar yüklemeleri kaçınılmaz kılar. Ayrıca paydaşlar arasındaki bu farklılaşmalar paydaşların, birbirlerinin bakış açısından yeterince haberdar olmadığına işaret etmektedir.

Ödevin etkisi ve önemine ilişkin alanyazında sunulan görüş ve öneriler çok tutarlı değildir (Cooper, 1989a). Ödevin eğitimde önemli olduğunu savunan görüş, ödevin akademik uğraşlarla geçen zamanı arttırdığı (Bursuck, 1994), öz-disiplini ve iyi çalışma alışkanlıklarını geliştirdiği fikrini ileri sürmektedir. Ayrıca, öğrenciler, ödev yapmayı genel olarak sevmese de, ödevi yararlı görmekte, düzenli ve makul oranda ödev veren öğretmenleri ise diğerlerine oranla daha başarılı bulmaktadırlar (Hallam, 2004). Ödev yapma süreci anne-babaların, çocuklarının akademik gelişmelerini takip etmelerini ve onların

gösterdiği çabayı doğru yorumlamalarını sağlar (Walberg, Paschal ve Weinstein, 1985) ve bunun sonucunda da anne-baba, çocuğun öğrenme sürecine yabancılaşmamış olur.

Diğer yandan, örneğin Baumgartner ve diğerlerine (1993) göre, çok fazla ödev, öğrencinin dinlenmeye ve sosyalleşmeye ayırabileceği zamanı sınırlandırır ve yardım etmeye çalışan anne-babaların kullanacağı yanlış yaklaşımlar öğrenciye zarar verebilir. Ayrıca, Kralovac ve Buell (2001), ödevleriyle nasıl başa çıkacaklarını bilmediklerinden bir çok öğrencinin öğrenimlerini yarıda kestiğini dile getirmektedir. Ayrıca Kralovac ve Buell, okulun çocuklara yüklemiş olduğu ek çalışmalardan dolayı, çocuklarının geleceğiyle ilgili bir çok anne babanın planlarında değişiklik yapmak zorunda kaldığını ileri sürmektedir.

Bazı araştırmacılar (Epstein, 1983, 1985; Walberg et al., 1985; Snow, Barnes, Chandler, Goodman ve Hemphill, 1991), anne-babaların süreç katılımıyla öğrencilerin okula karşı tutumları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu ileri sürerken, Hoover-Dempsey ve diğerlerine (2001) göre, anne-babanın ödev yapma sürecine katılmasıyla, öğrencinin akademik başarısı arasında dile getirilen ilişki yeterince belirgin veya güçlü değildir. Diğer taraftan ödev-akademik başarı ilişkisi, yaygın bir şekilde araştırılmış olmakla birlikte (e.g., Cooper, 1989a; Snow et al., 1991) konunun esas muhatabı olan öğrencilerin bu konudaki düşünceleri ve ödevle ilişkin yaşadıkları sorunları yeterince ele alınmış değildir (Bryan ve Nelson, 1994). Soruna daha öğrenci temelli yaklaşanlar ise (örneğin Hong ve Lee, 2000), öğrencilerin bireysel tercihlerinin yeterince dikkate alınmadığını ve gerekirse ödevden vazgeçilmesi gerektiğini dile getirmektedirler.

Ödev Yapmanın Gerekçeleri

Neden ödev verdikleri sorulduğunda öğretmenler, çok doyurucu gerekçeler söyleyememekle birlikte, temel sebepler üç grupta toplanmaktadır (Van Voorhis, 2004). Öğretmenler ödevi çoğunlukla, 1) sınıfta öğrenilmiş bir konunun öğrenci tarafından evde uygulanması ve bu yolla pekiştirilmesi ve/veya 2) öğrencinin sonraki derslere hazırlıklı gelmesini sağlamak için vermektedir. Bu gerekçe ödevi, öğretim etkinliklerinin ayrılmaz ve gözden

çıkartılamaz bir parçası kılmaktadır. Hong ve Lee'e (2000) göre de, bir çok öğretmen ödevi bir öğretim yöntemi olarak kullanmaktadır. Fakat yöntemin yararlılık düzeyi, öğrencinin ödevle başa çıkma becerilerine sahip olup olmadığına bağlıdır.

Van Voorhis'e (2004) göre, ödev vermenin bir başka gerekçesi, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimi sağlamaktır. Bu yolla söz konusu bu gruplar, birbirlerini daha yakından tanıma imkanı bulup öğrenme süreci daha iyi takip edebilmektedir. Bryan ve Nelson'a (1994) göre de, bu yolla özellikle anne-babalar çocuklarını daha yakından takip olanağını bulabilmektedir. Belli başlı dersler için, öğretmen-veli dayanışması daha önemli hale gelirken, bu amaçla verilen ödevlerin işe yarayıp yaramaması, iletişimin niteliğine ve ilgili öğelerin süreçteki sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyine bağlıdır.

Ödev vermenin bir başka temel gerekçesi ise, kamuoyunun beklentileridir (Van Voorhis, 2004). Anne-babalar; verilen ödevlerin, öğretimin niteliğini arttırdığına ve gelecekte karşılaşacakları sınavlara öğrencileri hazırladığına inanmaktadırlar. Kamuoyunun öğretmenlerden, görev tanımlarında bulunmayan bazı yaygın beklentileri vardır. Özellikle yoğun sınav hazırlığı içerisinde olan öğrencilerin belli dönemlerde okul dışında da yoğun çalışma yapmaları gereken zamanlarda öğretmenden rehberlik hizmeti de beklenmektedir. Bu beklentiyi karşılamak amacıyla verilen ortak ödevler Van Voorhis'e (2003) göre, öğrenmenin bireyselliğinden ötürü herkes için yararlı olamamaktadır.

Ödevin Etkileri

Yaşanılan zorluklarla karşılaştırıldığında ödevin, verilen emeğe ve zamana değip değmediği de tartışma konusudur: Öğrencilerin ödev yapması gerçekten bir yarar sağlamakta mıdır? Alanyazına dayalı olarak, ödevin etkileri, akademik ve sosyal olmak üzere temelde iki başlık altında toplanabilir.

Ödevin Akademik Etkisi

Bir çok araştırma (Cooper, 1989a; Walberg, Fraser, ve Welch, 1986; Cooper et al., 1998; Epstein, 1988; Paschal et al., 1984; Keith, 1982; Keith ve Cool, 1992), ödevle ayrılan süreyle başarı arasında olumlu bir ilişkiden söz ederken, Voorhis (2003) bu ilişkinin nedensellikte açıklanamayacağını dile

getirmiştir. Diğer yandan, Walberg, Paschal ve Weinstein (1985) ödevin başarı üzerindeki olumlu etkisi olduğunu söylemesine rağmen, örneğin, Check ve Ziebell (1980) ve Heller ve diğerleri (1988) bunun doğru olmadığını veya bunu söylemek için yeterince bulgunun olmadığını belirtmektedir.

Diğer yandan Cooper, Lendsay, Nye ve Greathouse (1998), ödevin üst sınıflarda başarı üzerinde olumlu bir etki yaptığını fakat alt sınıflarda böyle bir etkiden söz edilemeyeceğini dile getirmektedir. Benzer şekilde Cooper ve diğerlerine (2006) göre; ödevin, ilköğretim öğrencilerinin akademik performansını arttırdığına ilişkin hiçbir bulgu bulunmamakta, ortaokul düzeyinde ise düşük oranda bir ilişki söz edilebilmekteyken, liselerde kısmen yararlı olduğunu fakat belli bir miktarın üzerindeki ödevin öğrenci için zararlı dahi olabilmektedir. Bu görüşü destekler şekilde Hallam (2004) da belli bir miktara ödevin, performansı arttırdığı fakat daha fazla verilmesi durumunda herhangi bir fark oluşturmadığını belirtmektedir.

Baker ve LeTendre (2005) ödevin daha az verildiği eğitim sistemlerinde (örneğin Japonya ve Çek Cumhuriyeti) öğrencilerin, ödevin çok verildiği sistemlere oranla, akademik yönden daha başarılı olduklarına işaret etmektedirler. Ayrıca, Bennett ve Kalish (2006), 3-12 yaşlarındaki öğrenciler için sağlıklı beslenmenin, akademik başarıyı ve sınıf içerisindeki uyumlu davranışı kestirmede çok daha etkili bir etmen olduğunu belirtmektedir.

Ödevin Sosyal Etkileri

Verilen ödevlerin öğrencinin akademik başarısına olumlu etkisinin olduğu savı yeterli desteği görmeyince veya araştırmalarla sorgulanınca; ödevin önemini savunanlar, bunun dışında da olumlu etkilerinin (çalışma alışkanlığı ve sorumluluk duygusu, sorumluluğu ve özgüveni geliştirme gibi) olduğu tezini ileri sürmüşlerdir. Örneğin, Walberg, Paschal ve Weinstein (1985) ödevle uğraşmanın, dersle ilgilenilen süreyi arttırmanın yanında; öğrencilerde bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırdığını düşünmektedir. Bu alışkanlığın, öğrencinin geleceği için ciddi bir kazanım olduğu ve akademik yararları kadar önemli olduğu düşünülmektedir.

McReynolds (2005) ise sözü edilen yararların yanında, ödevin çocuğa ve yetişkine getirdiği sıkıntının göz önünde bulundurulması gerektiğini

belirtmektedir. Ayrıca, Kralovec ve Bruell'e (2000) göre, ödev yapmanın, sorumluluk duygusunu, öz-disiplini veya motivasyonu geliştirdiği savını doğrulayan araştırma bulunmamaktadır. Bu görüşü desteklemek üzere Kohn (2006) da, ödevin öğrencilere çalışma alışkanlığı kazanmada yardımcı olduğuna işaret eden bir araştırmanın da bulunmadığını dile getirmektedir. O halde, bu konudaki yaygın görüşler, bilimsel bulgulara değil kişisel kanaatlere dayanmaktadır. Bilimsel araştırmaların bulguları kadar önemli bir başka konu ise, öğrencinin ödevin yararına olan inancıdır. Genellikle karşılaşılan durum, ödevlerin geçiştirilmesi veya başka birisine yaptırılmasıdır. Yani, herhangi bir ödevin yararına inanmamış bir öğrenci ödevini, öğretmenin kendinden beklediğinden farklı bir yöntemle örneğin İnternet'ten indirerek veya başkasından yardımcı olmasını isteyerek yapabilir. Bu durumda ödevlerin; öğrencilere, kopya çekmeyi veya yapılması gerekenin en azıyla idare etmeyi öğrettiği bile iddia edilebilir. O halde, öğretmenin bir başka sorumluluğu da öğrenciyi ödev yapmanın yararına inandırmaktır.

Miktar Sorunu

Keith ve Cool'a (1992) göre, daha önceki öğrenimleri veya yetenekleri ne olursa olsun, ödevde ayrılan süre, akademik başarıyı artırır. Kohn'a (2006) göre, ödevin katkı sağlayacağına ilişkin genel beklenti, gerçekteki katkısına ilişkin algılamayı da oluşturmaktadır. Kohn, ödevin akademik başarıya ciddi katkılar sağladığına dair yeterince veri bulunmadığını ve daha da ileri giderek, ödevin tamamen kaldırılması halinde, öğrencilerin akademik düzeylerinde hemen hemen hiçbir gerilemenin olmayacağını iddia etmektedir.

Belli bir miktara kadar ödev yapmanın akademik başarıya katkısı gözlenirken, alanyazında, az ödevin fazla ödevden daha çok katkı sağladığına işaret eden ilginç bulgulara da rastlanmaktadır (Walberg, Paschal ve Weinstein, 1985). Bununla bağlantılı olarak, öğretmenin bir günde ne kadar ödev vermesi gerektiğine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Bazılarına göre (Van Voorhis, 2004), ödev yapmak için ayrılan zaman abartıldığı kadar çok değilken, diğerleri verilen ödevlerin gerekenden çok olduğunu dile getirmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin fazla ödev verdiğiğine ilişkin en yaygın değerlendirmeler de, çoğunlukla öğrenci ve anne-babalardan gelmektedir. Diğer yandan, öğretmenin

verdiği ödev miktarı ve öğrencinin ödev için ayırdığı süre, öğretmenin, öğrenci ve anne-babanın bazı özelliklerine göre de farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Epstein ve Van Voorhis'e (2001) göre öğretmenlerin ödev verme konusundaki tutumları öğrencilerin başarı durumlarına göre değişiklik göstermekte ve iyi öğrenci gruplarına daha nitelikli ödevler verilmektedir.

Farklı düşüncelere rağmen ödev yine de verilecekse, bir günde ödev ayrılacak ideal süre ne kadar olmalıdır? Van Voorhis'a göre (2004), ana sınıfı-ikinci sınıfta okuyan öğrenciler ödevde günde 20-30 dakika ayırırken, üçüncü sınıfta altıncı sınıf arasındakilerin 30-60 dakika ayırmaları gerekir. Fakat Van Voorhis'e göre, çoğu öğrenci bu süreyi bile ayırmamaktadır. İdeal ödev miktarına ilişkin bir başka öneriye göre (Cooper, 2001) ise, birinci sınıfta on dakika ve sonraki her yıl için de on dakika eklenmesi gerekmektedir; fakat bu sürenin, toplam süre olduğu ve her ders için ayrı ayrı olmadığı akılda bulundurulmalıdır. Diğer yandan bu önerinin doğruluğu veya beklenen yararı temin edip etmeyeceği test edilmiş değildir. Bu konuda zıt bir öneri ise; ilköğretim öğrencilerine günlük en az bir saat, ortaöğretim ve daha üst sınıftaki öğrenciler için ise en azından iki saat ödev verilmesi gerektiğidir (Strother, 1984).

Bu öneriler ışığında ödev miktarı konusunda anlayışın tek olmadığı ve çeşitlilik gösterdiği gözlenmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin sosyalleşme için boş zamana ihtiyaçları olacağı düşüncesiyle ve okul görevlerinin dışında da sorumluluklarının olabileceği gerekçesiyle, ödev miktarı makul düzeyde tutulmalıdır. Öğretmenler, verecekleri ödevin okuldaki günlük beş saatten fazla bir öğrenme süresine ek olduğunu göz önünde bulundurmalıdırlar. Oysa önerilen bu sürelerin en abartılısının bile, Türk eğitim sisteminin gerçekliğiyle örtüşmediği hemen dikkat çekmektedir. Bir an önce okumaya başlayabilmesi için, okulun yaşamının daha ilk günlerinde ödev bombardımanına tutulan çocukların okula karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri zor görünmektedir. Bu düzeyde elde edilen akademik veya bilişsel kazanımın, duyuşsal sorunlara yol açması yüksek bir ihtimaldir.

Nitelik Sorunu

Hallam'a (2004) göre, öğretmenler ödevin önemini kabul etmekle birlikte, planlama ve uygulamasına gereken dikkati göstermemektedirler. Kralovac ve Buell'a (2001) göre, öğrenme sürecinde halen öğretici desteğine ihtiyaç duyan öğrenci, yeterince öğrenememiş olduğu çalışmayı eve taşıyarak yanlış öğrenme riskiyle karşı karşıya bırakılmaktadır. Diğer taraftan, ödevin niteliği de önemli bir konudur. Epstein ve Polloway'a (1993) göre öğretmenlerin, verecekleri ödevleri oldukça dikkatli bir şekilde tasarlayabilmesi ve öğrenme ilkelerine ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre sıralayabilmesi gerekir. Ayrıca, verilen ödevlerin, öğrencilerin uzun veya kısa vadeli bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarımları ve toplanan ödevleri dikkatli bir şekilde değerlendirmeleri gerekmektedir (Cooper, 1989b). Öğrenciler ve öğrenci grupları arasındaki ihtiyaç farklılaşmalarından dolayı, ödev uygulamalarının genel araştırma verilerine dayalı olarak değil, öğretmenin bireysel kararlarına dayalı olarak verilmesi de önerilmektedir (Bryan ve Burnstein, 2004).

Vaktinde yetişmesi için yapılan ödevler; katkı sağlamak yerine zarar bile verebilir. Benzer şekilde, zaten öğrenmiş olduğu bir konu için, öğrencinin aynı türden bir çok soruyu daha yanıtlaması onu ödev ve ders çalışmaya karşı soğutabilir veya bir başka bakış açısına göre (Walberg, Paschal ve Weinstein, 1985), profesyonel bir desteğine sahip olmayan bir öğrencinin, hatalı bir yöntemi kullanarak 15 defa daha yanlış yanıt vermesine yol açabilir. Eğitim düzeyleri düşük anne-babalar söz konusu olunca, konunun önemi daha da artar.

Yapılış Biçimi ve İşbirliği Sorunu

Verilen ödevlerin yapılışında çocuğun nasıl bir yol takip edeceği veya takip etmek zorunda kalacağı dikkate alınması gereken bir durumdur. Ödevlerin yapılması için ihtiyaç duyulan araç-gereçlerin öğrencide olup olmaması veya öğrencinin ödevi kendi başına yapıp yapamayacağı, ödevin yararlılık düzeyini de belirler. Öğrenciler, bir çok durumda ödevin nasıl yapılması gerektiği konusunda kafaları karışık şekilde eve gelirler. Bazı çalışmalar, ödevle başa çıkma konusunda özellikle ilköğretim öğrencilerinin anne babalarından çok şey öğrendiklerini (Cooper, 1989a; Hoover-Dempsey, Bassler, ve Burow, 1995)

fakat ortaöğretim düzeyinde böyle olmadığını (Balli, Demo, ve Wedman, 1998; Xu ve Corno, 2003) göstermektedir. Diğer yandan, ödev için daha çok zamanın ayrıldığı üst sınıflarda, anne-babaların çocuklarına yardım edebilme olanaklarının ciddi oranda azalması (Dauber ve Epstein, 1993; Hallam, 2004), anne-babanın sürece katılmasını zor ve gereksiz kılmaktadır.

Hallam'a (2004) göre, okulun ilk yıllarındaki ödevlerin kapsam açısından anne-babaların bilgi düzeyinde olmasından dolayı anne babalar çocuklarına karşı daha anlayışlı bir tutum sergilemektedir. Bu nedenle, anne-babalar bu düzeyde öğrenim gören çocuklarına ödev yapma konusunda daha büyük katkı verebilmekteyken sonraki yıllarda konuların zorlaşması, anne babaların yardım etmesini zorlaştırmaktadır. Bazı çalışmalar, anne babaların yarıdan çoğunun ödevlerinde çocuklarına nasıl yardımcı olacaklarını bilmediklerini göstermiştir (Epstein ve Lee, 1995; Hoover-Dempsey, Bassler ve Burow, 1995). Ayrıca, anne babanın yardım ediş şekli öğrenciye zarar verebilmekte (Cooper, Lindsay ve Nye, 1999) veya ödevi amacından saptırabilmektedir (Xu ve Corno, 1998). Öğretme işi, özel beceriler gerektirmesine rağmen, çoğunlukla iyi planlanmadan verilen ödevler, anne-babaları, 'öğretme' sorumluluğuyla karşı karşıya bırakmaktadır. Bir başka deyişle, çocuklarına nasıl yardımcı olabileceklerini bile bilmediklerinden, anne-babalar çocuklarıyla bir takım sorunlar yaşayabilmekte veya çocuğun kafasının karışmasına neden olabilmektedirler. Cooper'a (1989a) göre, (örneğin ödüllendirme yaklaşımları kullanarak) aile, çocuğun gelişimi üzerinde olumlu katkı sağlayabileceği gibi, öğretmenden farklı yaklaşım kullandığından dolayı olumsuz etkiler de yaratabilir.

Hallam'a (2004) göre ödev, okul ile anne-baba arasında bir köprü görevi görür ve çoğu anne-baba çocuklarının eğitimini ciddiye alarak ödevlerinde gerekli desteği sağlamaya çalışır. Fakat okulların anne babalardan ödev konusundaki beklentileri okuldan okula farklılık göstermektedir (Gill ve Schlossman, 2003). Daha doğrusu, anne babaların ödev yapma sürecine karışıp karışmaması konusundaki öğretmen beklentileri açık ve tutarlı değildir ve görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, Patton ve diğerlerine (2001) göre, ödevin beklenen etkiyi yaratması için anne babaların sürece katılmalarını gerekliken, bazı öğretmenler gerçek anlamda yardımcı olabileceklerini

düşünmediklerinden anne babaların sürece katılmalarını istememektedirler (Timperley et al., 1992; Berresford ve Hardie, 1996; MacBeath, 2000). Oysa, çocuklarının akademik başarıları üzerindeki sınırlı etkilerine rağmen anne-babalar, sınırlı zamanlarının çoğunu çocuklarına yardım etmek için ayırmaya hazırdır (Solomon, Warnin ve Lewis, 2002). Balli ve diğerleri (1997) de, anne-babaların çocuklarına yardım etmede istekli oldukları fakat yaklaşımlarının çeşitlilik gösterdiğini dile getirmektedir. Aynı çalışma, anne-babaların çocuklarına yardım etme konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini ve bu yüzden okul ve öğretmenden yardım istediklerini göstermiştir.

Okul, öğrenci ve aile işbirliği'nin geliştirilmesi, ödev uygulamasının önemli gereksinimlerinden biridir. Fakat öğretmen ve anne-baba arasındaki iletişimin genellikle sorunludur (Jayanthi, Nelson, Sawyer, Bursuck ve Epstein, 1995). Öğretmen ve veliler birbirlerini; diyalog başlatmaktan kaçınmakla, yeterince sık görüşmemekle, birbirlerine yeterince destek olmamakla suçlarken, öğretmenlerin de ödev konusunda kendi sorumluluklarını açık bir şekilde bilmedikleri görülmektedir. Alanyazın (örneğin, Berger, 1991; Epstein, 1987; Turnbull ve Turnbull, 1990) ödevle ilişkin iletişimin geliştirilmesi önermekle birlikte bu araştırmaların aynı şeyleri önerdiği söylenemez (McDermott, Goldman ve Varenne, 1984). Öncelikle anne-babalar; çocuklarına nasıl yardım etmeleri gerektiği, verilmesi gereken ödev miktarı ve ödevlerin değerlendiriliş biçimine ilişkin farklı düşüncelere sahiptir. Bazı veliler, öğretmenlerden çocuklarına daha fazla ödev vermesini isterken, bir çok anne-baba ise fazla ödevden şikayet eder. Temel sorun, ödevlerin öğrencinin üstesinden gelebileceği miktarda ve ona yarar sağlayacak şekilde biçimlendirilememiş olmasıdır.

Ödevlerin yapılışına ilişkin şu soru oldukça anlamlıdır: “Öğretmen öğrencilerinden bir konuda fikirlerini yazmalarını istediğinde, çocuğun talebi üzerine baba tarafından Internet'ten indirilen ve öğretmene teslim edilen ‘ödevin’ değeri veya öğreticilik niteliği nedir?” Öğretmenin söz konusu ödevi vermedeki amacıyla, gerçekleşen durum birbirinden farklıdır. Bu durumla ilgili bir başka soru da şudur: “Öğretmen, baba, öğrenci veya ticari amaçla bu ödevi hazırlamış olan site sahibinden hangisi, sorumluluğunu yerine getirmiş olmanın rahatlığını hissetmelidir?”

Denetim Sorunu

Verilen ödevlerin belirtilmiş zamanda istenmesi ve kontrol edilmesi, ödev uygulamasından yarar sağlayabilmek için bir zorunluluktur. Ödevlerin yapılması öğrenciye yük oluşturduğu gibi takibi de öğretmene yük oluşturmaktadır. Sadece nicelik yönünden kontrol edilecek bir ödevin öğrenciye verdiği mesaj oldukça sağlıksızdır. Öğrencileri, nitelikli çalışma üretmek yerine ‘verilen işi niteliksiz de olsa yerine getirmek’ gibi istenmeyen bir davranışın geliştirilmesine yol açabilir. Oysa Hallam’a (2004) göre, verilen ödevin dikkatle planlanması, ciddiye alınması ve yapılan ödevlerin uygun şekilde gözden geçirilip öğrenciye dönüt verilmesi gerekir. Ayrıca öğretmenin tutumu ödevde verdiği önemi yansıtacağından, öğrencinin ve anne babanın konuyu ne kadar ciddiye alacağını da belirler. Yaygın kanıya göre, öğretmen ödevlerin çoğunu yasal gereklilikten ötürü verirken, öğrencilerin çoğu da ödevi görev savmak için yapmaktadır. Bu durumda, anne babaya da durumu ‘krizi yönetmek’ düşmektedir. Aslında, iyi planlanmış ve seçilerek verilmiş ödevlerin, öğrencinin akademik çabalarında önemli katkıları olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Bu görüş karmaşası içinde, konunun muhatabı olan öğretmen, öğrenci ve anne-babaların konuya yaklaşımını belirlemek, birbirlerini anlamalarını ve birbirlerine anlayışla yaklaşmalarını sağlayarak, uygulamadan verim alınmasını kolaylaştırabilir. Bu üç paydaşın. Bu konuyu çalışan bilim adamlarının da kafası karışık görünmektedir. Bir yandan ödevin gerekliliği dile getirilirken, çocuğun ve ailenin üzerinde oluşturduğu olumsuz etki de gözden kaçmamaktadır. Bireyin hem akademik başarısına hem de sosyalleşmesine katkı sağlaması hedeflenen ödev uygulamalarının, zıt bir etki yapması da olası görünmektedir. Bu çalışmada bir öğretim tekniği olarak ödev yaptırmaya ilişkin çeşitli görüşler ve değerlendirmeler ele alınmıştır. Bu görüş ve değerlendirmelere dayalı olarak ve mevcut uygulamaları da dikkate alarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Okul-aile işbirliği eğitimin önemli bir öğesidir ve anne-babalar ödev sürecinde önemli bir rol oynarlar. Eğitimciler, bu dinamikten uygun bir şekilde nasıl yararlanabileceklerini bilmelidirler. Anne-babaların çocuklarına sağlayabileceği, özellikle duyuşsal desteğin önemi akılda bulundurulmalıdır; bu

niyet doğrultusunda, nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda onlara verilecek samimi destek ve yönlendirme, uygulamaya olumlu katkı sağlayacaktır. Fakat bir çok anne-baba, çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda yeterince bilinçli değildir. Ayrıca, her ailede çocuğa akademik destek verecek birisinin olmayabileceği olasılığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, ödevlerin yapılmasında anne-babanın rolü ve iş birliği konusunda öğretmenin beklentileri açık bir şekilde tanımlanmalıdır. Dahası, ailedeki durum kesinlikle dikkate alınmalı ve bu konuda anne-babaya olabildiğince az sorumluluk yüklenilmelidir (Cooper, 1989b).

Akşam veya hafta sonu evde yapılmak üzere verilen ödevlerin, ailenin sosyal yaşamı üzerinde çeşitli etkileri olabilir. Öğrencinin derslerdeki durumuyla ilgili olarak anne-babanın bilgilenebilmesi, okulla irtibatını artırıp, empati kurmalarını kolaylaştırmaktadır. Fakat çocuklara verilen ödevlerin yararlı bulunmaması veya altından kalkılamayacak kadar çok veya zor bulunması, anne babaların da okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine yol açabilir. Bu nedenle, günlük veya haftalık olarak ne kadar ödev verileceği oldukça hassas bir konudur. Diğer yandan, anne-babaların ödev yapma sürecine karışıp karışmamasına ilişkin görüşler de dikkat çekicidir. Öğretmenlerin ve anne-babaların bu konudaki beklentileri birbirinden farklıdır; ayrıca paydaşlar kendi içlerinde de farklı görüşlere sahiptirler. Öğretimin ilk yıllarında ödev yapma konusunda anne-babaların daha çok faydası olurken, sonraki yıllarda sürece zarar bile verebilmektedirler. Çocuk yardımı ihtiyacı duyduğunda, ona yardıma hazır bir yetişkinin olması arzulanan bir durum olmakla birlikte, yeterince bilgili olmadıkları konularda çocuğa yarardan çok zarar verebilir. Bu yüzden, öğretmenlerin anne babalardan ödevle ilişkin beklentileri, evdeki duruma uygun olmadığında aileleri zor durumda bırakabilir.

Diğer yandan, ne kadar ödev vermeleri gerektiği konusunda öğretmenlerin kafaları karışık görünmektedir. Günlük çalışmalarını pekiştirmek amacıyla verilen ev ödevlerinin yanı sıra, çeşitli baskılara bağlı olarak verilen yoğun ödevler, öğrenci için ciddi yükler oluşturmakta ve bazen aile yaşamını felç etmektedir (Simplicio, 2005). Bu nedenle, verilecek ödev miktarı konusunda özellikle ilköğretimin birinci kademesinde dikkatli olunmalıdır ve öğrenci, altından kalkamayacağı miktarda ödevle karşı karşıya

bırakılmamalıdır. Ayrıca, alan öğretmenleri ödev vereceklerinde, diğer derslerden de öğrencilere ödev verilmiş olabileceğini akılda bulundurmalıdır. Öğrencinin her gün yaklaşık 5 saati okulda geçirdiği düşünülürse, verilen her ödevin ek bir yük olacağı hemen dikkat çeker. Belli bir süreyi aşan ödevler, öğrenci için geçiştirilmesi gereken bir yük halini alacaktır. Uygun miktarda verilmesi halinde, ödev öğrencinin akademik başarısına katkı sağlayabilmektedir; Aşırı yüklemekten dolayı, öğrenciler derse karşı soğuyabilir veya arkadaş ortamından uzaklaşabilir. Oysa öğrencilerin sosyalleşmesi ve öğrenmeyi sevmeleri de öğretim sürecinin öncelikli hedefleri arasındadır. Çok miktarda ödevin, akademik başarıya katkısı zaten tartışmalıyken, öğrencinin sosyalleşmesine yapacağı engelleme de duyarlı davranılması gereken bir konudur.

Önemli bir başka konu ise, öğretmenlerin ödev verme gerekçeleridir. Bazı öğretmenler, ödevi önerildiği gibi sadece pekiştirme veya derse hazırlık amacıyla verirken, diğerlerinin onu bir ceza yöntemi olarak bile kullandıkları göze çarpmaktadır. Gündelik yaşamla veya akademik ihtiyaçlarla ilişkilendirilmemiş ödevler genel olarak öğrencileri ve anne-babayı okuldan uzaklaştırır. Bunun neticesinde de ödevler isteksizce veya üstünkörü yapılmaktadır. Benzer bir şekilde, bir çok durumda öğrenciler de, ödevlerin verilme nedenini bilmemektedir veya ödevi anlamlı bulmamaktadır. Verilen ödev, öğrencinin gereksinimleriyle örtüşmelidir. Başka bir deyişle, öğrenciler verilen ödevin yararına inandırılmalıdır. Oysa ki bir çok durumda, öğrenciler ödevleri anlamsız bulmakta ve onları geçiştirmektedir. Geçiştirilen ödev ise, sadece zaman kaybına yol açmaktadır. Bu yüzden, bu konuda aile bilgilendirilmeli ve onların da desteği alınmalıdır.

Ödevlerin sıklığı ve kontrol edilme biçimlerine ilişkin de görüş birliği yoktur. Bu nedenle öğretmenler bu konuda, içinde buldukları durumu dikkate alarak sağlıklı bir anlayış geliştirmelidir. Kalabalık sınıflarda sıkça verilen ödevler, özellikle öğretmen için önemli bir yük oluşturur. Öğrenci açısından ödevlerin yetiştirilmesi ve öğretmen açısından ise, değerlendirilip geri verilmesi, üzerinde dikkatle durulması gereken bir konudur. Sadece yapılıp yapılmadığı kontrol edilen fakat üzerinde hiç durulmayan ve öğrenciye geri bildirim sağlanmayan ödevlerin yararından söz edilemez (Cooper, 1989b).

Diğer yandan, bu sürecin çoğunlukla, yeterince iyi yönetilemediği gözlenmektedir. Ödev sayısının ve/veya öğrencilerin çokluğu, öğretmenlerin gerekli dönütü sağlamasını neredeyse imkansız kılmaktadır. Gerekli geri bildirim sağlayamadığından, verilen ödevler öğrencinin akademik gelişimini yeterince destekleyememektedir. Özetle, öğretmen hakkıyla değerlendirebilecekse ve öğrenciyi yönlendirmesinde yardımcı olarsa ödev vermelidir; aksi bir durum sadece öğretmen ve öğrencinin yükünü arttırıp ödev karşı tutumunu olumsuz etkileyecektir.

Ödev uygulamaları konusunda farklı alanların öğretmenleri arasında önemli uygulama farklılıkları olabilmektedir. Bu durum, öğrenci ve öğretmenler için önemli sıkıntılara ve istenmeyen durumların oluşmasına yol açmaktadır. Örneğin, bir sonraki derste teslim edilmek üzere verilen ödevler, diğer derslerin ödevleriyle de birleşince, ödevler öğrenci için önemli bir yük haline alır. Öğretmenlerin ödev uygulamasına farklı yaklaşımları da önemli sıkıntılara yol açabilir; bazı öğretmenler, verdikleri ödevleri düzenli bir şekilde takip ederken, diğerlerinin aynı kararlılığı göstermemesi öğrencilerin kafasını karıştırmaktadır. Bu sorunu çözmek amacıyla geliştirilecek kurumsal ortak bir anlayış (örneğin okul yönetiminin önerisi doğrultusunda ödevlerin verilmesi), uygulamalarında öğretmenleri de birbirine yakınlaştıracaktır. Diğer taraftan, ödevler kişisel ihtiyaçları hedef alması gerektiği için, öğretmen sınıfta öğrenciler için gereken bireysel esnekliği göstermelidir. Milli Eğitim’de performans ödevleri ve dönem projeleri bu anlayış doğrultusunda yürütülmektedir. Ayrıca sorunların çözümünde öğretmenler arasındaki işbirliği önemli yararlar sağlayacaktır.

Sonuç olarak ödev, ‘doğası gereği yararlı’ olduğu varsayılarak, mutlaka kullanılması gereken bir öğretim tekniği değildir. Uygun planlama ve işleyişle oldukça yararlı olabilecek bu etkinlikten gerektiği gibi yararlanabilmek için, bir çok soruya yanıt bulunması gerekmektedir. Öğrencinin yaşı ve okul düzeyi, sınıflardaki öğrenci sayısı, öğretmenin değerlendirmeye ayırabileceği zaman dilimi, öğrencinin anne babasının eğitim durumları, ailenin öğrenciye ilave kaynak temin edip edemeyeceği ve daha bir çok etmen ödev uygulamasının yararlı olup olmamasını belirleyecek etmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin ödev uygulamasına ilişkin daha fazla kafa yormaları ve araştırmacıların da

ülkemizde hemen hemen hiç çalışılmamış bu konuyu araştırmaya başlamaları önemli bir gereksinimdir.

Kaynakça

- Baker, D. P. ve LeTendre, G. K. (2005). **National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling**. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Balli, S. J., Demo, D. H. ve Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades, **Family Relations**, 47, 149-157.
- Balli, S. J., Wedman, J. F., ve Demo, D. H. (1997). Family involvement with middle grades homework: Effects of differential prompting, **Journal of Experimental Education**, 66(1), 31-48.
- Baumgartner, D., Bryan, T., Donahue, M. ve Nelson, C. (1993). Thanks for asking: Parent comments about homework, tests, and grades, **Exceptionality**, 4(3), 177-185.
- Bennett, S. ve Kalish, N. (2006). **The Case against Homework: How Homework is Hurting Our Children and What We Can Do about It**. Crown Publishers: New York
- Beresford, E. ve Hardie, A. (1996). Parents and secondary schools: A different approach? Bulunduğu Eser: J. Bastiani ve S. Wolfendale (Eds) **Home-School Work in Britain: Review, Reflection and Development**. London: David Fulton.
- Berger, E. H. (1991). **Parents as Partners in Education: The School and Home Working Together** (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Bryan, T. ve Burstein, K. (2004). Improving homework completion and academic performance: lessons from special education, **Theory into Practice**, 43, 213-219.
- Bryan, T. ve Nelson, C. (1994). Doing homework: Perspectives of elementary and junior high school students, **Journal of Learning Disabilities**, 27(8), 488-99.
- Bursuck, W. (1994). Introduction to the special series on homework, **Journal of Learning Disabilities**, 27, 466-469.
- Check, J. F. ve Ziebell, D. G. (1980). Homework: A dirty word, **The Clearing House**, 54, 439-441.
- Cooper, H. (1989a). **Homework**. White Plains, NY: Longman.

- Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework, **Educational Leadership**, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). **Homework for all - in moderation**, **Educational Leadership**, 58(7), 34-38.
- Cooper, H., Civey, J. ve Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003, **Review of Educational Research**, 76, 1-62.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B. ve Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement, **Journal of Educational Psychology**, 90, 70-83.
- Cooper, H., Lindsay, J.J. ve Nye, B. (1999). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process, **Contemporary Educational Psychology**, 25, 464-487.
- Dauber, S. L. ve Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Bulunduğu Eser: N. Chavkin (Ed.), **Families and Schools in a Pluralistic Society** (53-71). New York: Suny Press.
- Epstein, J.L. ve Lee, S. (1995). National Patterns of School and Family Connections in the Middle Grades. Bulunduğu Eser: B. A Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg ve R. L Hampton (Eds.) **The Family-School Connection: Theory, Research and Practice** (108-154). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Epstein, J. L. ve Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. **Educational Psychologist**, 36(3), 181-194.
- Epstein, J. L. (1983). **Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students**. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. (1988). **Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students** (Center of Research on Elementary and Middle schools Report No. 26). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement, **Peabody Journal of Education**, 62, 18-41.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators? **Education and Urban Society**, 19, 119-136.
- Epstein, M. H., Polloway, E. A., Foley, R. M. ve Patton, J. R. (1993). Homework: A comparison of teachers' and parents' perceptions of the problems experienced by students identified as having behavioral disorders, learning disabilities, or no disabilities, **Remedial and Special Education**, 14(5), 40-50.

- Gill, B. P. ve Schlossman, S. L. (2003). Parents and the politics of homework: Some historical perspectives, **Teachers College Record**, 105(5), 846-871.
- Hallam, S. (2004). Current Findings - Homework: The Evidence, **British Educational Research Association Research Intelligence**, 89, 27-29.
- Harniss, M. K., Epstein, M. H., Bursuck, W. D., Nelson, J. ve Jayanthi, M. (2001). Resolving homework-related communication problems: Recommendations of parents of children with and without disabilities, **Reading and Writing Quarterly**, 17(3), 205-225.
- Heller, H.W., Spooner, F., Anderson, D. ve Mimms, A. (1988). Homework: A review of special education practices in the southwest, **Teacher Education and Special Education**, 11, 43-51.
- Hong, E. ve Lee, K. (2000). Preferred homework style and homework environment in high-versus low-achieving Chinese students, **Educational Psychology**, 20(2), 125-137.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. ve Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. **Elementary School Journal**, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P. ve Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework, **Educational Psychologist**, 36(3), 195-209.
- Jayanthi, M., Nelson, J. S., Sawyer, V., Bursuck, W. D., ve Epstein, M.H. (1995). Homework-communication problems among parents, classroom teachers, and special education teachers: An exploratory study, **Remedial and Special Education**, 16, 102-116.
- Keith, T. Z. (1982). Time spent on homework and high school grades: A large sample path analysis, **Journal of Educational Psychology**, 74(2), 248-253.
- Keith, T. Z. ve Cool, V. A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement, **School Psychology Quarterly**, 7, 207-226.
- Kohn, A. (2006). Abusing Research: The study of homework and other examples, **Phi Delta Kappan**, (September), 8-22.
- Kralovac, E. ve Buell, J. (2001). End homework now, **Educational Leadership**, 58 (7), 39-42.
- Kralovac, E. ve Bruell, J. (2000). **The End of Homework: How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning**. Boston: Beacon.

- MacBeath, J. (2000). New coalitions for promoting school effectiveness. Bulunduğu Eser: S. Wolfendale ve J. Bastiani (Eds), **The Contribution of Parents to School Effectiveness**, London: David Fulton.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V. ve Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. **Teachers College Record**, 85(3), 391-409.
- McReynolds, K. (2005). Homework. **Encounter: Education for Meaning and Social Justice**, 18(2), 9-13.
- Paschal, R. A., Weinstein, T. ve Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. **The Journal of Educational Research**, 78, 97-104.
- Patton, J. R., Jayanthi, M. ve Polloway, E. A. (2001). Home-school collaboration about homework: what do we know and what should we do? **Reading & Writing Quarterly**, 17, 227-242.
- Simplicio, J. S. C. (2005). Homework in the 21st century: The antiquated and ineffectual implementation of a time honored educational strategy, **Education**, 126(1) 138-142.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F. ve Hemphill, L. (1991). **Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Solomon, Y., Warnin, J. ve Lewis, C. (2002). Helping with homework as a site of tension for parents and teenagers, **British Research Educational Journal**, 28(4) 603-622.
- Strother, D.B. (1984). Homework: Too much, just right, or not enough? **Phi Delta Kappan**, 28, 423-426.
- Timperley, H., McNaughton, S., Parr, J. ve Robinson, V. (1992). **Beliefs and Practices**. University of Auckland, Auckland Uniservices.
- Turnbull, A. P. ve Turnbull, H. R. (1990). **Families, Professionals, and Exceptionality: A Special Partnership** (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement, **Journal of Educational Research**, 96(6), 323-338.
- Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs, **Theory into Practice**, 43(3), 205-12.

Turanlı, A.S. /Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1, (2007): 136-154

Walberg, H. J., Fraser, B. J., ve Welch, W. W. (1986). A test of a model of educational productivity among senior high school students, **The Journal of Educational Research**, 79, 133-139.

Walberg, H. J., Paschal, R. A. ve Weinstein, T. (1985). Homework's powerful effects on learning, **Educational Leadership**, 42, 76-78.

Xu, J. ve Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students, **Elementary School Journal**, 103(5), 503-518.

Subsidiarite İlkesi:Kavramsal Bir Çerçeve

Emin Barlas^a Berkan Karagöz^b

Özet

Subsidiarite, Avrupa Birliği mevzuatında yer alan ve merkezi yönetim ile yerinden yönetim birimleri arasında yetki paylaşımını yerinden yönetim birimleri lehine düzenleyen bir örgütlenme kavramıdır. İlke, Avrupa Birliği örgütlenmesini federal bir devlet yapısına dönüştürme sürecinde uygulanacak bir yönetim ilkesidir. Ancak ilkenin üye ülkelerin iç işleyişlerini de kapsayacağı belirtilmektedir. Bu hususun merkeziyetçi/üniter/ulus devletlerin yapılarını yakından etkileyeceği ve birtakım dönüşümlere yol açacağı düşünülmektedir. Bu açıdan çalışmanın temelini subsidiarite ilkesinin merkeziyetçi ulus devletler açısından meydana getireceği etkiler oluşturmaktadır. Bu çerçevede kısaca Türkiye'nin durumu da gözden geçirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Subsidiarite ilkesi, Avrupa Birliği, Merkezi Yönetimler, Yerel Yönetimler.

Abstract

Taking part in European Union legislature, subsidiarite is an organization concept that holds an authority transfer from central governments in favour of local governments. The principle is an administrative constituent applied for conversion at European Union as federal states. Nevertheless, it is stated that the principle might affect the members' internal affairs and inlands. As a consequence, the central/national/unity sovereign states are likely to be influenced in constitutional, political, financial or fiscal aspects. To put it in a different way, the principle brings sweeping changes about the central government. In this respect the article is viewed the effects of the subsidiarity principle against central governments. Also, Turkey's situation is shortly discussed.

Key Words: Subsidiarity principle, European Union, Central Governments, Local Governments.

Giriş

Avrupa Birliği ortak paraya geçişle ekonomik birliğini tamamlamış ve ardından büyük bir genişleme süreci yaşayarak yirmi yedi üyeli bir birlik haline

^a Yrd. Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Tokat.

^b Arş. Gör, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Tokat.

gelmiştir. Birlik, siyasi birliğe doğru ilerlemektedir. Siyasi birliğin sağlanması durumunda, her üye devletin bir eyalete dönüşmesi ve Brüksel’de bulunan Avrupa Birliği kurumları nedeniyle de Brüksel’in merkezi yönetimin başkenti haline gelmesi beklenmektedir. Böyle bir yapılanmada merkezi yönetim ile eyaletler arasında nasıl bir yasama, yürütme ve yargı erki oluşturulacak, nasıl bir idari yapı tasarlanacaktır? Devletler, devlet olma vasfının getirdiği tasarrufları özellikle mali egemenliklerini nasıl bırakacaklardır ya da bırakmayı sindirebilecekler midir?

Bu sorunun cevabı, Maastricht Antlaşması’nın 3/b maddesinde (yeni 5. maddesi) yer alan “subsidiarite ilkesi”nde saklıdır. Söz konusu ilke, Avrupa hukuku içerisinde, merkezi yönetim ile yerinden yönetimler arasındaki idari ve mali ilişkilerin çerçevesinin çizilmesinde belirleyici kavram olarak devreye girmektedir. Aynı zamanda ilke, güçlü merkezîyetçi devlet anlayışından kopuşu simgelemektedir.

İlkenin güçlü merkezîyetçi devlet anlayışının sorgulanmasını beraberinde getirmesinden hareketle, bu çalışmada subsidiarite ilkesinin ne anlama geldiği üzerinde durularak, merkezîyetçi devletler açısından etkileri sorgulanacaktır. Bu çerçevede Türkiye’nin durumu kısaca değerlendirilmeye çalışılacaktır.

I. Subsidiarite İlkesi

A. Kavram

Subsidiarite ilkesi^c, 1985 yılından bu yana literatürde, uluslararası ve

^c Subsidiarite ilkesinin orijinal olarak İngilizce’deki karşılığı “subsidiarity principle”, Fransızca’daki karşılığı “principe de subsidiarité”dir. Almanca’da ise “Subsidiaritätsprinzip” olarak adlandırılmaktadır (Gül Okutan, (Tekinalp/ Tekinalp), **Avrupa Birliği Hukuku**, İstanbul: Beta Yayınları, 1997, s. 81.).

Subsidiarity ve *subsidiarité* sözcüğü Türkçe’de “yardımcı, ek, ikinci derecede, bağlı” anlamında karşılık bulmaktadır (“Subsidiarity” **Newsweek English-Turkish Dictionary**, Newsweek Yayınları, 1998, s. 633.).

Terim olarak ise, subsidiarite ilkesi, istendiğinde veya mutlak zorunluluk olduğunda destek vermek üzere yerinden yönetim idarelerinin işlerine sınırlı olarak karışan merkezi idare ya da devletin durumunu ifade etmektedir (TOBB, **Mahalli İdarelerin Yeniden Yapılandırılması, Yerel Yönetimler Reformu Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Ankara: TOBB Genel Yayınları-Aydoğdu Ofset, 1996, s. 24.). Bu açıdan ilke Türkçe’ye genel olarak *hizmette yerellik ilkesi*,

uluslarüstü bir kısım kuruluşların kararlarında yer almış ve 1992 Maastricht Antlaşması'yla da Avrupa Birliği mevzuatına kazandırılmış bir kavramdır. Ancak kavramın net bir biçimde açıklığa kavuşturulduğunu söylemek pek mümkün değildir^d.

İlkenin temelinde “toplum ve içindeki kişiden aileye, yerel toplumdaki değişik büyüklükteki gruplara kadar değişen oluşumlara siyasal yetki ile müdahalenin, ancak bunların çeşitli gereksinimlerini karşılayamadığı derece ile sınırlı olması”^e fikri yatmaktadır. Diğer bir deyişle, subsidiarite ilkesi, bir hizmetin veya yetkinin bireye en yakın birim tarafından yerine getirilmesi; hizmetin veya yetkinin sadece söz konusu alt birimi aşması durumunda, bir üst birime müracaat edilmesi anlamına gelmektedir^f.

Subsidiarite ilkesinin içeriği hakkında Avrupa Konseyi ise şöyle bir yorum yapmaktadır^g: “Subsidiarite moda bir görüştür ve tam olarak anlamı bilinmelidir. Ama bu şimdilik oldukça güç bir iştir. Kelime Maastricht Antlaşması'nda yer almakla birlikte henüz hukuki bir sonucu yoktur. Subsidiarite güçlü, kocaman, uzak devlet anlayışı ve uygulamasından kayışı, bireyin yeniden keşfini ifade etmektedir. Konu uzun vadedir ve subsidiarite bir düstur değil bir hareket ilkesidir. Şartın tanımladığı ilke, bu bakımdan sadece bir örnek kabul edilmelidir. Öte yandan ilke, öncelikle bir siyasi ilkedir.”

Avrupa Konseyi subsidiarite ilkesini güçlü, kocaman, uzak devlet anlayışından bir kayış olarak nitelendirmektedir. Çünkü ilke ikame fikrini ön plana çıkartmaktadır^h. Bu durumda üst düzey olarak devlet, ancak alt düzeyin

hizmette halka yakınlık ilkesi, yerellik ilkesi, ikincillik ilkesi vb. şekillerde çevrilmektedir (TOBB, s. 24.).

^d Halil Nadaroğlu, **Mahalli İdareler Teorisi, Ekonomisi, Uygulaması**, 7.Basım İstanbul: Beta Yayınları, 2001, s. 70.

^e Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, **Hizmette Yerellik (Subsidiyarite) İlkesinin Tanımı**, Ankara: Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü Yayınları, Yayın No:1, 1995, s. 4.

^f a.) Robert J. Bennett, **Local Government in the New Europe**, Londra: Belhaven Press, 1993, s. 18-19.

b.) Nicholas Emiliou, “Subsidiarity: An Effective Barrier Against “The Enterprises of Ambition”, **European Law Review**, Vol. 17, No. 5, 1992, s. 385.

^g TOBB, s.26.

^h Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, s. 4.

kapasitesini gösterdiği veya kanıtlandığı ölçüde müdahale edebilmektedirⁱ. Bu açıdan subsidiarite kavramı, büyük, dev, sert, müdahaleci, geleneksel devlet modelinden ziyade; bireyi temel alan etkin devlet modeliyle eşdeğer görülmektedir.

Merkezi yönetim ile alt değişik düzeyler arasındaki yetki paylaşımında alt düzeylerin daha fazla yetkilendirme isteği beraberinde, başta mali egemenlik olmak üzere pek çok konuda geleneksel devlet sisteminin yeniden tanımlanmasını ve yapılandırılmasını beraberinde getirmektedir. Bu durumda ilke, güçlü merkezîyetçi devletler içinde bölgesel ikincil bir düzeyin oluşmasında referans olarak algılanmasına neden olmaktadır.

B. Tarihsel Süreçte Kavramın Gelişmesi

Subsidiarite ilkesinin tarihsel süreçte gelişiminde ilk embriyonik çekirdeğinin, Avrupa Kömür Çelik Antlaşması'nın 5. maddesi olduğu belirtilmektedir^j. Ancak subsidiarite ilkesi ilk kez, deyimine yer verilmeksizin Avrupa Konseyi'nin 15 Ekim 1985'te imzaya açtığı ve Türkiye'nin de 1988'de imzaladığı Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı'nın 4. maddesinin 3. bendinde şu şekilde açıklanmıştır: “*Kamusal sorumlulukların uygulanması, genel olarak ve tercihen, vatandaşlara en yakın makamlara bırakılmalıdır. Bu sorumluluğun (yani bir faaliyetin, işin) başka bir makama (yahut kuruluş ya da kademeye) bırakılmasında, işin vüsatı, cinsi, etkinliği ve ekonominin gerekleri göz önünde tutulmalıdır.*”^k

17 Şubat 1986'da imzalanan Avrupa Tek Senedi ile Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) Antlaşması'nın çevre ile ilgili düzenlemeleri içeren 130 r(4) madde hükmü tadil edilirken adı konulmuş olmasa da, subsidiarite ilkesi anayasal anlamda, anlam ve içerik olarak teyit edilmiştir. Maddeye göre: “*Topluluk çevreye ilişkin konularda, birinci fıkrada belirtilen hedeflerin gerçekleşmesi için eğer bu hedeflere üye devlet bazından ziyade topluluk bazında yapılacak düzenleme ile daha iyi ulaşılabilecekse o halde düzenleme*

ⁱ Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, s. 5.

^j Robert J. Bennett, s. 18.

^k Avrupa Konseyi'nin “*Définition et Limites du Principe de Subsidiarité*” başlıklı yayını, 1994 - s.13 (Halil Nadaroğlu, s.70.).

yapılacaktır.”¹

Subsidiarite ilkesi, 1992 Maastricht’te imzalanan Avrupa Birliği Antlaşması’nın^m 3b maddesiyle birlikte (1997 Amsterdam Antlaşması’nın 5. maddesinde aynı şekilde yer almıştır) de açıkça Avrupa Birliği hukuku içinde yerini almıştır:

“Topluluk bu Antlaşmayla kendisine tanınan yetkilerin ve verilen amaçların sınırları içinde tasarrufla bulunacaktır.

Münhasır yetkisine girmeyen alanlarda Topluluk subsidiarite ilkesine göre, yalnızca önerilen tasarruflun (eylemin) amaçları üye ülkeler tarafından yeterince gerçekleştirilemediği ve dolayısıyla önerilen tasarruf boyut ve etkileri bakımından Topluluk tarafından daha iyi gerçekleştirilebildiği takdirde ve bu oranda tasarrufla bulunur.

Topluluğun hiçbir tasarrufu, işbu Antlaşmanın amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli olanı aşmayacaktır.”ⁿ

Gerçekten de, antlaşmada subsidiarite ilkesinin yer alması bir tesadüf değildir. Çünkü ilkenin Avrupa’nın siyasi birliğine giden yolu işaret eden bir özelliği vardır. Buna göre maddeden şu sonuçlara ulaşılabilir:

1- Maddenin işlevsel olarak Birlik ile üye ülkeler arasında yetki paylaşımı bakımından bir sınır çizme amaçladığı anlaşılmaktadır. Bu maddeye göre, eğer üye devlet tek başına tam olarak bir hizmeti gerçekleştiremeyecekse buna Birlik müdahale edecektir. Bu ilkeye göre, Birlik içinde her ülke geniş bir otonomiye sahip olacaktır^o.

2- Madde gerek merkezîyetçi görüşler gerekse ademi merkezîyetçi görüşler lehine yorumlanabilmektedir. Buna göre, topluluk entegrasyonunu

¹ Mehmet Özcan, “Subsidiarite İlkesi’nin AB’de Uygulanması” The Journal of Turkish Weekly – Türkçe, 2004, <http://www.turkishweekly.net/turkce/makale.php?id=22> .

^m Maastricht Antlaşması Avrupa Topluluğu’nu Avrupa Birliği’ne dönüştüren bir özelliğe sahiptir ki 200 maddesi ve 17 ek protokol ve 33 adet ekiyle Roma Antlaşması’nda yapılan en önemli ve en karmaşık hükümler içeren bir protokoldür. Antlaşma siyasi ve parasal birlik konusunda on yıldır devam eden belirsizlikleri ve tartışmaları sona erdiren bir uzlaşma metnidir (S.Rıdvan Karluk, **Avrupa Birliği ve Türkiye**, 8. Basım, İstanbul: Beta yayınları, 2005, s. 87.).

ⁿ a.) Gül Okutan, s. 81.

b.) İngilizce metin: <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001>

^o Beril Dedeoğlu, **Adım Adım Avrupa Birliği**, İstanbul: Çınar Yayınları, 1996, s. 149.

kuvvetlendirilmesini savunanlar, merkezi düzenlemelerin daha iyi sonuçlar doğuracağını söyleyerek yetkilerin kullanımını Birliğe yani merkeze bırakmak isteyebilir. Öte yandan, bireyin ve bölgenin özgürlüğünü savunanlar, yerel yönetimlerin daha iyi cevap olacağını söyleyerek yetkilerin üye ülkelere ve federatif bölgelere bırakılması yönünde ilkeyi okuyabilir^p.

3- Maddeyle, genel olarak aşağıdan yukarıya doğru temellenen, bireysel özgürlüklerin önem taşıdığı bir idari yapılanma amaçlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bireyden aileye, aileden mahalleye, daha sonra belediyeye ve bölgeye doğru bir örgütlenme tasarlanmaktadır. Sonuçta bir önceki kademe bir sonraki kademenin alt kümesi olacak şekilde bir toplumsal yapı teşkil edilecektir^q.

4- Maddede yer alan yeterince yerine getirememe deyimi ile boyut ve etkileri kavramlarının muğlaklığı söz konusudur. Bunların neleri kapsadığına dair herhangi bir yasal düzenlemenin bulunmayışı, literatürdeki tartışma noktalarının önemli bir kısmını teşkil etmektedir^r.

Subsidiarite bir ölçüt veya kıyaslama modeli olarak algılanmalıdır. Bu kıyaslamada uygulanacak yöntem ve gerçekleştirilecek tasarrufun boyutları (finansal-coğrafi-bürokratik) ve etkileri (yöresel, ülkesel, topluluk çapında) ele alınıp; buna dayalı olarak Birliğin mi yoksa üye devletlerin mi tasarrufta bulunmasının daha akılcı olduğu belirtilmelidir. Böylece ancak etkililik ve yarar prensibine dayanan, mevcut yetkilerin kullanımının akılcı bir bölüştürme ulaşılabilir^s.

II. Geleneksel Devlet Modeli

Devlet; şiddet araçlarının denetimi, toprak, egemenlik, anayasa, kişisel olmayan iktidar, kamu bürokrasisi, yetki ve meşruiyet, vatandaşlık ve vergilendirme ile ilgili sosyal örgütlenmedir^t. Devleti diğer kurumlardan ayıran

^p Gül Okutan (Tekinalp/ Tekinalp), s. 82.

^q Nicholas Emiliou, 387; Bünyamin Bezci, “Avrupa Birliği’nde Hizmette Yerellik İlkesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 1999, s. 20 vd.

^r TOBB, s. 26-27.

^s Gül Okutan (Tekinalp/ Tekinalp), s. 84.

^t Nevzat Saygılıoğlu ve Selçuk Arı, **Etkin Devlet Kurumsal Bir Tasarı ve Politika Önerisi**, 1. Baskı, İstanbul: Sabancı Üniversitesi (Pelin Ofset), 2002, s. 25.

en önemli özelliği, devletin en geniş hacimli örgütlenme biçimi olması, faaliyetlerinin ileri düzeyde işbölümü sonucu gerçekleşmesi ve tüm bunları yapabilecek erke sahip olmasıdır. Devletin bu erki elinde bulundurması ise egemenlik kavramı ile tanımını bulur^u. Bir başka deyişle, devlet, iç içe geçmiş sistemler bütünüdür ve en önemli özelliği erke yani egemenliğe sahip olmasıdır^v.

Geleneksel devlet modelinde katı hiyerarşinin hakim olduğu; bürokrasi, merkezi organlarda önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için tek özneli, merkezi, hiyerarşik bir işbölümü içerisinde üretim yapan, kaynak ve yetkileri kendinde toplayan; sorumluluğun yasalara ve prosedürlere göre olduğu bir yapı tasarlanmıştır^w.

Merkezileşme ise klasik devlet anlayışının sözü edilen tüm özelliklerin içinde üstü örtülü olarak yer almaktadır. Bir devlet mekanizmasının bileşenleri arasında uyum ancak bütünsellikten geçmektedir. Bu açıdan siyasal faaliyetlerin tümü ya ondan kaynaklanmalıdır ya da ona gönderme yapmalıdır. Devleti oluşturan yurttaşlar, bireysel ya da toplu olarak diğer toplumsal iktidarların yanında yer alabilirler ancak devleti temsil eden kurumlar dışında veya bu kurumları bir biçimde etkisi altına almadığı sürece, hiç kimse siyasal iktidar uygulayamaz^x. Bu yüzden, merkezi yönetimler, mali egemenliğini ve tüm hükümlerlik haklarını ancak sınırlı bir şekilde yerinden yönetimlerle paylaşma eğilimindedirler.

Güçlü bir merkeziyetçi rejimde egemenlik, devleti toplum içindeki diğer güçlerden ayıran, ona devlet niteliği kazandıran üstün emretme ve zorlama gücüdür. Devlet, bu gücüne dayanarak, ülkesi üzerinde yaşayan gerçek ve tüzel kişilere, yerine getirilmesi zorunlu, koşulsuz emirler verebilir. Geleneksel anlayış, egemenliği mutlak, sınırsız ve bölünmez bir güç olarak tarif eder. Bu

^u Nevzat Saygılıoğlu ve Selçuk Arı, s. 25.

^v Nevzat Saygılıoğlu ve Selçuk Arı, s. 26.

^w Muhammet Kösecik ve Hüseyin Özgür, Yerel Yönetimlerde Reform: Geleneksel Modelin Değişim Süreci, **Yerel Yönetimler Üzerine Güncel Yazılar-I: Reform**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005, s. 3.

^x Gianfranco Poggi, **Devlet Doğası, Gelişimi ve Geleceği**, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2007, s. 31 (çev: Aysun Babacan).

anlayışa göre egemenlik her türlü denetimin dışında kalan ve hukuk üstü bir güçtür^y.

Mali egemenlik ise egemenlik kavramının mali alandaki izdüşümüdür. Devlet egemenliğinin boyutları nasıl tanımlanırsa, mali egemenliğin boyutları da o denli geniş ve kapsamlı olur. Çünkü mali egemenlik, egemenliğin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçasıdır. Mali egemenlik, egemenliğin varlık koşuludur ve onun sürekliliğini yansıtır^z.

Güçlü bir merkezi yönetimin varlığı aynı zamanda, ülke bütünlüğünü ve devlet yönetiminde birliği sağlamakta; kamu hizmetlerinin tüm ülkeye dengeli ve eşit bir şekilde sunulmasına ve kamu görevlilerinin bölgesel etki ve baskılara karşı tarafsız kalabilmesine de yardımcı olmaktadır^{aa}.

III. Subsidiarite İlkesi ve Geleneksel Devlet Modelinin Değişimi

Subsidiarite ilkesinin Avrupa Birliği içerisinde artan merkezîyetçilik nedeniyle geliştirildiğini; sadece birlik ile üye devletler arasındaki ilişkileri düzenleme gayesinde algılanması gerektiği ve ilkenin devletlerin iç işleyişine herhangi bir etkisi olmayacağı görüşünde olanlar bulunmasına rağmen, ademi merkezîyetçi kesimler, subsidiarite ilkesinin ulus-îçi birimlere de uygulanacağını söylemektedirler^{bb}. Zira subsidiarite ilkesi gittikçe merkezîleşen Birlik karşısında Alman eyaletlerinin Alman Anayasası'ndan^{cc} esinlenerek

^y Nami Çağan, **Vergilendirme Yetkisi**, Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları, 1981, s. 1.

^z Nami Çağan, Vergilendirme Yetkisi, s. 3.

^{aa} Turan Yıldırım, **Türkiye'nin İdari Teşkilatı**, 3. Baskı, İstanbul: Alkım Yayınevi, 2002, s. 28.

^{bb} Heinrich A. Hoffschulte (TOBB Raporu), s. 34.

^{cc} Avrupa Birliği (AB) için ilham kaynağı olan Alman Federal Anayasası 72. maddesi şu şekildedir:

“Federasyon ile Federasyonu oluşturan Landerlerin ortak / yarışan yasama yetkisine sahip olduğu durumlarda öncelik hakkını Federasyona vermekle beraber, Federasyonun bu yetkiyi kullanmasını esas itibarıyla öngörülen tasarrufun etkilerini ilgilendiren belli kısıtlara bağlanmıştır.”

Madde 91.a ise şöyledir:

“Eğer görevler, toplumun geneli için önemliyse ve eğer yaşam koşullarını iyileştirmek için Federasyonun işbirliği gerekiyorsa ve bunlar ortak görevlerdense Federasyon tarafından gerçekleştirilir... Üniversiteler, Bölgesel Ekonomik Yapıyı Geliştirme Faaliyetleri, Tarım ve Balıkçılık buna dâhildir.” (Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, s. 12.).

tasarladığı bir ilkedir^{dd}.

Subsidiarite ilkesinin ademi merkeziyetçi ülkeler (Almanya, Avusturya, Belçika gibi) tarafından farklı algılanması ve ulus-içi birimler içinde uygulanacağı görüşü güçlü merkezi yönetimin bulunduğu üye ülkelerde (İngiltere, Fransa, İspanya ve İtalya gibi) rahatsızlık uyandırmaktadır. Bu ülkeler, subsidiarite ilkesinin ademi merkeziyetçi bakış açısıyla algılanması durumunda, merkeziyetçi devlet modelinin zorlanacağını, Birliğin “Devletler Avrupası” yerine “Bölgeler Avrupası” ya da “Kentler Avrupası”na dönüşeceğini vurgulamaktadırlar^{ee}. Çünkü subsidiarite ilkesi, merkezi yönetimin birtakım yetkilerinden ödün vermesini çağırılmaktadır. Diğer bir anlatımla kavram bünyesinde, devletin rolünün azalmasını; böylece diplomasi, savunma gibi egemenlikten kaynaklanan ve üniter rejimlerin sıkı şekilde elinde tuttuğu başlıca fonksiyonlarla sınırlandırılmasını barındırmaktadır^{ff}.

Subsidiarite ilkesi temelde merkezi yönetimlerin yerinden yönetimler üzerindeki idari vesayetinin^{gg} minimize edilmesi ve kamu yetkilerinin öncelik dikkate alınarak yerinden yönetimler lehinde düzenlenmesini içermektedir. Kamu yetkilerinin yerinden yönetimler lehine düzenlenmesi ise idarelerarası gelir bölüşümünde yerinden yönetim birimlerinin daha fazla pay alması ve belirli bir çerçevede hareket serbesitesi kazanmasını beraberinde getirmektedir. Diğer bir deyişle subsidiarite, merkezi yönetimin vasıflarının azaltılması, idari ve mali yönden yerinden yönetimlere öncelik verilmesi demektir. İlkenin

^{dd} Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, s. 12.

^{ee} Michael Goldsmith (TOBB Raporu), s. 34. Ancak ilkeyi merkezi yönetimler lehinde yorumlayanlar da mevcuttur: Buna göre ilkenin, devletsel iktidarların korunması amacıyla tasarlandığı ileri sürülmektedir. Buna göre, devletlerin kendi egemenlik haklarından sürekli vazgeçmelerini (para basma yetkisini kaybetmesi, birçok alanda yürütme ve yasama faaliyetlerini bırakması vb.) içlerine sindiremediği ve bir kaçış noktası olarak bu ilkenin geliştirildiği vurgulanmaktadır. İlkeyle Birlik'ten üye devletlere kadar her aşamada ve her düzeyde merkezi yönetime etkili müdahale olanağı doğmaktadır. Bu yüzden Antlaşma metni hem federalizme gidiş, hem de federalizmin tanımı açısından çelişkiler taşımaktadır (Beril Dedeoğlu, s. 149.).

^{ff} Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, s. 3.

^{gg} “İdari vesayet: Merkezi yönetimin, yerel yönetimin icrai kararlarını onama, geri çevirme ve bazı ayrık durumlarda da değiştirerek onama yetkisidir. Başka bir anlatımla, merkezi yönetime yerinden yönetim organları ve onların çalışmaları üzerinde, kamu yararını korumak amacıyla üst otoritelere yasayla verilen yetkilerin bütünüdür. Ancak bu yetki, yerel yönetimlerin yetkisini ortadan kaldıracak şekilde kullanılamaz.” (Turan Yıldırım, s. 19.).

bireyselliği ön plana çıkartması ve kodlarında yerelleşme eğilimlerini barındırması ise siyasi yönden yerelleşme akımlarının beslenmesine aracılık etmektedir. Bu doğrultuda subsidiarite, merkeziyetçi yönetimlerin korunmasından ziyade idari, mali ve siyasi yönlerden yerelleşmeyi (desantralizasyon) beraberinde getirmektedir^{hh}.

A. İdari Desantralizasyon

Subsidiarite ilkesi, idari açıdan kurumsal düzenlemeyi yerellik baz alınarak oluşturmayı ve kamu yetkilerinin yerinden yönetimler lehine paylaşılmasını çağırır. Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı'nın 4. maddesi de kamu yükümlülüklerinin genelde ve tercihen yurttaşlara en yakın olan yerel yönetimler tarafından uygulanmasını ve bu sorumlulukların bir başka üst yönetime devri halinde yetkilerin sınırlı ve şekli ve etkinlik ile ekonomik gereklerinin ayrıca tartılmasını öngörmektedirⁱⁱ. Diğer bir deyişle, merkezi yönetimden yerel yönetimlere yetki devri yani idari desantralizasyon^{jj} görevin niteliğine, sınırlarına, etkinliğe ve ekonomi koşullarına bağlanmaktadır.

Yerel yönetimler, alt düzey halkın çıkarlarını yalnız onları ya da ağırlıklı olarak onları ilgilendiren ve kendi sınırları içinde yerine getirme yeteneğine sahip buldukları her konuda yetkilidirler^{kk}. Diğer bir deyişle, yerel yönetimler yasaların çizdiği sınırlar içinde kendi yetenekleri dışında olamayan veya başka bir yönetime verilmiş bulunmayan herhangi bir konuda tüm insiyatiflerini

^{hh} *Desantralizasyon: Merkezi hükümetin, kamusal işlevlerle ilgili yetki ve sorumluluğunu bağlı ya da yarı-bağımsız hükümet organizasyonları ile sivil toplum örgütlerine aktarmasıdır* (Ali Rıza Özdemir, Desantralizasyon Kamu Sektöründeki Hantallaşmayı Önler Mi? Bir OECD Panel Verileri Regresyon Modeli, **20. Türkiye Maliye Sempozyumu**, 2005, s. 239-242.).

Desantralizasyonun Türkçe'de "yerinden yönetimleştirme" veya "yerelleşme" şeklinde ifade edilebileceği belirtilmişse de literatürde yaygın kullanım "desantralizasyon" şeklindedir (Bknz: Muhammet Kösecik ve Hüseyin Özgür, s. 4; Ali Rıza Özdemir, s. 239; Ayşe Güner, s. 220.).

ⁱⁱ Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, s. 8.

^{jj} *İdari desantralizasyon: "Kamu hizmetlerinin sunumunda yetki, sorumluluk ve mali kaynakların merkezi yönetim dışındaki yönetim kademelerine dağıtımını düzenlemektir."* (Ayşe Güner, "Mali Özerklik Çerçevesinde Yerel Yönetimlerin Gelirleri Üzerine Bir Değerlendirme", **20. Türkiye Maliye Sempozyumu**, 2005, s. 220.).

^{kk} Ruşen Keleş, "Hizmette Halka Yakınlık (Subsidiarity) İlkesi ve Yerel Yönetimler, **Çağdaş Yerel Yönetimler**, Cilt 4, Sayı 1, Ocak 1995, s.12-13.

kullanmakta tam yetkiye sahiptirler^{ll}. Yetki konusunda yerleşme ayrıca, üst düzey yönetimlerin alt düzey yönetimlerin görevini yerine getirmesinde desteklenmesini de içermektedir^{mmm}.

Subsidiarite ilkesi yerinden yönetimler açısından sorumlulukları eşitleme hakkı, gerektiğinde bir yargı yerine başvurma hakkı, kendilerini doğrudan ilgilendiren alanlarda planlama ve karar verme hakkı, idari denetim koşullarının nesnel olması, yetkilerin serbestçe uygulanması, kendi örgüt yapısını düzenleme hakkı, tam ve kapsamlı yetkilendirme hakkı, yetenekli personel istihdam hakkı gibi kavramlar için temel teşkil etmektedirⁿⁿ. Bu durumlar da merkezi yönetimin yerinden yönetim birimleri üzerindeki idari vesayetini minimize edilmesi anlamına gelmektedir. Bu boyutuyla ilke, merkez-yerel yönetim ilişkilerinde yerel yönetimlerin merkezin idari temsilcileri olma modelinden merkezle yerel yönetim arasında ortaklık modeline doğru bir gidişi desteklemektedir^{oo}. Bu durum, merkeziyetçi devlet sistemlerinin kendilerini yeniden kurgulamak zorunda kalmaları demektir. Öte yandan, subsidiarite ilkesi bazı noktalardan merkezi yönetimin varlığını koruyan unsurlara da sahiptir. Bu bağlamda *yukarıdan aşağıya subsidiarite ilkesi*, belirli bir alanda merkezi yönetimin kullanacağı yetki, ulaşılmak istenen hedefi gerçekleştirmek için merkezin kendisinin müdahalesini veya düzenleme yapmasını gerekli görmektedir^{pp}. Merkezi yönetime tanınan bu yetki, bir bakıma merkeziyetçi devletin vasıflarının korunması demektir. Ancak “devletin müdahalesi gereklidir, ama her yönetimin kendi isteklerini uygulamak için şart olan imkanları sağlamak üzere gereklidir.”^{qq} Bu yüzden subsidiarite ilkesi ile birlikte, merkezi yönetimin güçlü olduğu rejimlerde kamu yararının takipçisi ve güvencesi olan koruyucu devlet vasfı yerini, kamu yararına sahip çıkma görevinin sivil topluluk teşkilatlarında bulunduğu yardımcı devlet vasfına bırakmak zorunda kalacağı

^{ll} Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı Bknz: Madde 3/1.

^{mmm} Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, s. 9.

ⁿⁿ Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı Bknz: Madde 9/2, Madde 11, Madde 4/6, Madde 7/1, Madde 6/1. Madde 6/2.

^{oo} Muhammet Kösecik ve Hüseyin Özgür, s. 11.

^{pp} Gül Okutan (Tekinalp/ Tekinalp), s. 84.

^{qq} Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, s. 10.

beklenmektedir^{rr}.

B. Mali Desantralizasyon

Merkezi yönetimin pek çok sorumluluğunu ve yetkisini yerinden yönetim birimlerine aktarması diğer taraftan mali egemenliğini de söz konusu birimlerle daha çok paylaşması anlamına gelmektedir. Çünkü merkezden yerele güç aktarımı, aynı zamanda gelirlerin de bölüşümü demektir. İlkeyle birlikte, merkezi yönetimler birtakım ekonomik kaynaklarını yerel yönetimlere devretmek zorunda kalacaktır. Sonuç olarak merkezi yönetimin ülkenin tüm kaynakları üzerindeki tasarruf yetkisini yitirmesi, gelirlerinin bir kısmının yerinden yönetim birimlerine aktarılmasını beraberinde getirmektedir. Bu durum mali desantralizasyon kavramıyla somutlaştırılmaktadır^{ss}.

Merkezi yönetimler genel olarak yerel yönetimlerin gelirlerini kısarak veya yeterli kaynak aktarmayarak hep kendisine olan bağımlılığın devamını sağlamaya çalışmışlardır. İşte subsidiarite ilkesi, bu aşamada çok şeyi değiştirmekte, yerinden yönetim birimlerinin mali özerkliklerini güvence altına almaktadır. Hatta, böylesine bir eğilimde yerinden yönetim birimleri sadece yasayla belirlenen vergileri toplamakla kalmamakta, kendileri de yasa ile vergi koyabilmektedirler. Aynı zamanda, merkeziyetçi devlet egemenliğinin en somut göstergesi olan mali egemenlik gücünün yerinden yönetimlerle daha çok paylaşılması, merkezi yönetimlerin bazı kamusal hizmetlerde ikincil planda (*subsidiarity*) kalmasını da doğurmaktadır^{tt}.

Bu açıdan ilkeyle beraber merkezi yönetimler, yerinden yönetimleri özerk ekonomik bir kurum olarak görerek her türlü mülkiyet hakkı, ekonomik işletmeleri çalıştırma hakkı, kendi bütçesini yapma ve yönetme hakkı, vergi koyma hakkı, bazı gelirleri paylaşma hakkı, ulusal ekonomi politikası çerçevesinde kendi mali kaynaklarını yeterince ayarlama hakkı, yerel vergi oran ve miktarlarını belirleme hakkı, borçlanma hakkı, mali yönden zayıf olan yerel

^{rr} Ruşen Keleş, s. 4-5.

^{ss} *Mali desantralizasyon: Yönetimler arasında harcama sorumluluklarının ve gelir kaynaklarının bölüşümü; harcamalarını ve gelirlerini belirleme konusunda yerel yönetimlerin sahip olduğu serbesti miktarı.* (Ayşe Güner, s. 220.).

^{tt} Ruşen Keleş, s. 5.

yönetimlere mali eşitleme yöntemleri geliştirilmesi gibi konularda esneklik göstermek durumundadırlar^{uu}.

C. Siyasi Desantralizasyon

Siyasi ve hukuki eğilimler, devlet kurgusunun artık devlet odaklı değil, birey odaklı yapılmasından yanadır^{vv}. Devletin üstün gücüne dayanan örgütlenmeden, birey-insan eksenli yapılanmaya kayış, subsidiarite ilkesinde de karşımıza çıkmaktadır.

Subsidiaritenin bireyin haklarını koruyucu yönü ve toplumsal yapılanmada bireyi merkeze alması, yönetsel yapılanmada bireyden başlayarak federal devlete (Brüksel'e) kadar bir piramit oluşturulması ve bu piramidin alt basamağında bulunan kişi ya da kurumun karar alma sürecinde önceliğe sahip olması gibi özellikler katılımcı devlet anlayışını güçlendirmektedir^{ww}.

Birey eksenli devlet anlayışına geçişte subsidiarite ilkesi bireysel özgürlüklerin garantisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Birey-devlet ilişkisinin sınırları çizilirken artık bireye öncelik verilmesi gerekmektedir. Birey, toplum ve devlet arasında sorumluluklar paylaşılırken, bu ilke bireyi ve toplumu merkeze alarak, kural olarak her şeyin onlara ait olduğunu belirtir. Devlet, ancak kendisine anayasa tarafından bırakılan alanda ve arzu edilen amaçlara bireyin ve toplumun bizzat kendi eylemleri ile ulaşamaması durumunda eylemde bulunabilir, karar alabilir^{xx}. Burada artık piramidin alt basamağında bulunanların tatmin edici eylemleri ile yapılacak bir işte, hiçbir zaman bir üst basamaktakinin müdahalesine izin verilmez^{yy}. Böylesine bir subsidiaritede bireysel özgürlüklerin ön plana çıkartılması, aynı zamanda birtakım üniter

^{uu} a.) Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, s. 15-16.

b.) Halil Kalabalık, **Avrupa Birliği Ülkeleriyle Karşılaştırmalı Yerel Yönetimler Hukuku Teori ve Uygulama**. 1. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları, 2005, s. 479-493.

^{vv} *Siyasi desantralizasyon: "Vatandaşlara ve seçilmişlere kamusal kararların alınmasında ve uygulanmasında daha fazla katılma yetkisi vermeyi hedeflenmektedir"* (Ayşe Güner, s. 220.).

^{ww} Mehmet Özcan, "Subsidiarite İlkesi'nin AB'de Uygulanması" The Journal of Turkish Weekly – Türkçe, 2004.

^{xx} Billur Yaltı, **Vergi Yükümlüsünün Hakları**, 1. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları, 2006, s. 2-3.

^{yy} Mehmet Özcan, "Subsidiarite İlkesi'nin AB'de Uygulanması" The Journal of Turkish Weekly – Türkçe, 2004.

devletlerde siyasi ve bölgesel sorunlar yaratması muhtemeldir.

IV. Türkiye Açısından Değerlendirme

17. yüzyılda ve 18. yüzyılda gittikçe toprak kaybeden Osmanlı, ademi merkezîyetçi yapıdan merkezî yönetimin güçlendiği yapıya doğru yönelmiştir. Bunun en büyük kanıtlarından biri, 1839 yılında çıkartılan Tanzimat Fermanı olup fermanla birlikte padişahın mutlak otoritesi savunularak merkezîyetçi devlet idaresinin ön plana çıkartılması söz konusudur^{zz}.

Tanzimat Fermanı'ndan önce, 1808 yılında düzenlenen Sened-i İttifak padişahın gücünü eyaletlerde halk tarafından seçilen ayanlar yararına sınırlandırdığından Osmanlı'nın merkezî otoritesinin zayıfladığını gösteren bir belgeydi^{aaa}. Bir bakıma Sened-i İttifak eyaletlerde hakim güçlerin menfaatlerinin ve hayat görüşlerinin bir ifadesiyken, 1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı merkezî yönetimin güçlendiğinin delilidir^{bbb}. Zira, Osmanlı devleti son yüz yılında devlet otoritesini ıslahatı uygulayacak bir bürokrasinin elinde toplamak suretiyle devleti modernleştirmek gayesinde merkezîyetçi bir idare ve ona hizmet eden bir bürokrasi yaratmıştır^{ccc}.

Osmanlı zamanında yabancı devletlerin azınlık unsurlarını korumak için yerel yönetimleri dikte ettirmesi, yerel yönetim müesseselerinin Osmanlı'da bir tabu olarak algılanmasına neden olmuştur. Bundan korunmak için de gittikçe merkezîyetçiliğe bağlanmıştır^{ddd}. Gün geçtikçe eriyen ve topraklarını kaybeden devletin Türkiye'ye dönüşmesiyle, cumhuriyetçi bir ulus devlet yapılanması merkezîyetçiliğin devam etmesinde öncü rol oynamıştır. Bu bağlamda güçlü bir merkezî yönetimi olan Fransa örnek alınarak güçlü merkezîyetçi üniter bir

^{zz} a.) Halil İncalcık, "Sened-i İttifak ve Gülhane Hatt-ı Hümayunu" **Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu**, 2. Baskı, Ankara: Phoenix Yayınları, 2006, s. 83.

b.) Turan Yıldırım, s. 128.

^{aaa} Mualla Öncel, Ahmet Kumrulu ve Nami Çağan, **Vergi Hukuku**, 12. Baskı, Ankara: Turhan Yayınları, 2005, s. 9.

^{bbb} Halil İncalcık, s. 86.

^{ccc} Halil İncalcık, s. 95.

^{ddd} Davut Dursun, "Siyasal Sistem ve İdare" **Türkiye'de Yönetim Geleneği, Kurumlar, Sorunlar ve Yeniden Yapılanma Anlayışları**, İstanbul: İlke Yayıncılık, 1998, s. 23-24-25.

devlet ortaya çıkmıştır^{eee}.

Bunun yanında, Kurtuluş Savaşı sonrası, kentleri yine eski haline getirme çabası, hayat standartlarını iyileştirme, muasır medeniyetler hedefine ulaşma, hizmette kaliteyi artırma gibi amaçlar yerel yönetimlerde olumlu adımlar atılmasına ve yerel yönetimlerin belediyeçilik esasında kökleşmesine olanak sağlamıştır. Fakat yerel yönetimler her yönüyle merkeze bağlı birer kurum olarak gelişmiştir. Öte yandan herhangi bir bölgesel yönetim kabul edilmemiş, il özel idareleri bile merkezi yönetim tarafından kuşatılmıştır^{fff}.

Fransa, İspanya, İtalya, İngiltere gibi merkeziyetçi devletlerde olduğu gibi Türkiye'nin de subsidiarite ilkesini içselleştirmede oldukça güçlük çekeceği tahmin edilmektedir. Çünkü subsidiarite ilkesinin temelini oluşturan piramitsel yapılanmada bireye en yakın birimlerle en fazla hizmet verilmesi ve en yakın birimlerin yetkilendirilmesi, hatta yasa yapabilmesi tasarlanmıştır. Böylesine bir yetki devri ise merkezi yönetimlerin elinde bulundurduğu vergilendirme gücünü de kısmen de olsa alt birimlere bırakması demektir. Bunların sonucunda ise, merkezi yönetimlerin sadece güvenlik, asayiş gibi temel kamusal hizmetleri sağlayan bir otorite haline dönüşümü ortaya çıkacaktır^{ggg}. Doğal olarak, bu türden bir subsidiarite yaklaşımını, merkeziyetçi bir anlayışla yetişen siyasal elit içselleştirmekte zorluk çekecektir. Öte yandan, Türkiye'de toplumsal örgütlenme geleneğinin bulunmayışı da ilkenin işleyebileceği sağlam bir piramitsel yapının ortaya çıkmamasına neden olabilecektir^{hhh}.

Merkezi yönetimin güçlülüğünü genel olarak yerel gelirlerin merkez- yerel arasındaki kontrol dereceleri ve gelirin ne kadarının merkezden transfer edildiği gösterirⁱⁱⁱ. Buna göre, Türkiye'de merkezi yönetim yerel vergi oranlarını ve matrahını bizzat kendisi belirler ve merkezi yönetim yerel yönetimlere her

^{eee} A. Şeref Gözübüyük, **Yönetim Hukuku**, 16. Baskı, Ankara: Turhan Kitabevi, 2002, s. 14-15.

^{fff} Halil Kalabalık, s. 498.

^{ggg} Gül Okutan (Tekinalp/ Tekinalp), s. 84.

^{hhh} Ancak kamu reformu ile ilgili yeni yasal düzenlemeler sivil toplum örgütlenmelerini destekleyici hususlar içermektedir (Yakup Bulut, Sivil Toplum ve Yerel Yönetimler, **Yerel Yönetimler Üzerine Güncel Yazılar-I: Reform**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005, s. 243.).

ⁱⁱⁱ Halil Kalabalık, s. 498.477-487.

yıl yerel yönetim gelirlerinin %50-60'ını genel bütçeden transfer yapar^{jjj}. Yetki açısından ise, yerel kamu hizmetlerini yerine getirebilirler ve bu çerçevede harcama yapma yetkisine sahiptirler; buna bağlı olarak da hareket serbestisi oldukça kısıtlıdır^{kkk}. Denetim açısından ise idarenin bütünlüğü ilkesi çerçevesinde merkezi yönetimin idari vesayeti altındadırlar^{lll}. Bu açıdan bakıldığında, Türkiye'de merkezi yönetim yerel yönetimler hususunda oldukça katıdır ve yerinden yönetimler merkezi yönetime bağımlıdır^{mmm}. Bir diğer deyişle, yerel yönetimler, merkezi yönetimin bir tür idari ya da icracı temsilcileri, uzantıları ya da belli ölçüde taşra teşkilatının unsurları olma özelliği göstermektedirⁿⁿⁿ.

Bununla beraber subsidiarite ilkesinin yansımaları yeni çıkartılan yasalarla birlikte görülebilmektedir: 7.12.2004'de yasalaşan 5272 sayılı yeni Belediye Kanunu'nun^{ooo} Belediyenin görev ve sorumluluklarını düzenleyen 14. maddenin 6. paragrafı “ *Belediye hizmetleri, vatandaşlara en yakın yerlerde ve en uygun yöntemlerle sunulur.*” demekle yetki açısından subsidiarite ilkesine gönderme yapmaktadır.

Yeni Belediye Kanunu, Büyükşehir Belediyesi Kanunu^{ppp} ve İl Özel İdaresi Kanunu^{qqq} yerel yönetim sisteminde merkez-yerel yönetim ilişkilerine yönelik hakim olan geleneksel eğilimi, yerel yönetimler lehine değiştirmektedir^{rrr}. Örneğin; yeni İl Özel İdaresi yasasıyla il özel idarelerinin daha özerk, etkin, katılımcı kılındığı; idari vesayet denetim düzeyinin minimize edildiği ve il özel idarelerinin görev alanının genişletildiği görülmektedir.

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile birlikte ise sert ve tavizsiz merkeziyetçi yapıdan hesapverebilir, saydam ve etkin merkezi

^{jjj} Ayşe Güner, s. 227-228.

^{kkk} Halil Kalabalık, s. 497.

^{lll} Turan Yıldırım, s. 14.

^{mmm} a.) Ayşe Güner, s. 228.

b.) Halil Kalabalık, s. 482 ve 495.

ⁿⁿⁿ Muhammet Kösecik ve Hüseyin Özgür, s. 10.

^{ooo} Yasa No: 5272 (RG: 24.12.2004, 25680.).

^{ppp} Yasa No: 5216 (RG: 23.7.2004, 25531.).

^{qqq} Yasa No: 5302 (RG: 22.2.2005, 25745.).

^{rrr} Muhammet Kösecik ve Hüseyin Özgür, s. 11.

yönetim anlayışına geçilmiştir^{sss}. 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu devletin birey tarafından sorgulanabilmesini kolaylaştırmıştır^{ttt}.

Tasarı aşamasında olan 3227 sayılı Kamu Yönetiminin Temel İlkeleri ve Yeniden Yapılandırılması Hakkında Kanun^{uuu} merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasındaki yetki, görev, sorumluluk ve kaynak paylaşımının yeniden yapılandırılmasını; kamu hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yerine getirilmesi için merkezin ve yerelin rollerinin yeniden belirlenmesini gündeme getirmektedir. Tasarı ile yetki ve sorumluluklar hizmetten yararlananlara en yakın birimlere verilirken yerel yönetimler birincil hizmet veren yapılanmalar haline getirilmekte; kamu hizmeti görülmesinde merkezi yönetim ise ikincil konuma (*subsidiarity*) düşürülmektedir^{vvv}. Tasarıda merkezi yönetimin sorumluluklarının adalet, güvenlik, savunma ve maliye gibi temel kamusal hizmet alanlarıyla sınırlandırılarak tek tek sayılması, diğer tüm hizmet alanlarının ise yerinden yönetim birimlerine bırakılması geleneksel devlet modelindeki dönüşümün habercisidir.

Öte yandan, Avrupa Birliği'nin bölgesel düzeyde uyguladığı müktesebata uyum çerçevesinde Türkiye on iki bölgeye ve yirmi altı alt bölgeye ayrılmıştır^{www}. Finansal çevrelere daha yakın olması nedeniyle merkezi yönetimin temel unsurlarından biri olan Merkez Bankası'nın İstanbul'a taşınması gündeme gelmiştir^{xxx}. Merkezi yönetimin küçültülmesi de sürmektedir^{yyy}. Söz konusu örnekler aynı zamanda güçlü merkeziyetçi devletten, birey esaslı minimal devlet anlayışına doğru yol alındığını göstermektedirler.

^{sss} Yasa No: 5018 (RG: 24.12.2003, 25326.).

^{ttt} Yasa No: 4982 (RG: 09.10.2003, 25269.).

^{uuu} http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/kanun_tasarisi_sd.onerge_bilgileri?kanunlar_sira_no=54625

^{vvv} Mehmet Aktel ve Dilek Memişoğlu, Yerel Yönetim Reformlarının Başarısızlık Nedenleri, **Yerel Yönetimler Üzerine Güncel Yazılar-I: Reform**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005, s. 32.

^{www} a.) Bakanlar Kurulu'nun 2002/4720 sayılı kararı, (RG: 22.09.2002, 24884.)

b.) <http://www.dpt.gov.tr/bgyu/biid/ibbs.html>

^{xxx} http://www.referansgazetesi.com/haber.aspx?HBR_KOD=46833&ForArsiv=1

^{yyy} http://www.oib.gov.tr/program/turkiyede_ozellestirme.htm

Sonuç

Eğer subsidiarite ilkesi ülkelerin iç ilişkilerinde ve ulus-içi yerel birimleri de kapsayacak şekilde kurgulanırsa, merkezi yönetimler bundan oldukça etkileneceklerdir.

Subsidiarite ilkesi, bazı yönlerden merkezi yönetimi korusa da genel olarak devlet anlayışının değişmesine ve birey temelli devlet anlayışına geçişte öncü rol oynayabilecektir. Buna bağlı olarak yerinden yönetim birimleri yetki ve gelir paylaşımı açısından muhtemelen kazançlı çıkacak kurumlar olacaktır. Buna bağlı olarak da merkezi yönetim elinde bulundurduğu birtakım güçlerden daha vazgeçmek durumunda kalacaktır. Ayrıca yerinden yönetim birimleri, merkezi otorite karşısında bazı kazanımlar elde edebilecektir. Merkezi yönetim, başta mali egemenlik olmak üzere sahip olduğu erkleri paylaşmak zorunda kalacaktır.

Eğer subsidiarite ilkesinin sadece üye ülkeler ile Birliğin merkezi olan Brüksel arasında uygulanması benimsenirse dahi, merkeziyetçi/üniter/ulus devlet rejimlerinin bundan yakından etkilenmesi kaçınılmazdır.

Kaynakça

- AKTEL, Mehmet ve Dilek Memişoğlu, “Yerel Yönetim Reformlarının Başarısızlık Nedenleri” **Yerel Yönetimler Üzerine Güncel Yazılar-I: Reform**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005.
- BENNETT, Robert J. **Local Government in the New Europe**. Londra: Belhaven Press, 1993.
- BEZCİ, Bünyamin. “Avrupa Birliği’nde Hizmette Yerellik İlkesi” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 1999.
- BULUT, Yakup. “Sivil Toplum ve Yerel Yönetimler” **Yerel Yönetimler Üzerine Güncel Yazılar-I: Reform**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005.
- ÇAĞAN, Nami. **Vergilendirme Yetkisi**. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları, 1981.
- DEDEOĞLU, Beril. **Adım Adım Avrupa Birliği**. İstanbul: Çınar Yayınları, 1996.
- DURSUN, Davut. “Siyasal Sistem ve İdare” **Türkiye’de Yönetim Geleneği, Kurumlar, Sorunlar ve Yeniden Yapılanma Anlayışları**. İstanbul: İlke Yayıncılık, 1998.
- EMİLİOU, Nicholas. “Subsidiarity: An Effective Barrier Against “The Enterprises of Ambition”, **European Law Review**, Vol. 17, No. 5, 1992.

Barlas, E.& Karagöz, B. /Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1, (2007): 155-174

- GÖZÜBÜYÜK, A. Şeref. **Yönetim Hukuku**. 16. Baskı. Ankara: Turhan Kitabevi, 2002.
- GÜNER, Ayşe. “Mali Özerklik Çerçevesinde Yerel Yönetimlerin Gelirleri Üzerine Bir Değerlendirme”, **20. Türkiye Maliye Sempozyumu**, 2005.
- İNALCIK, Halil. “Sened-i İttifak ve Gülhane Hatt-ı Hümayunu” **Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu**. 2. Baskı. Ankara: Phoenix Yayınları, 2006.
- KALABALIK, Halil. Avrupa Birliği Ülkeleriyle Karşılaştırmalı Yerel Yönetimler Hukuku Teori ve Uygulama. 1. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları, 2005.
- KARLUK, S. Rıdvan. **Avrupa Birliği ve Türkiye**. 8. Basım. İstanbul: Beta yayınları, 2005.
- KELEŞ, Ruşen. “Hizmette Halka Yakınlık (Subsidiarity) İlkesi ve Yerel Yönetimler”, **Çağdaş Yerel Yönetimler**. Cilt 4, Sayı 1, Ocak 1995.
- KÖSECİK, Muhammet ve Hüseyin Özgür, Yerel Yönetimlerde Reform: Geleneksel Modelin Değişim Süreci, **Yerel Yönetimler Üzerine Güncel Yazılar-I: Reform**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005.
- MAHALLİ İdareler Genel Müdürlüğü. **Hizmette Yerellik (Subsidiyarite) İlkesinin Tanımı**. Ankara: Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü Yayınları, Yayın No:1, 1995.
- NADAROĞLU, Halil. **Mahalli İdareler Teorisi, Ekonomisi, Uygulaması**. 7.Basım İstanbul: Beta Yayınları, 2001.
- OKUTAN, Gül (Tekinalp/ Tekinalp). **Avrupa Birliği Hukuku**. İstanbul: Beta Yayınları, 1997.
- ÖNCEL, MuallaAhmet Kumrulu ve Nami Çağan. **Vergi Hukuku**. 12. Baskı. Ankara: Turhan Yayınları, 2005.
- ÖZCAN, Mehmet. “Subsidiarite İlkesi’nin AB’de Uygulanması” The Journal of Turkish Weekly – Türkçe, 2004.
<http://www.turkishweekly.net/turkce/makale.php?id=22> (10.12.2007)
- ÖZDEMİR, Ali Rıza. Desentralizasyon Kamu Sektöründeki Hantallaşmayı Önler Mi? Bir OECD Panel Verileri Regresyon Modeli, **20. Türkiye Maliye Sempozyumu**, 2005.
- POGGI, Gianfranco. **Devlet Doğası, Gelişimi ve Geleceği**. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2007 (çev: Aysun Babacan).
- SAYGILIOĞLU, Nevzat ve Selçuk Arı. **Etkin Devlet Kurumsal Bir Tasarı ve Politika Önerisi**. 1. Baskı. İstanbul: Sabancı Üniversitesi (Pelin Ofset), 2002.
- “Subsidiarity” **Newsweek English-Turkish Dictionary**. Newsweek Yayınları, 1998.

Barlas, E.& Karagöz, B. /Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1, (2007): 155-174

TOBB. Mahalli İdarelerin Yeniden Yapılandırılması, Yerel Yönetimler Reformu Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: TOBB Genel Yayınları- Aydoğdu Ofset, 1996.

YALTI, Billur. Vergi Yükümlüsünün Hakları. 1. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları, 2006.

YILDIRIM, Turan. Türkiye'nin İdari Teşkilatı. 3. Baskı. İstanbul: Alkım Yayınevi, 2002evi, 2002.

Yöneticilerin Bilgi Yönetimi İle İlgili Algı ve Davranışlarına Yönelik Bir Araştırma^a

Ufuk Durna^a

Kadir Ardıç^b

Hatice Uzun^c

Özet

Bilgi, işletmelere sürdürülebilir rekabet avantajı sağlayan en önemli kaynakların başında gelmektedir. Bilgi bütün sektörlerde önemli olmakla birlikte, özellikle iletişim sektörü için son derece yaşamsal bir öneme sahiptir. Bu araştırma, rekabetin oldukça zor olduğu ve bilginin de çok yoğun olarak kullanıldığı iletişim sektörünün önde gelen işletmelerinden birinde yapılmıştır. Araştırma izni, işletmenin isminin kullanılmaması koşulu ile verilmiştir.

Araştırma işletmedeki orta kademe yöneticiler üzerinde uygulanmış olup bilgi yönetim süreciyle ilgili (bilginin oluşturulması, bilginin paylaşımı, bilginin uygulanması ve bilginin korunması) 4 adet, yöneticilerin bilgi yönetimine yönelik algı düzeylerinin belirlenmesiyle ilgili 1 adet, bilgi türlerinin önem derecesiyle ilgili 1 adet olmak üzere toplam 6 adet ölçek kullanılmıştır. Araştırmada yer alan ölçekler literatüre bağlı olarak hazırlanmış olup, yöneticilerin demografik özelliklerine ilişkin sorularla birlikte anket haline getirilmiştir. Araştırmanın ana kütesini orta kademede görev yapan toplam 970 tane yönetici oluşturmaktadır. Anketin elektronik kopyaları 970 tane yöneticinin e-mail adreslerine ulaştırılarak internet ortamında soruların cevaplanması istenmiştir. Gönderilen 970 tane ankettten 102 tanesine cevap verilmiştir.

Yöneticilerin bilgi yönetimiyle ilgili genel düşünceleri son derece olumludur. Yöneticilerin bilgi yönetiminin üretilmesi, paylaşılması ve uygulanmasına dair kurumlarındaki mevcut durumun olumlu olmadığı şeklinde algılamaları bulunmaktadır. Yöneticiler büyük ölçüde tüm bilgi türlerinin önemini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi, Bilgi Yönetimi,

A Research Regarding The Perception And The Behaviour Of The Managers About The Knowledge Management

Abstract

The knowledge is one of the most important resources which provides sustainable competitive advantages to the enterprises. Although the knowledge has a special

^a Bu makale 5. Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresinde aynı adla sunulmuş bildirinin genişletilmiş halidir.

^a Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Niğde.

^b Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Tokat.

^c Pazarlama Kontrolörü – Mühendis

importance for all sectors, it is especially vitally important for the communication sector. This study has been implemented in a premier enterprise of the communication sector in where firms face a severe competition and make intensive use of the knowledge. The research permission is granted on the condition that the title of the enterprise shall not be used.

The research has been applied on the medium level managers working in the communication sector. In the research, the total of six scales have been used, four of which are about the knowledge management process (the acquisition of the knowledge, the sharing of the knowledge, the application of the knowledge and the protection of the knowledge), one of which is about the determination of the perception level of the managers regarding the knowledge management, and the last scale is about the importance level of the knowledge types. The scales employed in this study have been designed in compliance with the literature and they have been transformed into questionnaire form by adding the questions about the demographic qualifications of the managers. The population of the study involves the total of 970 managers. The electronic copies of the questionnaire form have been sent to the e-mail addresses of the managers and the managers are asked to reply in the internet environment. Only 102 out of 970 questionnaire forms have been replied.

Findings of the research show that general thoughts of the managers about knowledge management are highly positive. The managers think that current state of their institutions is not positive in respect of acquisition, sharing, and application of knowledge management. The managers have emphasized the importance of all kind of knowledge largely.

Key Words: Knowledge, Knowledge Management, Turkish Telecom

Giriş

Bilgi yönetiminin gz kamaştırıcı gc rgtn i yeteneklerine giderek daha fazla önem vermesinin simgesel bir ifadesidir. Srdrlebilir rekabet avantajı kazanabilmek için rgtlerin bilgi temellerini geliştirmeleri gereğine örgütsel evrelerde sürekli vurgu yapılmaktadır (Carter-Scarborough, 2001: 215). Hızlı değişimin neden olduğu belirsiz bir ekonomide rekabet üstünlüğünün tek güvenilir kaynağı bilgi olduğu söylenebilir (İpçioğlu-Tunca, 2002:8-9). Geçmişte işleyen bir mekanizmanın bugün de işleyeceğinin bir garantisi

olmadığından bilgi yönetimi işletmeler için vazgeçilmezdir. Bilgi yönetimi, işletmelerin sürekli karmaşıklaşan bir çevreyle baş edebilmeleri noktasında katkıda bulunmaktadır (Çivi, 2000: 171). Kesin olan tek şeyin belirsizlik olduğu bir ekonomide sürekli rekabet üstünlüğünün tek güvenilir kaynağı bilgidir. Piyasalar değiştiğinde, teknolojiler çoğaldığında, rakipler fazlaştığında ve ürünler neredeyse bir gecede eskidiğinde başarılı firmalar, istikrarlı biçimde yeni bilgi üretebilen, bu bilgiyi organizasyonun her yerine geniş ölçüde yayabilen, yeni teknolojilerde ve ürünlerde hızla kullanabilen firmalardır (Nonaka, 1999:29-50).

Bilgi ekonomisi, “temel zenginlik kaynakları doğal kaynaklardan ve bedeni emekten çok bilgi ve iletişim olan yeni bir ekonomik sistem” olarak ifade edilmektedir (Stewart, 1997:7). Bilginin egemen olduğu yeni toplum, aynı zamanda yeni bir ekonominin (Bilgi Ekonomisi) doğuşuna da öncülük etmiştir. Bilgi ekonomisi, bilginin temel kaynak olduğu, bilgi üretimi ve iletiminin yaygınlaştığı, bilgi çalışanlarının çoğunlukta olduğu, sürekli öğrenme ve bilgilenmenin kaçınılmaz hale geldiği yeni toplumsal ve ekonomik düzeni temsil etmektedir (Öğüt, 1999:7). Bu çerçevede, bilgiyi üreten kurumlar toplumun temel eksenini oluşturmaya başlamaktadırlar (Önce, 1999:8).

1. Kavramsal Olarak Bilgi ve İlgili Kavramlar

Clarke ve Rollo'ya (2001: 207) göre bilgi, anlayış, deneyim, sezgi, yargı ve değerlerle ortaya çıkan enformasyon olarak görülebilir. Bilgi ayrıca, kişisel anlamda düzenlenmiş enformasyon şeklinde de tanımlanabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında bilginin, kişinin vereceği kararlara ve davranışlarına yol göstereceği söylenebilir. Bilgi, insanın geçmişte öğrendikleri ile deneyimlerinin bir toplamıdır (Barutçugil, 2002:58-59). Bilgi, zaman içerisinde çalışma, araştırma, gözlem ya da deneyim ile edinilmiş bir anlayış, bilinç ve aşinalık olarak tanımlanabilir. Bilgi, kişisel deneyimler, yetenek ve yeterliliklere dayanan enformasyonun kişisel yorumudur (Celep-Çetin, 2003:13).

Ancak bilginin tanımlanması için veri ve enformasyon kavramlarının iyi bilinmesi gerekir. Genel olarak veri ham gerçekler şeklinde ifade edilmektedir. İşletmeler açısından veri ise, yapılan işlemlerin belli biçimde tutulmuş kayıtlardır (Davenport-Prusak, 2001:22). Veriler gözlemci açısından anlam

ifade etmesi için dzenlenirler. Enformasyon amaç ve belirginlik taşıyan verilerdir (Clarke-Rollo, 2001: 207). Başka bir tanıma göre de enformasyon, dzenli ve kullanılabilir veriler şeklinde ifade edilebilir. Yöneticilerin bugünkü ve gelecekteki kararları için gerçek bir değer taşıyan, anlamlı bir biçimde işlenmiş verilerdir (Türk, 2003:78).

2. Bilgi Yönetimi

Bilgi yönetimi, çeşitli kaynaklarda değişik uzmanlar tarafından ufak ayrıntılar dışında benzer biçimde tanımlanmıştır. Konuyla ilgili uzmanların birçoğu, bilgi yönetiminin; bilginin üretilmesi, elde edilmesi, paylaşılması, kullanılması ve yönetilmesiyle ilgili faaliyetleri kapsadığı konusunda hemfikirdir (zgener, 2002:485). Bilgi yönetimi, organizasyonel amaçların daha iyi bir şekilde elde edilebilmesi için bireylere, takımlara ve bütün organizasyona bilginin kolektif ve sistematik olarak yaratılması, paylaşılması ve uygulanması için olanak sağlayan yeni bir disiplindir (Barutçugil, 2002:50).

İşletmeler açısından çalışma saatlerini artırmadan müşteriye daha fazla değer sunabilmek, çözümlere daha fazla entelektüel sermaye katabilmek ve organizasyon içinde herkesin bilgiyi paylaşmaya hevesli olduğu bir ortamı oluşturmak bilgi yönetiminin başlıca hedefleri arasındadır (Zaim, 2005:93). Bilgi yönetimi sürekli olarak öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve bu şekilde radikal değişim ihtiyacı en aza indirebilmektedir (ivi, 2000:171). Bilgi yönetimi hem özel hem de kamu örgütleri için verimliliği ve esnekliği arttırmada başta gelen bir unsur olarak düşünülmektedir (Martenson, 2000: 204). Bilgi yönetiminin; yeni bilginin oluşturulması, dış kaynaklardaki bilgiye erişilmesi, bilginin ürün, hizmet ve süreçlere dönüştürülmesi, mevcut bilginin örgüte transfer edilmesi, karar almalarda erişilebilen bilginin kullanılması, örgütsel kültür ve teşvik edici araçlarla bilgi genişliğinin sağlanması, bilgi varlıklarının değerinin ve bilgi yönetiminin etkisinin ölçülmesi gibi amaçları bulunmaktadır (Rowley, 1999: 418).

Bilgi yönetiminin aşamaları çeşitli yazarlar tarafından değişik şekillerde ele alınmıştır. Bilgi yönetiminin aşamalarını, Bhatt (2000: 24) bilginin oluşturulması, benimsenmesi, dağıtılması ve dönüştürülmesi; Pretorius ve Steyn (2005: 43) bilginin yaratılması, kodlanması, yayılması ve kullanılması;

Bharadwaj ve Saxena (2005: 67) bilginin yaratılması, paylaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi; Darroch ve McNaughton (2003: 575) bilginin elde edilmesi, bilginin yayılması ve bilgiye karşılık verme; Seng vd., (2002: 143-144) bilginin elde edilmesi, depolanması, işlenmesi, paylaşılması ve kullanılması şeklinde ele almıştır. Bu çalışmada bilgi yonnetiminin aşamaları Seng vd'nin ele aldığı şekilde aşağıda tek tek açıklanacaktır.

2.1. Bilginin Oluşturulması

Kuruluşlar çevreleri ile ilişkilerini surdrrken enformasyon alır, bunu bilgiye dönüştürür ve bu bilgiyi deneyimleri, değerleri ve kendi i kuralları ile birleştirerek harekete geçerler. Ancak bilgi yonnetimi açısından önemli olan, bilginin bilinçli ve sistemli olarak oluşturulmasıdır. Bir diğer ifade ile bilgi yonnetimi, şirketlerin kurumsal bilgi birikimlerini arttırmak ve geliştirmek amacıyla yaptıkları sistemli çalışmalarla ilgilenmektedir (Davenport-Prusak, 2001:85). Bilginin oluşturulması örgütün başka bölümlerinde bulunan bilginin işelleştirilmesiyle örgütsel bilginin niteliğinin geliştirilmesini kapsamaktadır. İşletmeler ekonomik gelişim, rakiplerin stratejileri, dağıtım kanalları, teknolojik gelişmeler, müşterilerin ihtiyaç ve beklentileri gibi pek çok çevresel değişime uyum sağlayabilmek için bilgi toplama ihtiyaı duyarlar (Schlegelmilch-Penz, 2002: 12).

Japon şirketlerinde bilgi üretimi iş hayatında başarıya ulaşmanın temel şartı olarak görülmekte ve bu konuda oldukça kapsamlı çalışmalar yapıldığı ileri sürülmektedir. Başarılı Japon firmalarında bilgi elde etmek ve geliştirmek daha ziyade çalışanların örtülü ve genellikle öznel kavrayışlarından, sezgilerinden ve ideallerinden yararlanmaya ve tüm çalışanların bu sürece katılmasına bağlıdır. şüphesiz alışanların, Japon sistemine özgü sadakati, firmayla ve onun misyonuyla özdeşleşmesi bu sürecin işlerlik kazanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Nonaka, 1999:29-32). Bugün zirvede bulunan işletmelerin bilgiye yaklaşımları onların başarıları hakkında önemli ipuçları vermektedir. Örneğin, Honda, Canon gibi Uzakdoğu'nun dev işletmeleri yeni pazarlar oluşturma, yeni ürünler ve teknoloji geliştirme gibi alanlarda bilgiyi kullanmaktan öte, bilgi oluşturma sayesinde lider konumlarını sürdürmektedirler. Bilgiyi oluşturmak, varolan bilgiyi yorumlamaktan daha öte

bir anlayıştır. Varolan bilgiyi yorumlamak teknik bir boyut iken, bilgiyi oluşturmak için hayal gücü, sezgi, ilham, motivasyon ve içgüdüden yararlanmak gerekmektedir (Güzelcik, 1999:80; Bhatt, 2000: 19). Bilgi satın alma, uzmanlardan yararlanma ya da patent izni alma şeklinde örgüt dışından elde edilebileceği gibi, araştırma faaliyetleri ve uzmanlıklardan yararlanma şeklinde örgüt içinden de elde edilebilir (Beckett vd., 2000: 602). Bunların dışında taklit etme, dış kaynaklardan yararlanma, stratejik ortaklıklar kurma, müşterilerden yararlanma gibi pek çok yöntem kullanılabilir.

2.2. Bilginin Paylaşılması

Bilgi paylaşımıyla deneyimlerin işığında bireyler bir fikir, öneri ya da düşünceyi birlikte ve pek çok kere birbirleriyle etkileşim içine girerek ortaya çıkarırlar. Orijinal bir fikir geliştirilerek dönüştürülebilir ya da ortak bir bakış açısı oluşuncaya kadar reddedilebilir (Chua, 2003: 118). Bilgi, enformasyon sistemleri ya da yüz yüze etkileşimle paylaşılabilir (Seng vd. 2002: 144). Raporlar, bulguların özetlenmesi bağlamında bilgi paylaşımında çok önemli bir rol oynar. Günümüzde raporlar; video, player, teyp, bilgisayar gibi teknolojik araçlarla birlikte görsel, işitsel ve yazım yönünden çok daha zengin içerikli hale gelmiştir. Personel rotasyon, eğitim ve yetiştirme programları da bilginin paylaşılmasının en gcl yöntemlerinden biridir (Garvin, 1993: 87-88). Bunlarla beraber telefonlar, belgeler, fakslar, sohbetler, enformasyon grupları, sanal takımlar, bilgi kafeleri, kalite çemberleri, her türlü yönlendirmeler bilgi paylaşımında etkin rol oynamaktadır (Egbu vd., 2005: 18; Despes-Chauvel, 1999: 114). Bilgi yönetimi uygulamasının başarı ya da başarısızlığında iki temel motivasyonel faktör önemlidir. Bunlardan birincisi, organizasyonun çalışanların bağlılığını, sadakatini cesaretlendirebilme, ikincisi ise işgörenleri motive edebilme yeteneğidir. Bir organizasyonda çalışanların bağlılığı olmazsa bilgi de kolayca kaybolabilir. Motivasyon olmadan da bilgiyi elde etme ve başkalarıyla paylaşma isteği ortadan kalkacaktır (ztrk, 2002:53-54).

2.3. Bilginin Uygulanması

Bilginin değerinin arttırılması için, bilgi yönetimi uygulamalarının çalışanların davranışlarında, çalışma anlayış ve biçiminde olumlu yönde

değişime yol aması, yeni –ve faydalı- fikirlerin, süreçlerin, uygulamaların ve politikaların geliştirilmesi konusunda somut katkılar yapması gerekmektedir. Bu ise bilginin, organizasyon yararına etkili ve sonuç getirecek biçimde kullanılmasını gündeme getirmektedir. Bu bakımdan bilginin kullanılması ve organizasyona yarar sağlayacak biçimde davranışlara dönüştürülmesi, o bilginin elde edilmesi ve bilinmesi kadar önemlidir. Nitekim yapılan çalışmalar, bilginin en çok, o bilgiyi üreten kişiler tarafından paylaşıldığında, bu kişiler tarafından diğer çalışanlara anlatıldığında ve yeni öğrenenlerin söz konusu bilgiyi kullanmaları sürecinde aynı kişiler tarafından takip edildiğinde değerli olduğunu ortaya koymaktadır (Zaim, 2006).

Bilginin nihai olarak kullanımı, problemleri zmesi ve örgütün hedeflerine ve amaçlarına ulaşmasıdır (Seng vd. 2002: 144). Bilgiden değer oluşturmak için onu işletmenin belirli bir yönüne uygulamak gerekir. Sözgelimi bilgi işletmelerde ürün geliştirme, süreçlerin zenginleştirilmesi, pazarlama ve müşteri etkileşiminin dinamik hale getirilmesi şeklinde uygulanabilir (Dawson, 2000: 322). Çoğunlukla bilgiyi uygulamanın hedefi performansı arttırmaktır. Daha fazla ve daha iyi ürünler satmak, daha iyi bir müşteri destek sistemi oluşturmak, daha çok müşteri kazanmak ve mevcutları muhafaza etmek gibi bilgi uygulamasının pek çok amacı bulunabilir (Schlegelmilch-Penz, 2002: 14).

2.4. Bilginin Korunması

Bir işletme açısından rekabet avantajını oluşturmak ve sürdürebilmek için bilginin korunması oldukça önemlidir. Çoğu kimse bir işletmenin bilgisini patentler, ticari markalar, telif hakları gibi önlemlerle koruyabileceğini zanneder. Bununla birlikte hiçbir bilgi mülkiyet hakları ve yasalarıyla korunamaz. Çünkü korunan bilgi doğası gereği zordur, kendi haline ve güçsüz bırakılamaz. Teşvikler içeren işbirliği, işgören davranış kuralları, iş tasarımları, gibi uygulamalarla değeri korumak için adımlar atılabilir. Ayrıca rgt yaşamsal bilgiye erişimi engelleyen ve bunları izleyen teknolojiler geliştirebilir. Rekabet avantajının kaynağı olan bir değer için eşsiz ve taklit edilemez olmak gerekir (Gold vd., 2001: 192). Yasal ve enformasyon teknolojisi korumalarına ek olarak, çalışanların sahip oldukları örgütle ilgili gizli bilgiler üzerinde örgütün tasarruf hakkını, çalışanlar işten ayrıldıktan sonra da koruyan

sözleşmelerin yapılması ve bilgi korumasına yönelik protokol ve programların geliştirilmesi gibi bir takım uygulamalar bilgi korumasına yardımcı olacaktır (Türk, 2003: 133). Bilginin oluşturulmasından sonra dikkatli bir şekilde korunması gerekir. Bununla beraber koruma faaliyetleri oluşturulan bilginin şekline bağlıdır. Bilginin formüle etme, kodlama, organize etme, depolama gibi bir takım engellemelerle korunması olasıyken, bireysel düzeyde bilgi, rehberlik veya çırak-usta ilişkisiyle bilgi sahipliğinin genişletilmesiyle korunabilir (Abou-Zeid, 2002: 490). Bunların yanında örgüt içinde bilginin öneminin ve değerinin anlaşılmasını sağlayacak yaklaşım ve uygulamaların geliştirilmesi, bilginin örgüt içerisinde korunması gerektiği anlayışını oluşturacaktır.

3. Araştırmanın Önemi ve Amacı

3.1. Araştırmanın Önemi

Günümüz iş dünyasında belirsizliğin bu denli yüksek olduğu bir dönemde işletmeler için sürdürülebilir rekabet üstünlüğü sağlamada en güvenilir kaynakların başında bilgi gelmektedir. Dış çevrenin sürekli değiştiği ve karmaşıklaştığı bir kaos ortamında işletmelerin başarılı olabilmesi, ancak istikrarlı bir biçimde bilgiyi üretebilmelerine, örgüt içerisinde bilgi paylaşımına yönelik bir kültür ve örgütsel değerler sistemini geliştirebilmelerine ve bilgiyi ürün, hizmet ve süreçlere dönüştürebilme yeteneklerine bağlıdır.

Bu bağlamda, telekomünikasyon gibi rekabetin çok yoğun olduğu, ileri teknolojilerin ve büyük sermayelerin kullanılmasının zorunlu hale geldiği bir sektörde bilginin üretimi, paylaşımı, uygulanması ve korunması çok büyük önem taşımaktadır. İşletmelerin en önemli sermayesinin beşeri sermaye olduğu düşünüldüğünde ise, yönetim kademesinde bilgi yönetimine gereken önemin verilmesi daha da zorunlu hale gelmektedir. Dolayısıyla araştırma konusunu oluşturan orta kademe yöneticilerinin bilgi yönetimi konusundaki algılayış ve yaklaşımlarını tespit etmek ve kurumda bilgi yönetimine ilişkin uygulamaların düzeyini belirleyip, buna ilişkin önerilerde bulunmak işletmenin rekabet edebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

3.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı telekomünikasyon sektöründeki yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili algı ve davranışlarının belirlenmesidir. Bu bağlamda,

yöneticilerin bilgi yönetimi, bilgi yönetimi aşamaları ve bilgi türlerinin önem derecesine ilişkin algı düzeyleri ortaya konmuştur.

4. Araştırmanın Yöntemi, Kısıtları ve Bulguları

4.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, rekabetin oldukça zor olduğu ve bilginin de çok yoğun olarak kullanıldığı telekomünikasyon sektörünün önde gelen işletmelerinden birinde yapılmıştır. Araştırma telekomünikasyon sektöründe görev yapan orta kademedeki yöneticiler üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın ana kütlelerini orta kademedeki görev yapan toplam 970 tane yönetici oluşturmaktadır. Anketin elektronik kopyaları 970 tane yöneticinin e-posta adreslerine ulaştırılarak, internet ortamında soruların cevaplanması istenmiştir. Gönderilen 970 tane anketten 102 tanesine cevap verilmiş ve bunlardan 2 tanesi değerleme dışı bırakılmıştır. 1000 kişilik bir ana kütle için % 10 örneklem hatası ile uygulanması için gereken örneklem grubu 88'dir (Baş, 2001: 46). Cevaplanan anketler denekler tarafından araştırmacıların mail adreslerine gönderilerek değerlendirilmiştir. Telekomünikasyon işletmesinde orta kademedeki görev yapan 102 deneye ilişkin veriler SPSS/PC (10.0) (Statistical Package of Social Science) paket programında değerlendirilmiştir.

Araştırmada bilgi yönetim aşamalarıyla ilgili (bilginin oluşturulması, bilginin paylaşımı, bilginin uygulanması ve bilginin korunması) 4 adet, yöneticilerin bilgi yönetimine yönelik algı düzeylerinin belirlenmesiyle ilgili 1 adet, bilgi türlerinin önem derecesiyle ilgili 1 adet olmak üzere toplam 6 adet ölçek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan soru formunun oluşturulmasında literatür taranmış ve ilgili konuda yapılmış çalışmaların (Baran, 2002; Güven, 2006) ölçeklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamındaki ölçekler 2 ana bölümden ve toplam 64 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölüm bilgi yönetimi ile ilgili iken 8 alt başlıktan ve ikinci bölüm ise demografik sorulardan oluşmaktadır. Birinci bölümün alt başlıkları aşağıda sıralanmıştır:

1. *Yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili genel düşünceleri*: Bu alt başlık toplam 14 ifadeden oluşmaktadır. Yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili genel düşüncelerini ölçmek için hazırlanan sorular 5'li Likert tipindedir.

- Deneklerden her bir ifade için 1 ile 5 arasında kendilerine en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. (1: Kesinlikle Katılmıyorum.....5: Tamamen Katılıyorum).
2. *Bilgi yönetiminin uygulamasına ilişkin mevcut durum:* “Bütün departmanlarda uygulanmaktadır Hiçbir departmanda uygulanmamaktadır şeklindeki 4 seçenekten birinin işaretlenmesi istenmiştir.
 3. *Bilgi yönetiminin uygulanmasından sorumlu yönetici kimdir?:* “Bilgi yöneticisi, insan kaynakları yöneticisi, her departmanın yöneticisi” şeklinde sıralanan 7 seçenekten bir tanesinin işaretlenmesi istenmiştir.
 4. *Bilgi yönetiminin uygulaması sırasında gerçekleştirilen faaliyetler nelerdir?:* Bu alt başlıkta toplam 8 soru bulunmaktadır. Hazırlanan sorular 5’li Likert tipinde olup deneklerden her bir ifadeye 1 ile 5 arasında kendilerine uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. (1: Hiçbir Zaman.....5: Her Zaman)
 5. *Bilgi türlerinin önem sırası:* “Müşteriler, hissedarlar, rakipler, yöntem ve süreçler” gibi bilgilerin önem sırası sorulmuştur. Toplam 10 sorudan oluşan bu kısım da 5’li Likert tipinde olup deneklerin her ifade için 1 ile 5 arasında kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. (1: Önemsiz.....5: Çok Önemli)
 6. *Farklı türdeki bilgilerin saklanması:* Bu alt başlık grubunda toplam 10 adet ifade bulunmaktadır. Deneklere bu farklı türdeki bilgilerin nasıl saklandığı sorulmuş ve 6 seçenek verilmiştir. Denekler, “kağıt üstünde”, “elektronik ortamda (tüm çalışanlara açık)”, “elektronik ortamda (tüm çalışanlara açık değil)”, “akılda”, “saklanmamaktadır” ve bilgim (fikrim) yok” şeklinde seçeneklerden birini işaretlemeleri istenmiştir.
 7. *İşletmelerde bilginin yaratılması ve basitleştirilmesi amacıyla yapılan faaliyetler:* Toplam 8 sorudan oluşan bu kısım 5’li Likert tipinde olup deneklerin her bir ifade için 1 ile 5 arasında kendilerine en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. (1:Hiçbir Zaman.....5:Her Zaman)
 8. *İşletmede bilginin paylaştırılması ve birleştirilmesi amacıyla yapılan faaliyetler:* Toplam 6 sorudan oluşan bu kısım 5’li Likert tipinde olup

deneklerin her bir ifade için 1 ile 5 arasında kendilerine en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. (1:Hiçbir Zaman.....5:Her Zaman)

4.2. Araştırmanın Kısıtları

Tanımlayıcı bir araştırma olan bu çalışmanın, tek bir işletmede yürütölmüş olması ve telekomünikasyon sektöründeki diğer şirketlerin araştırmaya dahil edilmemesi bu çalışmanın önemli bir kısıtıdır. Dolayısıyla elde edilen bulgular araştırma konusu telekomünikasyon işletmesi için anlamlı olup bu bulguların diğer sektördeki işletmeler için genellenemeyeceği söylenebilir.

4.3. Araştırma Soruları

- 1. Yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili düşünceleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.*
- 2. Yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili düşünceleri yaşlarına göre farklılık gösterir.*
- 3. Yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili düşünceleri görevlerine göre farklılık gösterir.*
- 4. Yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili düşünceleri unvanlarına göre farklılık gösterir.*
- 5. Yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili düşünceleri eğitim durumuna göre farklılık gösterir.*
- 6. Yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili düşünceleri hizmet süresine göre farklılık gösterir.*

4.4. Araştırmanın Bulguları

4.4.1. Genel Bulgular

Tablo 1’de göröldüğü gibi ankete katılan yöneticilerin Yaklaşık % 90’ı erkeklerden oluşmaktadır. % 43’lük bir kısmı “31-40” yaş grubunda iken, yaklaşık % 47’lik kısmı “41-50” yaş grubundadır. Deneklerin hizmet sürelerine bakıldığında ise büyük bir kısmının 10 yıldan fazla çalıştığı görölmektedir. Lisans mezunu olanların oranı % 73’ler düzeyinde iken, lisans üstü mezunların oranı ise yaklaşık % 19’a yakındır. Yöneticilerin görevlerindeki dağılım incelendiğinde en büyük oran % 58 ile müdürlerde görölmektedir. Unvanlardaki

dağılım ise, en fazla % 34 ile “müdür”, sonra sırasıyla “İl Yöneticisi”, “İl Yönetici Yardımcısı” şeklindedir. Demografik değişkenlere ilişkin diğer bilgiler Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1: Demografik Özelliklere Göre Bilgi Yönetimi Süreci ve Uygulamalarından Alınan Puan Ortalamaları ve Standart Sapmalarına İlişkin Göstergeler

			<i>Bilgi Yönetimi İle İlgili Genel Düşünceler (deg1top)</i>	<i>Bilginin Uygulanma sı (deg4top)</i>	<i>Bilgi Türlerinin Önem Sırası (deg5top)</i>	<i>Bilginin Oluşturulması (deg7top)</i>	<i>Bilginin Paylaşılması (deg8top)</i>
Cinsiyet	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>
Erkek	90	88,2	4,326	3,059	4,486	2,913	3,003
Kadın	10	9,8	4,414	3,500	4,460	3,175	3,416
Cevap yok	2	2,0	-	-	-	-	-
Yaş							
30 ve altı	1	1,0	4,428	3,750	5,000	4,500	5,000
31 – 40	44	43,1	4,365	2,960	4,425	2,911	2,935
41 – 50	48	47,1	4,336	3,210	4,535	2,932	3,118
51 ve üstü	7	6,9	4,122	3,178	4,428	2,946	2,952
Cevap yok	2	2,0	-	-	-	-	-
Hizmet Süresi	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>
0 – 5	0	0	-	-	-	-	-
6 – 10	12	11,8	4,184	2,937	4,400	2,979	3,208
11 – 15	22	21,6	4,422	2,840	4,454	2,761	2,689
16 – 20	39	38,2	4,375	3,076	4,512	2,939	3,008
21 ve üzeri	27	26,5	4,272	3,430	4,503	3,06	3,314
Cevap yok	2	2,0	-	-	-	-	-
Eğitim Durumu	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>
Önlisans	5	4,9	4,314	3,000	4,420	3,225	3,266
Lisans	75	73,5	4,386	3,128	4,473	2,940	3,068
Yüksek Lisans	16	15,7	4,075	3,054	4,537	2,781	2,927
Doktora	3	2,9	4,547	3,041	4,466	3,250	3,111
Cevap yok	3	2,9	-	-	-	-	-
Görev	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>	<i>Ort</i>
İl Yöneticisi	17	16,7	4,239	3,448	4,523	3,198	3,392
İl Yönetici Yrd.	13	12,7	4,219	3,250	4,646	3,250	3,025
Müdür	59	57,8	4,363	2,964	4,433	2,777	2,954
Müdür Yrd.	11	10,8	4,467	3,147	4,500	3,045	3,015
Cevap yok	2	2,0	-	-	-	-	-

Tablo 2’de, yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili genel düşüncelerine ilişkin puan ortalamaları görülmektedir. Tablo’dan da görüleceği üzere ifadelerin genel ortalaması 4.250 olup, “tamamen katılıyorum” ile “katılıyorum”

arasındadır. İfadeler tek tek incelendiğinde ise, 1.4 nolu “üst düzey yöneticiler değişikliklere ve yeni fikirlere açıktır” ile 1.14 nolu “bilgi yönetimi işletmemizde işlerin yapılış şeklini değiştirmektedir” yargısına deneklerin tam anlamıyla katılmadıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 2: Bilgi Yönetimi İle İlgili Genel Düşüncelere İlişkin Ortalama Puanlar

	Ort.
1. Yöneticilerin Bilgi Yönetimi İle İlgili Genel Düşünceleri	4,250
1. 1. Uzman Personel, bir işletme için en önemli varlıktır.	4,598
1. 2. İşletmeler, uzman personeli ellerinde tutmaya yönelik işletme stratejilerine sahip olmalıdır.	4,617
1. 3. İşletmelerdeki “bilgi çalışanları” (uzmanlar, profesyoneller vb.) işletmenin başarısına çok önemli katkı yaparlar.	4,421
1. 4. Üst düzey yöneticiler, değişikliklere ve yeni fikirlere açıktırlar.	3,745
1. 5. İşletmeler, bilgiyi yönetmek için ilave insan kaynağı ayırmalıdır.	4,186
1. 6. İşletmeler, bilgiyi yönetmek için finansal kaynak ayırmalıdır.	4,411
1. 7. İşletmelerde bilgi yönetiminde başarıya ulaşmak için liderlik yeteneği gereklidir.	4,382
1. 8. Bilgi yönetimi işletmemiz için en uygun yöntemdir.	4,107
1. 9. Bilgi yönetimi sektörümüz için en uygun yöntemdir.	4,137
1. 10. Bilgi yönetiminin işletmemizin genel performansına çok önemli katkısı vardır.	4,186
1. 11. Bilgi yönetiminin işletmemizin rekabet gücüne çok önemli katkısı vardır.	4,264
1. 12. Bilgi yönetiminin işletmemizde uygulanması; ürün ve hizmetlerimizin rekabet edebilirliğine çok önemli katkı sağlar.	4,264
1. 13. Bilgi yönetimi işletmemizde enformasyon kaynaklarının daha iyi organize edilmesinde yardımcı olabilir.	4,254
1. 14. Bilgi yönetimi işletmemizde işlerin yapılış şeklini değiştirmektedir.	3,921

Tablo 3’de bilgi yönetiminin uygulamasına ait mevcut durum sorulduğunda ankete katılan deneklerin % 40 ile “bilgi yönetimi, işletmemizin bazı departmanlarında uygulanmaktadır” ile % 37 düzeyinde “çok az departmanında uygulanmaktadır” şeklinde gerçekleşmiştir. Bu ise iletişim sektörü için düşündürücü bir sonuçtur.

Tablo 3: Bilgi Yönetiminin Uygulanmasına Yönelik Algılamalara İlişkin Dağılım

2. Bilgi Yönetiminin Uygulanmasına İlişkin Mevcut Durum	Frekans	%	Toplam %
<i>Cevap yok</i>	2	2,0	2,0
Bilgi yönetimi, işletmemizin bütün departmanlarında (bölüm, birim) uygulanmaktadır.	10	9,8	11,8
Bilgi yönetimi, işletmemizin bazı departmanlarında (bölüm, birim) uygulanmaktadır.	41	40,2	52,0
Bilgi yönetimi, işletmemizin çok az departmanında (bölüm, birim) uygulanmaktadır.	38	37,3	89,2
Bilgi yönetimi, işletmemizin hiçbir departmanında (bölüm, birim) uygulanmamaktadır.	11	10,8	100
Toplam	100	100	

Tablo 4’de, orta kademe yöneticileri, “bilgi yönetiminden sorumlu yönetici kimdir” sorusuna ağırlıklı olarak % 46 ile “her departman yöneticisidir” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre, yöneticilerin bilgi yönetimi konusunda bütün departmanların sorumlu olması gerektiği düşüncesine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4: Bilginin Uygulamasından Sorumlu Yönetici ile İlgili Dağılım

3. Bilginin Uygulanmasından Sorumlu Yönetici	Frekans	%	Toplam %
<i>Cevap yok</i>	2	2,0	2,0
Şirket bilgi yöneticisi (bilgi yönetimi koordinatörü)	11	10,8	12,7
Bilişim teknolojisi departmanından bir yönetici	5	4,9	17,6
İnsan kaynakları departmanından bir yönetici	23	22,5	40,2
Finans departmanından bir yönetici	0	0	40,2
Her departmanın yöneticisi	47	46,1	86,3
Stratejik planlama departmanından bir yönetici	5	4,9	91,2
Diğer	9	8,8	100
Toplam	100	100	

Tablo 5’te görüldüğü gibi, bilginin uygulanması sırasında gerçekleştirilen faaliyetler sorgulandığında elde edilen puan ortalamaları genel olarak 3 civarında olup işletme için tatmin edici düzeyde olmadığı söylenebilir. Ayrıca 4.8 nolu soruda denekler “bilgi yönetimi ile ilgili ödül ve teşvik sistemlerinin oluşturulması konusunda 1.794 puan ortalaması ile bu faaliyet açısından oldukça düşük bir skora sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla telekomünikasyon şirketinin ödül ve teşvik sistemleri oluşturması konusunda çaba harcaması ve bu alanda düzeltici tedbirler alması gerekli görülmektedir.

Tablo 5: Bilginin Uygulanmasına İlişkin Ortalama Puanlar

	Ort
4. Bilginin Uygulanması Sırasındaki Faaliyetler	3,042
4. 1 Bilgi yönetimi ile ilgili eğitim verilmektedir.	2,647
4. 2 İhtiyaç duyulan yeni bilgi aranıp bulunmaktadır.	3,578
4. 3 Bulunan yeni bilgi belli bir şekilde (metin, formül vs.) kayıt altına alınmaktadır.	3,460
4. 4 Kaydedilen yeni bilgi uygun ortamda saklanmaktadır.	3,539
4. 5 Yeni bilgi kullanılmakta diğer kullanıcılara aktarılmaktadır.	3,137
4. 6 İş süreçleri yeniden tasarlanmaktadır.	3,009
4. 7 Bilgi yönetimi ile ilgili işletme içi formel (resmi) ağlar (network) oluşturulmaktadır.	3,176
4. 8 Bilgi yönetimi ile ilgili ödül ve teşvik sistemleri oluşturulmaktadır.	1,794

Tablo 6’da bilgi türlerinin önemi sorgulanmakta ve denekler büyük ölçüde çok fazla ayırım gözetmeksizin tüm bilgi türlerinin önemini vurgulamışlardır. Ancak hissedarlara ait bilgiler 3.441 ortalama puan ile diğer bilgi türlerine göre düşüktür.

Tablo 6: Bilgi Türlerinin Önem Sırasına İlişkin Ortalama Puanlar

	Ort
5. Bilgi Türlerinin Önem Sırası	4,396
5. 1 Müşterilere ilişkin bilgiler	4,764
5. 2 Hissedarlara ait bilgiler	3,441
5. 3 İşletmemize ilişkin ürün ve hizmetlere ait bilgiler	4,764
5. 4 Rakiplere ilişkin bilgiler	4,568
5. 5 Çalışanların becerilerine ilişkin bilgiler	4,490
5. 6 İşletmemizdeki metod ve prosedürlere ilişkin bilgiler	4,313
5. 7 İşletmemizin içinde bulunduğu sektöre ilişkin bilgiler	4,519
5. 8 İşletmemizdeki en iyi uygulamalar	4,372
5. 9 Yaşanan olaylardan çıkarılan dersler	4,460
5. 10 Kullanım kılavuzları ve el kitapçıkları	4,264

Tablo 7’de, farklı türdeki bilgilerin saklanması sorgulanmış ve sonuçlar gösterilmiştir. Bugünün bilgisayar teknolojileri düşünöldüğünde hemen hemen her bilginin saklanması zorunluluğu gerçeği düşünöldüğünde bu bilgilerin nasıl saklandığı büyük önem arz etmektedir. Tablo dikkatle incelendiğinde özellikle

geçmişten ders çıkarma ve bunu rekabet ortamına taşıma önemlidir. Ancak geçmişte yaşanan olaylardan çıkarılan derslerin yaklaşık % 25 ile akılda tutuluyor sonucu ve % 15 civarında bu bilgilerin saklanmadığı düşüncesi ciddi bir problem olarak gözükmektedir. Özellikle rekabet ortamına dayanmak ve öğrenen bir kurum olmak için tüm bilgi türlerinin, özellikle stratejik nitelik taşıyanlarının elektronik ortamda saklanması ve çalışanlarla belli bir düzeyde paylaşılması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bilgi türlerinin büyük bir kısmının kağıt üstünde saklanıyor olması, bu bilgi türlerinin elektronik ortama taşınmasını kolaylaştırıcı bir rol oynayacaktır. Kağıt üstünde olan bilgilerin sınıflandırılması ve değerlendirilmesi elektronik ortama oranla daha zor ve daha maliyetli olacaktır. Bu yüzden bilgilerin bir an önce kağıt ortamından elektronik ortama taşınması gerekmektedir.

Tablo 7: Farklı Türdeki Bilgilerin Saklanması İlişkin Frekans Dağılımları

6. Farklı Türdeki Bilgilerin Saklanması	Kağıt Üstünde	Elektronik Ortamda (çalışanlara açık)	Elektronik Ortamda (çalışanlara açık değil)	Akılda	Saklanmamaktadır	Bilgi (Fikrim) yok
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
6. 1 Müşterilere ilişkin bilgiler saklanmaktadır.	60,8 (62)	7,8 (8)	28,4 (29)	-	-	1,0 (1)
6. 2 Hissedarlara ait bilgiler saklanmaktadır.	18,6 (19)	3,9 (4)	6,9 (7)	2,9 (3)	4,9 (5)	60,8 (62)
6. 3 İşletmemize ait ürün ve hizmetlere ilişkin bilgiler saklanmaktadır.	52,9 (54)	25,5 (26)	8,8 (9)	2,0 (2)	5,9 (6)	2,9 (3)
6. 4 Rakiplere ilişkin bilgiler saklanmaktadır.	18,6 (19)	1,0 (1)	9,8 (10)	8,8 (9)	13,7 (14)	45,1 (46)
6. 5 Çalışanların becerilerine ilişkin bilgiler saklanmaktadır.	39,2 (40)	3,9 (4)	16,7 (17)	13,7 (14)	15,7 (16)	8,8 (9)
6. 6 İşletmemizdeki metot ve prosedürlere ilişkin bilgiler saklanmaktadır.	54,9 (56)	13,7 (14)	7,8 (8)	3,9 (4)	6,9 (7)	10,8 (11)

Tablo 7'nin devamı

6. 7 İşletmemizin içinde bulunduğu sektöre ilişkin bilgiler saklanmaktadır.	25,5 (26)	6,9 (7)	9,8 (10)	3,9 (4)	12,7 (13)	38,2 (39)
6. 8 İşletme içindeki en iyi uygulamaların kaydı tutulmaktadır.	30,4 (31)	2,9 (3)	10,8 (11)	11,8 (12)	20,6 (21)	20,6 (21)
6. 9 Yaşanan olaylardan çıkarılan derslerin kaydı tutulmaktadır.	20,6 (21)	5,9 (6)	5,9 (6)	25,5 (26)	15,7 (16)	24,5 (25)
6. 10 Kullanım kılavuzları ve el kitapçıkları saklanmaktadır.	70,6 (72)	6,9 (7)	1,0 (1)	2,0 (2)	13,7 (14)	3,9 (4)

Tablo 8'de, işletmede bilginin oluşturulması amacıyla yapılan faaliyetler sorgulanmıştır. Elde edilen puan ortalamalarına bakıldığında skorların yüksek olmadığı görülmektedir. Örneğin Ar-Ge laboratuvarlarından yararlanma (2.068) ile sorun çözme tekniklerinden (beyin fırtınası, balık kılıcı gibi) yararlanma (2.617) faaliyetleri düşük puan ortalamasına sahiptir. Özellikle bilginin oluşturulmasının son derece önemli olduğu telekomünikasyon sektöründeki bir işletmede düşük sayılabilecek bu ortalama puanlar bir hayli düşündürücüdür. Diğer ifadelerdeki puan ortalamaları da tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8: Bilginin Oluşturulmasına İlişkin Ortalama Puanlar

	Ort
7. İşletmelerde Bilginin Oluşturulmasına İlişkin Faaliyetler	2,88
7. 1 Araştırma-geliştirme merkezleri laboratuvarlarından yararlanılmaktadır.	2,068
7. 2 Yaşanan olaylardan ders çıkarılarak bilgi elde edilmektedir.	3,068
7. 3 Çalışanlara, işleri ile ilgili kurum içi eğitim verilmektedir.	3,872
7. 4 Çalışanlara kurum dışından eğitim alma imkanı sağlanmaktadır.	2,715
7. 5 Ekip çalışmasına önem verilerek çalışanların birbirlerinden bilgi alış verişini teşvik edilmektedir.	3,205
7. 6 Sorun çözme tekniklerinden (beyin fırtınası, balık kılıcı vb.) yararlanılmaktadır.	2,617
7. 7 Bilginin yaratılmasında kurum içi kaynaklardan (veri tabanları, araştırmalar, makaleler vb.) yararlanılmaktadır.	2,921
7. 8 Bilgiyi elde etmek için, kurum içi ve kurum dışı finansal kaynak sağlanmaktadır.	2,588

Tablo 9’da “işletmede bilginin paylaşılması amacıyla yapılan faaliyetler” sorgulanmıştır. Puan ortalamalarına bakıldığında işletmelerde bilgi paylaşımı için son derece önemli olan “bilgi paylaşımını teşvik edici örgüt kültürü ve değerler sisteminin bulunması” maddesi en düşük skoru (2.441) almıştır. Diğer ortalamaların da yüksek olduğu söylenemez.

Tablo 9: Bilgi Paylaşımına İlişkin Ortalama Puanlar

	Or t
8. İşletmede Bilgi Paylaşımına İlişkin Faaliyetler	2,9 85
8.1 İşletmemizde bilginin paylaşılması amacıyla bilgilendirme toplantıları yapılmaktadır.	3,4 21
8. 2 İşletmemizde alışanlar uygulama gruplarından (uzman gruplar) edindikleri bilgileri paylaşmaktadır.	2,9 80
8. 3 İşletmemizde alışanlar, fonksiyonlar arası takım çalışmaları yöntemleri ile bilgiyi paylaşmaktadırlar.	2,6 47
8. 4 İşletmemizde alışanlar, intranet ve elektronik ilan panoları gibi enformasyon sistemlerini kullanarak bilgiyi paylaşmaktadırlar.	3,1 66
8. 5 İşletmemizde alışanlar, dokümantasyon ve işletme içi mektuplar vasıtasıyla bilgiyi paylaşmaktadırlar.	3,2 54
8. 6 İşletmemizde, bilgi paylaşımını teşvik edici örgüt kültürü ve değerler sistemi bulunmaktadır.	2,4 41

4.4.2. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

1. *Yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili düşünceleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.*

Erkek ve kadınların aldıkları puan ortalamaları tablo 1’de görülmektedir. Bilgi yönetim uygulamaları ve alt boyutlar açısından puan ortalamaları arasında az da olsa farklılıklar görülmektedir. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı “bağlantısız örneklem için t-testi” ile bakılmıştır. Yapılan analizler neticesinde erkek yöneticiler ile kadın yöneticiler arasındaki puan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

2. *Yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili düşünceleri yaşlarına göre farklılık gösterir.*

Yaş gruplarının puan ortalamaları tablo 1’de görülmektedir. Bilgi yönetim uygulamaları ve alt boyutlar açısından puan ortalamaları arasında farklılıklar görülmektedir. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı “bağlantısız örneklem için t-testi” ile bakıldığında yaş grupları açısından görülen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı çıkmıştır.

3. *Yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili düşünceleri görevlerine göre farklılık gösterir.*

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ankete katılan orta kademe yöneticilerin büyük bölümü müdürlük görevindedir. Görevlere göre alınan puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına “bağılantısız örneklem için t-testi” ile bakılmıştır. Görevlere göre alınan puan ortalamaları incelendiğinde ortalamalar arasında az da olsa farklılık görülmektedir. Ancak bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı analiz edildiğinde, “bilgi yönetiminin uygulanması sırasında gerçekleştirilen faaliyetler” açısından (t = 2.188, p < 0.05) ve “bilginin yaratılması ve basitleştirilmesi amacıyla yapılan faaliyetler” açısından (t = 2.223, p < 0.05) İl Yöneticileri ile Müdürler arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Yöneticiler arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ise İl Müdür Yrd. ile müdürler arasında “bilgi türlerinin önem sırası” (t = 2.006, p < 0.05) ve “bilginin yaratılması ve basitleştirilmesi amacıyla yapılan faaliyetler” açısından (t = 2.262, p < 0.05) anlamlı görülmektedir.

Tablo 10: Görev ile Bilgi Yönetimi Uygulamaları alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuç tablosu

Görev	Bilgi Yönetimi İle İlgili Genel Düşünceler (deg1top)		Bilgi Yönetiminin Uygulanması Sırasında Gerçekleştirilen Faaliyetler (deg4top)		Bilgi Türlerinin Önem Sırası (deg5top)		Bilginin Yaratılması ve Basitleştirilmesi A amacıyla Yapılan Faaliyetler (deg7top)		Bilginin Paylaştırılması ve Birleştirilmesi A amacıyla Yapılan Faaliyetler (deg8top)	
	t- değ	sig	t- değ	sig	t- değ	sig	t- değ	sig	t- değ	sig
“İl Yön. – Müdür”	-	-	2,188	0,032	-	-	2,223	0,029	-	-
“İl Yön. Yrd. – Müdür”	-	-	-	-	2,006	0,049	2,262	0,027	-	-

4. Yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili düşünceleri unvanlarına göre farklılık gösterir.

Tablo 1’de, unvan grupları arasında alınan puan ortalamaları arasında farklılıklar görülmektedir. Yapılan “bağılantısız örneklem için t-testi” ne göre hemen hemen tüm alt boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Örneğin, (deg1top) alt boyutu açısından “Müdür Yrd. – Şef Müh.” (t = 2.240, p < 0.05), “Müdür Yrd. – Mühendis” arasında (t = 2.437, p < 0.05) gibi. Diğer unvan grupları arasındaki farklılıklar ve hangi alt boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11: Unvan grupları ile Bilgi Yönetimi Uygulamaları alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuç tablosu

Unvan	Bilgi Yönetimi İle İlgili Genel Düşünceler (deg1top)		Bilgi Yönetiminin Uygulanması Sırasında Gerçekleştirilen Faaliyetler (deg4top)		Bilgi Türlerinin Önem Sırası (deg5top)		Bilginin Yaratılması ve Basitleştirilmesi Amacıyla Yapılan Faaliyetler (deg7top)		Bilginin Paylaşılması ve Birleştirilmesi Amacıyla Yapılan Faaliyetler (deg8top)
	t- değ	sig	t- değ	sig	t- değ	sig	t- değ	sig	t- değ
"İl Yön. – Müdür"	-	-	2.100	0.04	-	-	2.369	0.022	-
"İl Yön. – Şef Müh."	-	-	3.432	0.00	-	-	2.580	0.016	2.333
"İl Yön. Yrd. – Müdür"	-	-	-	-	2.12	0.039	2.241	0.030	-
"İl Yön. Yrd. – Şef Müh."	-	-	2.233	0.03	2.44	0.024	2.584	0.020	-
"İl Yön. Yrd. – Müh."	-	-	-	-	2.92	0.009	-	-	-
"İl Yön. Yrd. – kontrolör"	-	-	-	-	4.31	0.003	-	-	-
"Müdür – Şef Müh."	-	-	2.179	0.03	-	-	-	-	-
"Müdür – Şef"	-	-	-	-	-	-	-2.350	0.025	-
"Müdür Yrd. – Şef Müh."	2.24	0.041	2.340	0.03	-	-	-	-	2.100
"Müdür Yrd. – Mühendis"	2.43	0.029	-	-	-	-	-	-	-
"Şef Müh. – Tekniker"	-	-	-	-	-	-	-2.658	0.024	-
"Şef Müh. – Şef"	-	-	-	-	-2.34	0.041	-3.249	0.009	-
"Kontrolör – Şef"	-	-	-	-	-	0.011	-	-	-
"İdari Uzman – Tekniker"	-	-	-	-	-	-	-4.082	0.015	-

5. *Yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili düşünceleri eğitim durumuna göre farklılık gösterir.*

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ankete katılan orta kademe yöneticilerin büyük bölümü Lisans mezunudur. Mezuniyetlere göre alınan puan ortalamalarına bakıldığında farklılıklar görülmekle birlikte bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı t-testi ile bakılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre eğitim düzeylerindeki ortalamalarda görülen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

6. *Yöneticilerin bilgi yönetimi ile ilgili düşünceleri hizmet süresine göre farklılık gösterir.*

Tablo 1’de Hizmet sürelerine göre bilgi yönetim uygulamaları ve alt boyutları açısından puan ortalamaları görülmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında az da olsa farklılık görülmektedir. Ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı “bağlantısız örneklem için t-testi” ile bakıldığında görülen farklılığın yalnızca hizmet süresi “11-15 yıl ile 21 ve üzeri yıl” olan grupta ve “bilgi yönetimi uygulanması sırasında gerçekleştirilen faaliyetler” ($t = -2.876, p < 0.05$) ve “bilginin paylaşılması ve birleştirilmesi amacıyla yapılan faaliyetler” ($t = -2.781, p < 0.05$) boyutlarında olduğu görülmektedir.

Tablo 12: Hizmet Süreleri ile Bilgi Yönetimi Uygulamaları alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuç tablosu

Hizmet Süresi	Bilgi Yönetimi İle İlgili Genel Düşünceler (deg1top)		Bilgi Yönetiminin Uygulanması Sırasında Gerçekleştirilen Faaliyetler (deg4top)		Bilgi Türlerinin Önem Sırası (deg5top)		Bilginin Yaratılması ve Basitleştirilmesi Amacıyla Yapılan Faaliyetler (deg7top)		Bilginin Paylaşılması ve Birleştirilmesi Amacıyla Yapılan Faaliyetler (deg8top)	
	t- değ	sig	t- değ	sig	t- değ	sig	t- değ	sig	t- değ	sig
“11-15 yıl – 21 ve üzeri yıl”	-	-	-2.87	0.006	-	-	-	-	-2.781	0.08

Sonuç

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında faaliyette bulunan işletmelerin gerek dış çevreye uyum sağlamak gerekse rekabet edebilmek için bilgiyi başarıyla

yönetmeleri gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında işletme içinde başta yöneticiler olmak üzere çalışanlar “bilginin yönetilmesi” gereğine inanmalıydılar. Öncelikle yöneticilerin, bilgi yönetiminin bir süreç olduğunun ve bu süreç içerisinde belirli aşamalar bulunduğunun farkında olmaları gerekir. Bu sürecin başarısı yöneticilerin bilgi yönetimine ilişkin algı ve davranışlarıyla ortaya çıkacaktır.

Bu yönde yapılan araştırmanın bulgularına göre yöneticilerin bilgi yönetimiyle ilgili genel düşünceleri ve yaklaşımları son derece olumludur. Ancak aynı yöneticilerin bilgi yönetiminin üretilmesi, paylaşılması ve uygulanmasına dair kendi kurumlarındaki mevcut durumun çok da olumlu olmadığı şeklinde algılamaları bulunmaktadır. Yöneticiler büyük ölçüde tüm bilgi türlerinin önemini vurgulamışlarsa da, özellikle işletmelerinde bilgiye ilişkin ödüllendirme mekanizmasının olmaması ve bilgi paylaşımını teşvik edici örgüt kültürü ve değerler sistemi yönünden işletmelerini son derece eksik bulmaları, bilgiye yönelik bu olumlu algılamaların davranışa dönüşmesini engellemektedir. Yöneticilerin bilgiye yönelik algılamalarının son derece olumlu olduğu, ancak işletmelerinde özellikle başta bilginin oluşturulması ve paylaşılması yönünden çok da olumlu bir ortam bulunmamasından dolayı bu algılamalarını gerektiği şekilde davranışlara yansıtamadıkları ifade edilebilir.

Kaynaklar

- Abou-Zeid, El-Sayed (2002) “A Knowledge Management Reference Model”, **Journal of Knowledge Management**, Vol. 6, Num. 5, 486-499.
- Muhteşem Baran, **İşletmelerde Bilginin Yönetilmesi İle İlgili Olarak Geliştirilen Modeller ve Bir Araştırma**, İstanbul Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2002.
- Barutçugil, İ. (2002) Bilgi Yönetimi. Kariyer Yayıncılık İletişim, Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti., İstanbul, 24-149.
- Baş, Türker (2001) **Anket**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Beckett, Alan J.-Charles E.R. Wainwright-David Bance (2000) “Knowledge Management: Strategy or Software”, **Management Decision**, Vol. 38, No. 9, 601-606.
- Bharadwaj, Sangeeta Shah-Kul Bhushan C. Saxena (2005) “Knowledge Management in Global Software Teams”, **Vikalpa**, Vol. 30, No. 4, 65-75.
- Bhatt, Ganesh D. (2000) “Organizing Knowledge in the Knowledge Development Cycle”, **Journal of Knowledge Management**, Vol. 4, Num. 1, 15-26.
- Celep, C.-Çetin, B. (2003) **Bilgi Yönetimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Chris, Carter-Harry Scarbrough (2000) "Towards a Second Generation of KM? The People Management Challenge", **Education & Training**, Vol. 43, Num. 4-5, 215-224.
- Chua, Alton (2003) "Knowledge Sharing: A Game People Play", **Aslib Proceedings**, Vol. 55, Num. 3, 117-129.
- Çivi, E. (2000) "Knowledge Management as a Competitive Asset: A Review" **Marketing Intelligence&Planning**, Vol. 18, Num. 4, 166-174..
- Clarke, Thomas-Christine Rollo (2001) "Corporate Initiatives in Knowledge Management", **Education & Training**, Vol. 43, Num. 4-5, 205-214.
- Darroch, Jenny-Rod Mc Naughton (2003) "Beyond Market Orientation: Knowledge Management and the Innovativeness of New Zealand Firms", **European Journal of Marketing**, Vol. 37, No. 3-4, 572-593.
- Davenport, T.H.-Prusak, L (2001) **İş Dünyasında Bilgi Yönetimi**, G. Günhan (Çev.), Rota Yay., 1. Baskı, İstanbul, 21-182.
- Dawson, Ross (2000) "Knowledge Capabilities as the Focus of Organizational Development and Strategy", **Journal of Knowledge Management**, Vol. 4, Num. 4, 320-327.
- Despes, Charles-Daniel Chauvel (1999) "Knowledge Management", **Journal of Knowledge Management**, Vol. 3, Num. 2, 110-120.
- Ebgu, Charles O.-Subashini Hari-Suresh H. Renukappa (2005) "Knowledge Management for Sustainable Competitiveness in Small and Medium Surveying Practices", **Structural Survey**, Vol. 23, No. 1, 7-21.
- Garvin, D. A. (1993) "Bulding a Learning Organization", **Harvard Business Review**, July-August, 78-91.
- Gold, Andrew H.-Arvind Malhotra-Albert H. Segars (2001) "Knowledge Management: An Organizational Capabilities Perspective", **Journal of Management Information Systems**, Vol. 18, No. 1, 185-214.
- Güven, Pelin (2006) **Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Bağımlı ve Bağımsız Muhasebeciler Açısından Karşılaştırılması**, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi SBE, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Güzelcık, E. (1999) **Küreselleşme ve İşletmelerde Değişen Kurum İmajı**, Sistem Yay., İstanbul, 53-80.
- İpçioğlu, İ.-M. Z. Tunca (2002) "Entelektüel Sermayenin Yönetilmesi, Ölçülmesi ve Firma Değerine Etkisi." **Verimlilik Dergisi**, Milli Produktivite Merkezi Yayını, S. 2, Ankara, 8-9.
- Önce, S. (1999) **Muhasebe Bakış Açısı ile Entelektüel Sermaye**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No. 151, Eskişehir.
- Martenson, Maria (2000) "A Critical Review of Knowledge Management as a Management Tool", **Journal of Knowledge Management**, Vol. 4, Num. 3, 204-216.
- Nonaka, I. (1999) "Bilgi Yaratan Şirket", **Harward Business Review**, Bilgi Yönetimi Özel Sayısı, G. Bulut (Çev.), MESS Yay., İstanbul, s.29-50

Durna, U., Ardic, K. &Uzun, H. / Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1, (2007): 175-198

- Ögüt, A. (1999) “Bilgi Çağı Organizasyonlarında Hizmet Kalitesi ve Kurumsal Etkinlik Açısından Bilgi ve Teknoloji Yönetimi” **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S. 5, 5-31.
- Özgener, Ş. (2002) “Global Ölçekte Değer Yaratan Bilgi Yönetimi Stratejileri”, **1. Ulusal Bilgi Ekonomisi ve Yönetim Kongresi Bildirileri**, Kocaeli, 483-496.
- Öztürk, M. (2002) **Bilgi Yönetimi: Rekabet Üzerindeki Etkileri ve Bir Uygulama**, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pretorius, J.C.-H. Steyn (2005) “Knowledge Management in Project Environments”, **South African Journal of Business Management**, Vol. 36, No. 3, 41-50.
- Rowley, Jeniffer (1999) “What is Knowledge Management”, **Library Management**, Vol. 20, Num. 8, 416-419.
- Schlegelmilch, Bodo B.-Elfriede Penz (2002) “Knowledge Management in Marketing”, **The Marketing Review**, 3, 5-19.
- Seng, Veng Chan-Estelle Zannes-R. Wayne Pace (2002) “The Contributions of Knowledge Management to Workplace Learning”, **Journal of Workplace Learning**, Vol. 14, Num. 4, 138-147.
- Stewart, T. (1997) **Entelektüel Sermaye**, N. Elhüseyni (Çev.), MESS Yay., No:258, İstanbul.
- Türk, M. (2003) **Küreselleşme Sürecinde İşletmelerde Bilgi Yönetim**, Türkmen Kitapevi, İstanbul.
- Zaim, Halil (2006) “Bilgi Yönetimi Süreçleri”, http://www.bilgiyonetimi.org/m/pages/mkl_gos.php?nt=250#_ftnref58, 09. 10. 2006.
- Zaim, H. (2005) **Bilginin Artan Önemi ve Bilgi Yönetimi**, İşaret Yayınları, İstanbul.

**Türkiye’de Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımlarının Bölgesel Belirleyicileri
Üzerine Bir Eş Bütünleşme Analizi (1992–2003)**

Nihat Batmaz^a

Halil Tunca^b

Özet

Son yirmi beş yıldır dünya ekonomisini artan bir ivme ile şekillendiren küresel rekabet ve küresel entegrasyon süreci pek çok ülkenin ekonomik kalkınma politikaları konusundaki paradigmlarında değişime yol açmıştır. Bunların başlıcaları, serbest piyasa ekonomisi serbest dış ticaret ve serbest sermaye hareketleridir. Dolayısıyla bu gelişim sürecinde üzerinde en fazla odaklanılan konu doğrudan yabancı sermaye yatırımları konusu olmuştur. Bu nedenle günümüzün küreselleşen dünyasında gerek sanayileşmiş gerekse sanayileşmekte olan ülkeler doğrudan yabancı sermayeyi kendilerine çekebilmek için büyük çaba harcamaktadırlar. Bunun sebebi, gittiği ülkelerin makro ekonomik göstergeleri üzerinde oluşturacağı olumlu etkilerdir. Ancak, doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının belirleyicileri nelerdir?

Çalışma, bu soruya Türkiye açısından açıklık getirmek için 1992-2003 dönemi baz alınarak doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının bölgesel belirleyicilerinin (Location determinant) neler olduğunu belirlemeye yönelik **VAR Modeli** ve **Eşbütünleşme Analiziyle** (Cointegration) bu durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar yabancı yatırımlar ile Gayrisafi Yurtiçi Hasıla, Altyapı yatırımları ve Açıklık değişkenleri arasında pozitif faiz oranları, döviz kuru ve ücretler arasında ise negatif bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar Türkiye’nin piyasa büyüklüğü, altyapı ve ekonominin açıklık oranı gibi bölgesel avantajlara sahip olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları, VAR Modeli, Makro Ekonomik Göstergeler, Eşbütünleşme Analizi.

Geographical Determinants of Foreign Direct Investment in Turkey: A Co-Integration Analysis (1992:2003)

ABSTRACT

Within the last 25 years, acceleration in global competition and global integration have many countries to shift their economic development paradigms. These are mainly free market economy- free foreign trade and free capital movement. Therefore within this process foreign direct investment (FDI) has become one of the most discussed subject area. For this reason, both developed economies and developing economies attempting to attract foreign direct investment to their countries. Since FDI have a positive influence over host economies macro economic indicators. However the question is, what are the determinants of FDI ?

^a Doç.Dr. Pamukkale Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Denizli.

^b Arş. Gör. Ege Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İzmir.

This study aims to figure out location determination of FDI in Turkey, 1992:2003. In order to that, VAR Models and Co-Integration Analysis are conductud. The evidence from this study supports that there is positive relationship between foreign direct investment and market size, infrastructure, openness and there is negative relationship between foreign direct investment and interest rate, wage and exchange rate. These results say that Turkey has several location advangates such that market size, infrastructure and openness of the economy.

Key Words: Foreign Direct Investment, VAR Models, Macro Economic Indicators, Co-Integration Analysis.

GİRİŞ

Günümüzde Üçüncü Sanayi Devrimi diye anılan süreçte iç içe geçmiş gibi gözükten bir değişim boyutu vardır: Serbest Piyasa Ekonomisi-Serbest Dış Ticaret ve Serbest Sermaye Hareketleri. Bu boyutta da gelişmiş, yarı gelişmiş, gelişmemiş ne kadar ülke varsa hepsini kapsamak üzere yola çıktı. Bunun temelindeyse sermayenin düşen kâr haddini artırmak için her biçimiyle küreselleşme baskısı var. Bu da ülke sınırlarını yıkmayı hedefliyor; devletleri küçülterek şirketlerin egemenliğini kurmak için bürokratik her türlü engeli yıkmayı amaç edinmiştir (Kazgan, 2002: 22).

Bu çerçevede, 1980'li yıllardan itibaren uluslararası ticarete nazaran daha fazla etkinlik kazanan uluslararası sermaye artık sınır tanımaz olmuş ve dolayısıyla ekonomik paradigmalarda çarpıcı trendlere neden olarak yeni değişim dalgalarına yol açmıştır. Uluslararası ticaret son yıllarda sermaye akımlarının gerisinde kalmış, 1990'da yaklaşık 200 milyar dolar olan doğrudan yabancı sermaye girişı 1998 yılında 686 milyar dolar'a çıkmıştır. 1999 yılında dünya da yapılan doğrudan yabancı sermaye yatırımları 1.099 milyar dolara çıkmış ve bu çıkış 2000 yılında 1.392 milyar dolarla doruk noktaya ulaşmıştır. 2001 yılında 823 milyar dolar, 2002 yılında 651 milyar dolara gerilemiştir (YASED, 2004).

Ancak, Dünyada ki doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının dağılımı gelişmiş ülkelerle gelişmekte olan ülkeler arasında farklılık göstermektedir. 1998 yılı itibariyle gelişmiş ülkeler dünyada ki doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının girişinden aldıkları pay yaklaşık olarak % 69 civarında seyrederken gelişmekte olan ülkelerin aldıkları pay ise % 28'dir (Batmaz ve Tunca; 2002: 77).

1998–2000 döneminde Triad olarak adlandırılan ABD, AB, Japonya ls global ekonomideki doğrudan yabancı sermaye yatırım girişlerinin 3/4'n ve yabancı sermaye çıkışlarının ise % 85'ni kontrol etmektedirler.1990'ların sonunda 50.000 çokuluslu şirketin ana ülkesini oluşturmakta ve 100.000 yabancı yavru şirkete de ev sahipliği yapmaktadırlar (UNCTAD, 2001:9).

Yabancı sermaye de uluslararası alanda görülen bu gelişme özellikle, dışa kapalı olan pazarların dışa açılması ulusal ekonomi ve pazarların entegrasyon sürecini hızlandırıp şirketler için yeni bir faaliyet alanı oluştururken eski konseptlerin ve dengelerin alt st olmasıyla birlikte yabancı sermaye girişiminin gelişmekte olan ülkeler üzerinde olumlu etkisi olduğu fikrine yönelik bir odaklaşma gözlenmiştir (Bayrak vd., 2004: 195).

Yabancı sermayenin avantajları olarak; ulusal tasarrufları destekleme, yüksek oranda sermaye birikimine imkan verme, makro ekonomik performansı yükseltme, ürün kalitesini iyileştirme ve yeni buluşlar geliştirme yoluyla sanayi sektörünün gelişmesine katkıda bulunması, ulusal teknolojik kapasitenin artmasına neden olması olarak sayılabilir (Paristo, 1995: 69).

Bu olumlu görüşler yerel ekonomilerde yabancı sermayenin mobilitesi'ni kendine çekme konusunda yoğun bir aktivite yaratmıştır. Bu aktivitenin içine 1980'li yıllarda izlenmeye başlanan ihracata dayalı sanayileşme politikalarıyla birlikte Türkiye'de katılarak bundan pay almak istemiştir. Ancak, doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının bir ülkeden başka bir ülkeye yönelmesinin birtakım bölgesel belirleyicileri vardır. Doğrudan yabancı sermaye bu bölgesel belirleyicileri (location determinant) cazip görmediği takdirde mekn değişikliğine (bir ülkeden başka bir ülkeye veya bir bölgeden başka bir bölgeye) ynelmeyecektir. Söz konusu bölgesel belirleyiciler nelerdir? Bunlarda meydana gelecek olumlu gelişmeler ülkeye yönelecek olan doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını nasıl? ve hangi yönde etkileyecektir?

Bu alışma da, doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının bölgesel belirleyicileri üzerine dikkat çekilerek, esasen doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının Türkiye'deki bölgesel belirleyicileri arasında uzun dönemli bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmaktadır. Bunun için çalışmada Türkiye'nin

1992–2003 dönemindeki makro ekonomik göstergelerinden bazıları göz önünde bulundurularak (DYY, GSYİH, Altyapı Yatırımları, Dış Tic. Açık Oranı, Döviz Kuru, Faiz Oranları ve ücretler) bir NEDENSELLİK ve EŞBÜTÜNLEŞME analizi yapılmıştır. Böylece Türkiye’ye gelen Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları ile söz konusu değişkenler arasındaki uzun dönemli bir ilişkinin ortaya konulup konulamayacağının araştırılması amaçlanmıştır.

1. Literatür Taraması

Doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının bölgesel belirleyicileri üzerine birçok ülke veya bölge üzerine yapılmış sayısız çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların birçoğu ele aldıkları değişkenler açısından tutarlı sonuçlar ortaya koymuşlarsa da incelenen bazı makro ekonomik değişkenlerin farklı ülke ya da bölgeler açısından farklı sonuçları ortaya çıkabilmektedir. Gözlemlenen bu farklı sonuçlar ise ülkelerin sahip oldukları farklı ekonomik ve politik şartlar, kültürel ve sosyal altyapıların farklı olması ve yabancı sermaye yatırımlarına getirilen farklı bakış açıları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bölümde incelenecek çalışmalar ise Türkiye zerine yapılmış veya Türkiye’nin de aralarında bulunduğu ülke grupları üzerine yapılmış olan çalışmalardır.

Fuat ERDAL ve Ekrem TATOĞLU, 2002 yılında birlikte yaptıkları çalışmalarında 1980–1998 dönemini baz almışlar ve bu dönemde Türkiye’ye gelen doğrudan yabancı sermaye yatırımları ile beş makro ekonomik değişken arasında uzun dönemli bir ilişkinin var olup olmadığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu çalışmada ele alınan değişkenler, GSMH, GSMH’nın büyüme hızı, altyapı yatırımları, ülkenin dış dünya ile olan bağlantısını gösteren ihracatın ithalata oranı, döviz kuru ve faiz oranıdır. Çalışmada faiz oranı ülke içindeki ekonomik istikrarın bir ölçütü olarak kullanılmıştır. Döviz kuru ile faiz oranı dışında kalan değişkenlerin yabancı yatırımları arttıracadı bu iki değişkenin ise yatırımlar üzerinde negatif bir etkide bulunacadı beklenmektedir. Erdal ve Tatoğlu’nun ortaya koyduğu sonuçlara göre de bu değişkenler ile doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasında uzun dönemli bir ilişki vardır ve faiz oranı ve döviz kuru dışında kalan bütün değişkenler ile yabancı yatırımlar arasında pozitif yönde bir ilişki görülmektedir (Erdal ve Tatoğlu, 2002; 3-4).

Çalışmanın sonuçları beklentileri doğrulamakta ve ekonomik teori ile tutarlılık göstermektedir.

Aslı Akgüç ALICI ve Meltem Őengün UCAL Avrupa Ticaret Çalışma Grubunun beşinci yıllık konferansında sundukları çalışmalarında Türkiye'deki doğrudan yabancı sermaye yatırımları, ihracat ve büyüme arasındaki ilişkiyi incelemişler ve bu değişkenler arasında nedensellik bağının olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre ihracat ile endüstriyel üretim arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur ve ihracattaki büyüme çıktıdaki büyümenin Granger nedenselliğidir. Yine aynı çalışmada Türkiye ekonomisi için yabancı yatırımlar ile ihracat arasında ve yabancı yatırımlar ile çıktı arasında bir nedensellik bağı bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre Türkiye ekonomisinde doğrudan yabancı sermaye yatırımlarından ihracata doğru olan anlamlı pozitif bir dışsalılıktan söz etmek mümkün değildir (Alıcı ve Ucal, 2003;14).

Bir diğer çalışma Türkiye'deki doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının bölgesel belirleyicileri üzerinde durmuş ve ilginç sonuçlara ulaşmıştır. 1995 yılında Türkiye'de faaliyet gösteren 293 yabancı firma üzerinde yapılan çalışmada, bölgenin ürettiği GSYİH ile ölçülen kalkınmışlık düzeyi, bölgedeki toplam karayolu ağı ile ölçülen altyapı imkânları, bölgenin denize yakınlığı ile değerlendirilen ulaşım imkânları, kalifiye işgücü olanakları, banka kredilerinin ekonomik aktivite içerisindeki oranı, tarımsal üretimin ekonomik aktivite içerisinde ağırlığı ve kamu yatırımlarının bölgenin GSYİH'sı içerisindeki payı açıklayıcı değişkenler olarak ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre kalifiye işgücündeki yetersizlikler, tarımın payı ve kamu yatırımlarının bölgenin geliri içerisinde büyük bir paya sahip olması söz konusu bölgeye gelen yabancı sermaye yatırımlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer bütün değişkenler ile yabancı yatırımlar arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Yine aynı çalışmada sektörel bazda bir inceleme yapılmış ve imalat sanayine gelen yabancı yatırımlarda bölgenin GSYİH'sı ile banka kredilerinin bölgenin GSYİH'sı içerisindeki payı pozitif işaretli ve anlamlı bulunmuşken diğer değişkenler istatistikî olarak anlamsız bulunmuştur. Hizmetler sektöründe ise bölgenin denize yakınlığı, kamu yatırımlarının bölgenin GSYİH'sı içerisindeki payı ve bölgenin GSYİH'sı anlamsız bulunurken diğer bütün değişkenler

anlamalı bulunmuştur. Anlamalı bulunan değişkenler arasında da kalifiye işgücü imkânları ve tarımsal üretimin payı ile yabancı yatırımlar arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Aynı çalışmada yabancı yatırımların türleri dikkate alınarak yapılan bir başka incelemede de şirket birleşmeleri şeklinde gerçekleştirilen yabancı yatırımlar ile bölgenin GSYİH'sı ve banka kredileri arasında pozitif ve anlamalı, kalifiye işgücü imkânı ve tarımın ekonomik hayat içerisindeki payı ile negatif ve anlamalı bir ilişki bulunmuştur. Yabancı firmaların komple yeni bir yatırım gerçekleştirmeleri şeklinde yaptıkları (greenfield) yatırımlar ile denize yakınlık ile ölçülen ulaşım imkânları, banka kredileri ve kamu yatırımlarının bölgenin geliri içindeki payı arasında pozitif ve anlamalı, kalifiye işgücü ile tarımın gelir içerisindeki payı arasında ise negatif ve anlamalı bir ilişki bulunmuştur (Deichmann vd., 2003; 1772–1774). Bu çalışmanın ortaya koyduğu temel sonuç, yabancı yatırımların daha çok gelir seviyesi yüksek, ekonomik hayatı canlı, altyapı imkânlarına ve yetişmiş işgücüne sahip olan bölgeleri seçtiği ve bu bölgelerin daha fazla yabancı yatırımları çekebilme potansiyeline sahip olmasıdır.

Tatoğlu ve Glaister, Türkiye'deki doğrudan yabancı sermaye yatırımları üzerine mikro verilere dayanarak analizlerde bulunmuşlardır. Söz konusu verilere ulaşmak için ise Türkiye'de faaliyette bulunan 93 yabancı firmanın yöneticileri ile anket yapmışlar ve yatırımlarınız için Türkiye'yi seçmenizdeki en önemli faktör nedir? Sorusunu yöneltmişlerdir. Ankette önem derecelerinin belirtilmesi istenen faktörler ise, piyasa büyüklüğü, Türk ekonomisinin büyüme hızı, politik ve ekonomik istikrar, altyapı yatırımlarının düzeyi, kalifiye işgücü imkânları, hükümetin yabancı yatırımlar için yürüttüğü politika, teşvikler, ulaşım ve haberleşme maliyetleri, kârların transfer edilebilirliği, kaliteli ve ucuz girdi imkânları, vergi avantajları, sendikalaşma düzeyi, coğrafik konum, tüketicilerin satın alma gücü, endüstri rekabet düzeyi ve komşu piyasalara ulaşabilme imkânlarıdır. Bu çalışmada ortaya atılan beş hipotez vardır. Bu hipotezlerden birincisi ev sahibi ülkenin yerleşim yeri faktörlerinin nispi öneminin yapılan yatırımın sahiplik paylarına göre değişmesidir. İkinci hipotez yine aynı faktörlerin nispi öneminin piyasaya giriş biçimine bağlı olarak değişeceği, üçüncü hipotez faktörlerin nispi öneminin yatırım yapan ülkeye göre değişeceği, dördüncü hipotez faktörlerin nispi öneminin yatırım yapılan

endüstriye göre değişeceği ve beşinci hipotez yapılan yatırımın büyüklüğüne göre söz konusu faktörlerin nispi öneminin değişeceğidir. Yapılan alışmalar sonucunda Türkiye'ye gelen yabancı yatırımların hipotez iki ve hipotez üçün desteklendiği buna karşılık hipotez bir, dört ve beşin desteklenmediği sonucuna varılmıştır (Tatoğlu ve Glaister, 1998:138–150). Yani Türkiye'nin sahip olduğu yerleşim yeri faktörlerinin (location factor) nisbi önemi, yapılan yatırımın piyasa giriş biçimine (şirket birleşmesi ya da komple yeni yatırım) ve yatırımı yapan firmanın hangi ülkeye ait olduğuna göre değişmektedir.

Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülkeleri olan Fas, Mısır, Tunus ve Türkiye üzerinde yapılan 1980–1997 dönemini kapsayan çalışmada, imalat sanayi ürünleri ihracatı, yabancı yatırım girişleri, doğrudan yabancı sermaye yatırımları stok değeri, ev sahibi ülkedeki reel GSYİH ve kişi başına düşen reel GSYİH, dört ülkenin dışında kalan ülkelerin GSYİH'ları ve kişi başına düşen GSYİH'ları, kalifiye işgücü, ve döviz kuru değişkenleri ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada kalifiye işgücü ve döviz kuru dışında kalan değişkenler anlamlı ve işaretleri beklenen yönde bulunmuştur. ıkan sonuca göre bu dört ülkeye gelen yabancı sermaye yatırımlarındaki bir artış ülkelerin ihracatlarını pozitif yönde arttırmaktadır. Aynı çalışmada daha sonra her dört ülke için ayrı ayrı modeller kurulmuş ve analiz edilmeye çalışılmıştır. Türkiye için oluşturulan modelin sonucuna göre sadece döviz kuru ve doğrudan yabancı sermaye yatırımları stok değişkeni anlamlı ve pozitif işaretli bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucuna göre Türkiye'ye gelen doğrudan yabancı sermaye yatırımları ile imalat sanayi ürünleri ihracatı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Soliman, 2003; 7–8).

İnsel ve Sungur çalışmaların da yabancı sermaye akımları ile reel ve mali değişkenler arasındaki ilişki üzerinde durmuşlar ve sermaye akımlarında gözlemlenen değişkenliğin olumsuz bir etkisinin olup olmadığına bakmışlardır. Bu çalışmada doğrudan yabancı sermaye yatırımları analizlerin büyük bir kısmında göz ardı edilmiş ve kısa vadeli sermaye akımları ile birlikte toplam sermaye hareketleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu alışma kapsamında yapılan nedensellik testi sonuçlarına göre doğrudan sermaye hareketleri ile ekonomik büyüme, tüketim, para arzı, mevduat bankaları kredileri ve mevduat bankaları mevduat faiz oranları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Türkiye'deki

sermaye hareketlerinde doğrudan sermaye akımları çok küçük bir paya sahip olmasına rağmen ekonomik büyüme sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Yine aynı çalışmada tahmin edilen bir başka modele göre toplam sermaye hareketleri ile cari açık, devlet iç borçlanma senetleri faiz artış oranı, resmi rezervler, döviz kuru ve enflasyon oranı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuşken, büyüme oranı, imalat sanayi üretim artış oranı, mevduat bankaların özel sektöre ve tüketicilere verdikleri kredilerle arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmanın temel bulgusu, sermaye hareketlerinin reel ve finansal göstergelerde oynaklıkları arttırdığı, ekonomik faaliyetlere kısa dönemli bakış getirdiği ve istikrarsızlığın artmasında önemli rol oynamasıdır (İnsel ve Sungur, 2000:15-23).

Yabancı sermaye yatırımları ile ilgili yapılan, örneklem düzeyinin oldukça geniş tutulduğu bir başka çalışmada Türkiye'nin de, içinde bulunduğu OECD üyesi ve OECD üyesi olmayan ülkeler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışmada ekonomik büyüme ile yabancı yatırımlar arasındaki ilişki incelenmiş ve finansal piyasaları daha güçlü olan ve sağlam temellere oturmuş olan ülkelerde bu iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Finansal piyasalarla ilgili verilere ulaşılabilen 20 OECD üyesi ve 51 OECD üyesi olmayan ülkeler bir örneklem grubunu, sermaye piyasaları ile ilgili verilere ulaşılabilen 20 OECD üyesi ve 29 OECD üyesi olmayan ülkelere ayrı bir örneklem grubunu oluşturmuştur. Okullaşma oranı, nüfus artış hızı ve hükümet harcamaları gibi kontrol değişkenlerinin kullanıldığı modellerde yabancı yatırımlarla ekonomik büyüme arasında bir ilişki bulunamamıştır. İkinci aşamada oluşturulan modellerde ise yabancı yatırım verileri ile finans piyasası verileri çarpımsal olarak tek bir değişken halinde modele sokulmuş ve bu çarpımsal değişken ile ekonomik büyüme arasında pozitif ve istatistikî olarak anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Bu çalışmanın ortaya çıkardığı sonuçlara göre finans ve sermaye piyasaları sağlam olan ülkelere gelen yabancı yatırımlar ekonomik büyüme üzerinde daha fazla etkili ve kalıcı sonuçlar meydana getirebilmektedir (Alfaro vd., 2004; 96-100). Türkiye'nin de dâhil edildiği OECD üyesi ülkeleri kapsayan bir başka çalışmada da mali ve finansal teşviklerin yabancı yatırım kararları üzerindeki etkisi araştırılmış, faiz oranları, rüşvet ve yolsuzluk ile hükümet gelirleri de modele eklenmiştir. Yapılan

Çalışmanın sonuçlarına göre belli bir bölgenin kalkındırılması amacına yönelik verilen finansal teşviklerin ve belli bir endüstri grubuna yönelik verilen mali teşviklerin yabancı yatırımları pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında rüşvet ve yolsuzluk ile hükümet gelirlerinin herhangi bir istatistikî anlamlı sonuçlarına ulaşılamamıştır (Lim, 2005; 72–73).

2. Veri Seti

Bu çalışmada doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının Türkiye’deki bölgesel belirleyicileri (location determinant) arasında uzun dönemli bir ilişkinin var olup olmadığı araştırılmak istendiği için çalışmada makro ekonomik değişkenler kullanılmıştır. Ele alınan değişkenler Türkiye’ye olan doğrudan yabancı sermaye yatırım girişleri (FDI), Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GDP), Altyapı yatırımları (INF), ev sahibi ülkenin yani Türkiye’nin dış ticarete açıklık oranı (OPENNESS), döviz kuru (EXC), faiz oranı (IRATE) ve ücretlerdir (WAGE). Bütün verilerde 1992–2003 dönemi ele alınmış ve aylık veriler kullanılarak analizler yapılmaya çalışılmıştır. Veri setinin oluşturulma sürecinde Türkiye’deki veri toplama, değerlendirme ve sistematik bir biçimde sunma aşamalarındaki birçok problemlerden dolayı bir takım sıkıntılar yaşanmış ve bu problemlerin üstesinden gelebilmek için Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası online veri tabanından yararlanılmıştır. Bütün değişkenler toptan eşya fiyat endeksi (1987=100) kullanılarak reelletirilmif ve faiz oranı, açıklık değişkeni (X/M oranı) ve doğrudan yabancı sermaye yatırım girişleri dışındaki bütün değişkenler logaritmik formda kullanılmıştır.

Doğrudan yabancı sermaye yatırım girişleri, bir ülke ekonomisine belirli bir dönemde giriş yapan yabancı sermaye yatırım akımlarını göstermektedir. Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası veri tabanı demeler Bilançosu ayrıntılı sunumundan elde edilen doğrudan yabancı sermaye yatırım girişleri değişkeni baz alınan dönemde aylar itibari ile Türkiye’ye giriş yapan yabancı yatırımları göstermektedir. Bu çalışmada stok değişkeni olan doğrudan yabancı sermaye yatırım stoku değişkeninden ziyade akım değişkeni olan yabancı sermaye yatırım girişleri değişkeninin kullanılmasının nedeni, makro ekonomik değişkenlerin akım değişkeni üzerinde daha net ve kesin etkiler ortaya çıkarabileceği ve uygulamada ele alınan bütün değişkenlerin aynı tür değişken

olmasının göz önüne bulundurulmasıdır. Yabancı yatırım verileri genel bir trend izlemesine rağmen kısa zaman aralıklarında büyük değişmeler göstermektedir. Bu durum yapılan uygulamadan etkin sonuçlar alınmasını zorlaştırmaktadır. Yabancı yatırım verilerindeki ana değişimin ortaya konulabilmesi ve kısa dönemdeki yüksek dalgalanmaların elimine edilebilmesi için veri düzeltme yöntemlerinden hareketli ortalamalar yöntemi bu veriye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda veri setinden on bir gözlem kaybedilmiştir (http://carbon.cudenver.edu/~gyadmaa/course_materials/dah_pdf/smooth.pdf).

Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla değişkeni piyasa büyüklüğünün (market size) bir ölçütü olarak kullanılmıştır. Yabancı yatırımlar literatüründe ev sahibi ülkenin ekonomik gücünün, potansiyelinin bir göstergesi olarak piyasa büyüklüğü ve gelişme hızı dikkate alınmaktadır. Ev sahibi ülkede büyük bir piyasanın var olması, firmaların ürettiği ürünlere ve sunduğu hizmetlere olan talebin artmasına, ölçek ekonomilerinden yararlanmak için uygun fırsatların hazırlanmasına ve firmalar için önem arz eden işlem maliyetlerinin düşük seviyede kalmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle GSYİH'nın büyük olması ve dolayısıyla piyasa büyüklüğünün o kadar güçlü olması yabancı yatırımları pozitif yönde etkileyecek, firmaları yatırım kararlarında teşvik edici en önemli unsur olacaktır.

Altyapı yatırımları değişkeni Ulaşım, Haberleşme ve Enerji harcamalarının Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla içerisindeki payı dikkate alınarak oluşturulmuştur. Ülke ekonomisinde gerek taşımacılık olarak gerekse de haberleşme olarak ulaşım ağlarının geliştirilmesi yatırım yapmak isteyen firmaların karşılaşacakları maliyetleri azaltacak ve firmaların sadece buldukları piyasa için değil uluslararası piyasalar içinde üretimde bulunmalarını kolaylaştıracak, karşılaşılması muhtemel maliyet kalemlerini azaltacaktır. Bu durum ev sahibi ülkenin uluslararası piyasalardaki rekabetçi gücünü arttıracak ve doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını cezbedici yönde bir rol oynayacaktır.

Açıklık oranı ev sahibi ülkenin dış dünya ile olan ticaretinde bir gösterge ve ev sahibi ülkenin dış ticaretindeki serbestleşmenin bir ölçütü olarak kullanılmaktadır. Dış ticaretteki serbestleşme firmaların yatırımları için ihtiyaç duyduğu ara ve yatırım malları ithalatını ve mallarının ihracatını

kolaylaştırırken, firmaların elde ettikleri kârlarının yurtdışına transferinde de kolaylıklar sağlamaktadır. Bu nedenlerden dolayı ev sahibi ülkenin açıklık oranındaki bir artış doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını pozitif yönde etkilerken azalış da yabancı yatırımlar üzerinde negatif etkide bulunacaktır.

Döviz kuru ile yabancı yatırımlar arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuşken bazı çalışmalarda ise negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Diğer bazı çalışmalarda ise bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Döviz kurunun yükselmesi yani ulusal paranın değer kaybetmesi ev sahibi ülkede üretilen malların dış piyasalarda rekabet şansını arttırmakta, bu malların ihracatını kolaylaştırmakta ve ihracata dönük üretim yapan yabancı yatırımlar arttırmaktadır. Diğer taraftan döviz kurundaki volatilitenin yüksek olması bir taraftan ara ve yatırım mallarının ithalatını pahalılaştıracak ve yüksek maliyetten dolayı ev sahibi ülkenin rekabet gücünü azaltacak diğer taraftan da döviz kurundaki dalgalanmalarda ev sahibi ülkedeki ekonomik istikrarsızlığı ortaya koyacağı için yabancı yatırımları negatif yönde etkileyecektir. Bu çalışmada döviz kuru verilerini elde etmek için en güçlü beş büyük para birimi (Dolar, Mark, Frank, Yen ve Euro) ele alınmış ve bu ülkelerin Türkiye'nin dış ticaretindeki payları göz önünde bulundurularak ağırlıklandırılmış bir sepet oluşturulmuştur.

Ülkelerin rekabet gücünü etkileyen ve yabancı yatırımlar ile dış ticaret üzerinde doğrudan etkide bulunabilen bir diğer unsur da ücretlerdir. İşgücü maliyetlerinin yüksek olması üretilen ürün maliyetleri üzerinde direk bir etkide bulunacak ve artan maliyetlerde yabancı yatırımları olumsuz yönde etkileyecektir. Üretim maliyetlerinin yüksekliğinden dolayı rekabet gücünü kaybeden ev sahibi ülke alabileceği yabancı yatırımları rekabet halinde bulunduğu diğer ülkelere kaptıracaktır. Bu çalışmada işgücü maliyetinin belirleyicisi olarak imalat sanayiinde ki çalışanlara yapılan ücretler ele alınmıştır.

Bu çalışmada kullanılan faiz oranı, ev sahibi ülkedeki ekonomik ve politik istikrarın bir göstergesi olarak düşünölmüş ve çalışmaya dâhil edilmiştir. Kullanılan faiz oranı on iki aylık mevduat faiz oranıdır. Ev sahibi ülkedeki ekonomik ve politik istikrarsızlıklar ekonomik hayata duyulan güveni sarsacak

ve borçlanma maliyetlerini yükseltecektir. Borçlanma maliyetlerinin yükselmesi yatırımlarda kullanılacak likit fonların alternatif maliyetlerini yükselteceği için ve ülke riskini arttıracakđı için doğrudan yatırımlar üzerinde negatif etkide bulunacaktır.

İleriki alt bölümlerde yapacağımız nedensellik (causality) ve eşbütünleşme (cointegration) analizlerine geçmeden önce kullanılan verilerin zaman serisi özelliklerinin incelenmesi gerekmektedir. Uygulamada aylık veriler kullanıldığı için ilk önce göz önünde bulundurulması gereken olay, zaman serilerinin mevsimsellik etkilerini taşıyıp taşımadığıdır. Bu nedenle her bir değişken bir sabit, trend ve on bir mevsimsel kukla değişken kullanılarak standart, basit regresyon tahmin edilmiştir. Yapılan tahminleme sonucunda bütün değişkenler için sabit terim ve trend anlamlı bulunmuş ve Gayri Safi Yurtiçi Hasıla ile Altyapı yatırımlarında mevsimsel etkiler görülmüştür. Gayri Safi Yurtiçi Hasıla ve Altyapı yatırımlarındaki mevsimsellik etkisini ortadan kaldırmak için yabancı yatırım verilerinin düzeltilmesine benzer bir şekilde hareketli ortalama metodu kullanılmıştır.

2.1 Birim Kök Testi

Zaman serisi verileri ile analizlere başlamadan önce bu serilerin durağan olup olmadığının da araştırılması gerekmektedir. Durağan olmayan zaman serileri kullanılarak oluşturulan modellerde bir takım problemler ortaya çıkmakta, değişkenler arasında mevcut olmayan bir ilişki yanlış yorumlanarak sanki varmış gibi değerlendirilmektedir. Sahte regresyon denilen böyle bir durumda geleneksel model istatistikleri (t , F ve R^2) geçerliliğini kaybetmektedir. Böyle bir durumda yüksek t , F ve R^2 değerlerine rağmen düşük Durbin-Watson değerleri ile karşılaşılmaktadır.

Bir zaman serisi eğer durağan ise bu serinin ortalaması, varyansı ve covaryansı zamandan bağımsızdır. Durağan olmayan zaman serilerinde ise serinin ortalaması ve varyansı patlama gösterir ve belli bir noktaya yakınsama göstermez (Haris, 1995:15-16).

$$E(y_t) = \mu_y$$

(1)

$$\text{Var}(y_t) = \sigma_y^2$$

(2)

$$\text{Covar}(y_t, y_{t+n}) = \text{sbt.}$$

(3)

Eşitlik (1)'de gsterildiği gibi durağan zaman serilerinde, seri uzun dönemde, şoklar yaşansa bile kendi ortalamasını korur ve zamana bağlı olarak değişmeyen bir sonlu varyansa sahiptir (Eşitlik (2)). Durağan olmayan yani birim kök ihtiva eden zaman serilerinde ise serinin uzun dönemde döneceği bir ortalama değeri bulunmamaktadır. Ayrıca zaman sonsuza yaklaştığında varyans zamana bağlı olduğundan, varyansı giderek büyüyerek sonsuza yaklaşır. Durağan zaman serilerinde serideki iki değer için hesaplanan covaryans ise sadece bu iki değer arasındaki zaman aralığına bağlıdır, zaman içindeki herhangi bir sabit noktaya bağlı değildir (Rao, 1994: 49).

Bir serinin durağan olup olmadığının yani birim kök ihtiva edip etmediğinin araştırılmasında çeşitli parametrik ve parametrik olmayan testler geliştirilmiştir. Parametrik olan testler içerisinde en yaygın olarak kullanılan Dickey-Fuller testi, gclendirilmiş Dickey-Fuller testi (Augmented Dickey-Fuller) ve Phillips-Perron testidir. Bu çalışmada kullanılan zaman serilerinin birim kök taşıyıp taşımadıkları ADF testi kullanılarak araştırılmıştır.

ADF testinin DF testinden farkı bozucu hata teriminin DF testinde varsayıldığı gibi white-noise olmadığı, bunun yerine hata teriminde otokorelasyon probleminin görülebileceğinin kabul edilmiş olmasıdır. ADF testinde bu problemin ortadan kaldırılabilmesi için otoregresif sürece değişkenin uygun sayıdaki gecikmeli değerleri dahil edilmiştir. Bunun için ADF testlerinde gecikme uzunluğunun belirlenmesi çok önemlidir. Çünkü testin sonucu gecikme uzunluklarına bağlı olarak değişmektedir (Enders, 1995: 225–226). Bu çalışmada birim kök testine geçmeden önce her bir değişken için uygun gecikme uzunlukları Akaike ve Schwarz bilgi kriterleri kullanılarak, FDI

değişkeni için bir (1), GDP değişkeni için yedi (7), INF değişkeni için sekiz (8), EXC değişkeni için bir (1), IRATE değişkeni için iki (2), WAGE değişkeni için üç (3) ve OPENNESS değişkeni için iki (2) olarak belirlenmiştir.

Tablo-1: ADF Birim Kök Testi Sonuçları

	FDI	GDP	INF	EXC	WAGE	IRATE	OPENNESS
ADF test istatistiği (Düzey)	-1.88173	-2.42148	-1.27987	-2.66909	-2.35074	-2.8575	-2.871944
ADF test istatistiği (Birinci Fark)	-8.23314	-4.25594	-5.26998	-8.22402	-5.726163	-5.7017	-7.141550
Kritik Değerler	(%1) -4.03 (%5) -3.45 (%10) -3.15	(%1) -4.03 (%5) -3.45 (%10) -3.15	(%1) -4.03 (%5) -3.45 (%10) -3.15	(%1) -4.03 (%5) -3.45 (%10) -3.15	(%1) -4.03 (%5) -3.45 (%10) -3.15	(%1) -4.03 (%5) -3.45 (%10) -3.15	(%1) -4.03 (%5) -3.45 (%10) -3.15

Tablo-1’de gösterilen birim kök testi sonuçlarına göre çalışmada ele alınan bütün değişkenler durağan değildir. Banerjee vd. (1993)’den ulaşılan Fuller’ın ADF testi için oluşturduğu kritik değerler ile karşılaştırıldığında bütün değişkenler birinci farkları alındıktan sonra durağan hale gelmektedir. Bunun sonucunda değişkenlerin durağan olmadıkları ve hepsinin birinci dereceden entegre oldukları yani birinci farkları alındıktan sonra durağan hale geldikleri söylenebilir.

3. Nedensellik Testi

Nedensellik testi, iki değişken arasında bir öncelik ardılık ilişkisi varken nedenselliğin (neden-sonuç ilişkisinin) yönü istatistikî bakımdan bulunabilir mi sorusu ile ilgilenmektedir (Gujarati, 1999:620).

İki değişken arasında nedensellik ilişkisinin araştırılması temelde bu değişkenler arasındaki ilişkinin karşılıklı mı olduğunu yoksa ilişkinin tek yönlü mü olduğunu araştırmaya dayanmaktadır.

Granger nedensellik testi, aşağıdaki iki denklemin tahminine dayanmaktadır.

$$X_t = \sum_{i=1}^n \alpha_i Y_{t-i} + \sum_{j=1}^n \beta_j X_{t-j} + u_{1t}$$

(4)

$$Y_t = \sum_{i=1}^m \lambda_i Y_{t-i} + \sum_{j=1}^m \delta_j X_{t-j} + u_{2t}$$

(5)

(4) nolu denklemdeki α katsayılarının hepsi bir bütün olarak anlamsız ise buna karşılık (5) nolu denklemdeki δ katsayıları bir bütün olarak anlamlı ise X'den Y'ye doğru tek yönlü nedensellik vardır, X Y'nin Granger nedenselliğidir. Bu tanımlama modele dahil edilen Y'nin gecikmeli değerlerinin X'de meydana gelebilecek değişmeleri açıklamada herhangi bir ek bilgi sağlamadığı anlamına gelmektedir. Eğer nedensellik ilişkisi yukarıda belirtildiği gibi tek yönlü ise, bu durum modeldeki değişkenlerden X'in dışsal Y'nin ise içsel bir değişken olduğu anlamını da verebilmektedir (Greene, 1997:714).

Nedensellik testinde karşılaşılan en büyük problem tahmin edilecek modele konan değişkenlerin gecikme uzunluklarının belirlenmesinden kaynaklanmaktadır. Granger nedensellik testinin sonuçları modele getirilen gecikmeli değişkenlere oldukça duyarlıdır (Gujarati, 1999:622). Bu çalışmada bu problemin üstesinden gelebilmek için çeşitli gecikme uzunluklarına bağlı olarak denklemler tahmin edilmiş ve bu tahmin sonuçlarından elde edilen Akaike ve Schwarz bilgi kriterleri yardımı ile uygun gecikme uzunlukları belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu analizin ortaya koyduğu sonuçlara göre FDI ile GDP arasındaki nedensellik testinde uygun gecikme sayısı bir (1), FDI ile INF arasındaki nedensellik testinde uygun gecikme sayısı bir (1), FDI ile EXC arasındaki nedensellik testinde uygun gecikme sayısı bir (1), FDI ile IRATE arasındaki

nedensellik testinde uygun gecikme sayısı iki (2), FDI ile WAGE arasındaki nedensellik testinde uygun gecikme sayısı bir (1) ve FDI ile OPENNESS arasındaki nedensellik testinde uygun gecikme sayısı üç (3)'dür. Bu gecikme uzunlukları kullanılarak yapılan nedensellik testinin sonuçları ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo-2: Granger Nedensellik Testinin Sonuçları

Boş Hipotez	F İstatistiği	Probability
GDP, FDI'ın Granger nedenselliği değildir.	3.76791	0.05449
FDI, GDP'nin Granger nedenselliği değildir.	0.00028	0.98670
INF, FDI'ın Granger nedenselliği değildir.	2.81574	0.09576
FDI, INF'nin Granger nedenselliği değildir.	1.59700	0.20861
EXC FDI'ın Granger nedenselliği değildir.	1.71312	0.13692
FDI EXC'nin Granger nedenselliği değildir.	1.71631	0.13618
IRATE, FDI'ın Granger nedenselliği değildir.	2.90808	0.05825
FDI, IRATE'nin Granger nedenselliği değildir.	2.07977	0.12923
WAGE, FDI'ın Granger nedenselliği değildir.	2.76232	0.09894
FDI, WAGE'ın Granger nedenselliği değildir.	0.00765	0.93043
OPENNESS, FDI'ın Granger nedenselliği değildir.	1.76856	0.05584
FDI, OPENNESS'ın Granger nedenselliği değildir.	0.40079	0.97130

Tablo-2'de verilen test sonuçlarından açıkça anlaşılabilceği gibi Türkiye'de Gayri Safi Yurtiçi Hasıla doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının Granger nedenselliğidir. Yani gelir değişkeninin geğmişteki ve bugünkü değerleri Türkiye'ye yönelen yabancı yatırımlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Bunun yanında doğrudan yabancı sermaye yatırımları Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla'nın Granger nedenselliği değildir. Yani bu iki değişken arasındaki nedensellik bağı tek yönlüdür ve gelir değişkeninden yatırım değişkenine doğrudur. %10 anlamlılık düzeyinde gelir değişkeninin dışında altyapı yatırımları, faiz oranları, ücret ve açıklık değişkenleri de doğrudan yabancı yatırımların Granger nedenselliğidir. Yani altyapı yatırımları, ücretler, açıklık ve faiz oranlarının bugünkü ve geğmişteki değerleri yabancı yatırımları

etkilemektedir. Bunun yanında döviz kuru ile yabancı yatırımlar arasında bir nedensellik ilişkisi tespit edilememiştir.

4. Eşbütünleşme (Cointegration) Analizi

Eşbütünleşme analizinin arkasında yatan temel fikir, z_t gibi bir vektör zaman serisinin bütün elemanlarının birim köke sahip olması yani durağan olmaması durumunda bile bu elemanların birim köke sahip olmayan yani durağan olan lineer bir kombinasyona sahip olabileceğidir. Durağan olan bu lineer kombinasyonlar vektör zaman serisinin elemanları arasındaki uzun dönemli bir dengenin varlığı ya da ekonomik terimlerle, statik denge ilişkisi olarak yorumlanabilir (Bierens, 1997:1).

Bu çalışmada uygulanan Johansen eşbütünleşme analizinin uygulama aşamalarını kısaca özetlersek;

1.Adım: Modele dâhil edilecek bütün değişkenlerin durağan olup olmadığının ve durağan değil ise kaçınıcı dereceden durağan olduklarının araştırılması.

2.Adım: Vektör otoregresif (VAR) modelinin gecikme uzunluğunun tahmin edilmesi gerekmektedir. Gecikme uzunluğunun belirlenmesinde VAR modeli için yani oluşturulan sistem için hesaplanan AIC, SC, HQ ve FPE istatistiklerinden yararlanılacaktır.

3.Adım: Tahmin edilen VAR modelinin diagonastik testlerinin yapılarak uygunluğunun denetlenmesi ve katsayılar matrisi üzerinden eşbütünleşen vektörlerin tahmin edilmesi.

4.Adım: Tahmin edilen eşbütünleşen vektörlerin ve düzeltme katsayılarının üzerine teoriden gelen kısıtlamalar var ise bu kısıtlamaların test edilmesi (Enders, 1995: 396-400).

Ekonometrik uygulama aşamasında tahmin edilecek VAR modeli,

$$X_t = c + \pi_1 X_{t-1} + \pi_2 X_{t-2} + \dots + \pi_p X_{t-p} + \varepsilon_t$$

(6)

Bu modelde X_t , (nx1) değişkenler vektörünü, c , (nx1) sabitler vektörünü, π , (nxn) katsayılar matrisini ve ε ise bozucu hata terimi simgelemektedir. Durağanlığın lineer kombinasyonlar ve fark alma ile ayrıştırılmasında

yukarıdaki (6) nolu eşitliğin tekrar parametrize edilmesine gereksinim duyulmaktadır. (6) nolu eşitlik tekrar yazılırsa;

$$\Delta X_t = c + \Gamma_1 \Delta X_{t-1} + \Gamma_2 \Delta X_{t-2} + \dots + \Gamma_{p-1} \Delta X_{t-p+1} + \Pi X_{t-1} + \varepsilon_t \quad (7)$$

$$\Gamma_i = -(I - \pi_1 - \dots - \pi_i) \quad (i = 1, \dots, p-1)$$

$$\Pi = -(I - \Pi_1 - \dots - \Pi_p)$$

Johansen sürecinde yapılan çalışmaların esas amacı uzun dönem katsayılar matrisi olan Π 'nin değişkenler arasındaki uzun dönem ilişkiler hakkında bilgi içerip içermediğinin araştırılmasıdır. Π matrisi şu şekilde ayrıştırılabilir;

$$\Pi = \alpha \beta' \quad (8)$$

i- Eğer Rank(Π)=p ise, Π matrisi tam ranka sahiptir ve X_t vektör süreci durağandır.

ii- Eğer Rank(Π)= r<p ise durağan olmayan değişkenler arasında uzun dönemde r tane durağan, doğrusal kombinasyon var demektir.

β' , eşbütünleşen vektörler matrisini ve α da düzeltme katsayılarını vermektedir. X_t vektör süreci durağan olmamasına rağmen $\beta' X_t$ kombinasyonu durağan süreçleri vermektedir (Karagöl, 2002: 52–53).

4.1 Model

Eşbütünleşme analizinin uygulanabilmesi için ele alınan değişkenlerin durağan olmaması ve bütün değişkenlerin aynı dereceden durağan hale gelmesi gerekmektedir. Yukarıda yapılan birim kök testi sonuçlarına göre modele dâhil edilen bütün değişkenlerin durağan olmadıkları ve yine bütün değişkenlerin birinci farklarının alınarak durağan hale geldikleri yani birinci dereceden entegre oldukları (I (1)) görölmüştür. Böylelikle adı geçen yedi tane değişken kullanılarak eşbütünleşme analizi yapılabilir ve bu değişkenler arasında uzun dönemli bir dengenin var olup olmadığı test edilebilir.

Uygulamada Türkiye'ye gelen doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının makro belirleyicileri belirlenmeye çalışılmış ve yabancı yatırımlar üzerindeki etkileri test edilmeye çalışılmıştır.

$$FDI = f(GDP, INF, EXC, IRATE, WAGE, OPENNESS)$$

(9)

(9) nolu eşitlikte FDI, Türkiye'ye gelen doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını göstermektedir ve bu değişken bağımlı değişken olarak düşünülmüştür. Açıklayıcı değişkenler olarak da GDP (Gayri Safi Yurtiçi Hasıla), INF (Altyapı Yatırımları), EXC (döviz kuru), IRATE (faiz oranı), WAGE (ücretler) ve OPENNESS (dış ticarete açıklık oranı) alınmıştır.

$$\frac{\partial FDI}{\partial GDP} \geq 0, \frac{\partial FDI}{\partial INF} \geq 0, \frac{\partial FDI}{\partial OPENNESS} \geq 0,$$

(10)

$$\frac{\partial FDI}{\partial EXC} \leq 0, \frac{\partial FDI}{\partial IRATE} \leq 0, \frac{\partial FDI}{\partial WAGE} \leq 0$$

(11)

(10) nolu eşitliklerde gösterildiği gibi yabancı yatırımlar ile GDP, INF ve OPENNESS arasında pozitif yönlü bir ilişki beklenmektedir. Daha önce bahsedildiği gibi gelirdeki, altyapı yatırımlarındaki ve dış ticaretteki artışlar ev sahibi ülkenin ekonomik potansiyelinin arttığını ve daha rekabetçi güce kavuştuğunu göstermektedir. Böylelikle bu değişkenlerdeki bir iyileşmenin yabancı yatırımları da arttıracığı beklenmektedir. (11) nolu eşitliğin gösterdiği göre ise döviz kuru, faiz oranları ve ücretler ile yabancı yatırımlar arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Döviz kuru ve faiz oranlarındaki yükselmeler hem ev sahibi ülkenin ekonomik ve politik istikrarı konusunda negatif bir işaret olarak algılanmakta hem de yerel piyasadaki üretimin alternatif maliyetlerini arttırdığı için yatırımları olumsuz etkilemektedir. Ücretlerdeki bir artış da üretim maliyetlerini arttırmakta ve ev sahibi ülkenin rekabetçi gücüne sekteye uğratmaktadır. Bu sebeplerden dolayı bu üç değişken ile yabancı yatırım girişleri arasında ters yönlü bir ilişki beklenmektedir.

4.2 Amprik sonuçlar

Modeli tahmin etmeden önce kurulan sistemin uygun gecikme uzunluğunun tahmin edilmesi gerekmektedir.

Tablo-3: VAR Modeli için Uygun Gecikme Uzunluğunun Belirlenmesi

	FPE	AIC	SC	HQ
1 LAG	1.69E-31*	-50.98885	-49.69493*	-50.46334*
2 LAG	1.74E-31	-50.96935	-48.54325	-49.98402
3 LAG	2.07E-31	-50.81587	-47.25759	-49.37071
4 LAG	1.85E-31	-50.96626	-46.27580	-49.06128
5 LAG	1.93E-31	-50.98687	-45.16424	-48.62208
6 LAG	2.37E-31	-50.87815	-43.92333	-48.05353
7 LAG	3.02E-31	-50.77661	-42.68961	-47.49217
8 LAG	3.66E-31	-50.78271	-41.56354	-47.03846
9 LAG	3.64E-31	-51.05920	-40.70785	-46.85512
10 LAG	3.37E-31	-51.50466	-40.02113	-46.84076
11 LAG	4.03E-31	-51.82101	-39.20530	-46.69729
12 LAG	3.66E-31	-52.59329*	-38.84539	-47.00974

Tablo-3'de görüldüğü gibi Akaike bilgi kriteri on iki gecikme uzunluğunu önermekte bunun dışında kalan diğer üç istatistik ise bir gecikme uzunluğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre bu çalışmada tahmin edilen VAR modelinde bir gecikme uzunluğu kullanılmıştır.

Modelin tahmin edilmesinin ardından hata terimine ait testlerin yapılması ve tahmin edilen modelin durağan bir yapı gösterip göstermediğinin test edilmesi gerekmektedir. Modelde kullanılan değişkenlere ait uzun dönem, durağan bir dengeye ulaşılabilmesi için oluşturulan modelin de durağan bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Modelin durağanlığı veya istikrarlığı ise katsayı matrisinin özdeğerlerine (eigenvalue) bağlıdır. Eğer katsayı matrisinin özdeğerlerinin hepsi birim çemberin içerisinde ise sistem durağan ya da istikrarlı, özdeğerlerin en az bir tanesi birim çemberin üzerinde veya dışarısında ise sistem durağan değildir veya giderek genişleyen bir özellik gösterir (Hendry ve Juselius, 2000:10).

Tablo-4: Katsayı Matrisinin Birim Kökleri ve Birim ember içindeki Konumları

Kök	Birim emberdeki Konum
0.994203	0.994203
0.949967	0.949967
0.940935 - 0.079992i	0.944329
0.940935 + 0.079992i	0.944329
0.603014 - 0.115798i	0.614031
0.603014 + 0.115798i	0.614031
0.433532	0.433532

Tablo-4'n ortaya koyduğu gibi tahmin edilen modelde birim köklerin tamamı birim çember içerisinde kalmaktadır. Bu da modelin durağanlık koşulunu sağladığını göstermektedir.

VAR modelinin hata terimine ilişkin dijonastik test sonuçlarında değişen varyans ve ardışık bağımlılık problemlerinin olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte hata teriminin normal dağılmadığı sonucuna varılmıştır. Değişen varyansı test etmek için hesaplanan istatistik $F(392,1079) = 1.3902$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç sabit varyans olduğunu varsayan boş hipotezin reddedilemeyeceğini göstermektedir. Ardışık bağımlılık problemini test etmek için hesaplanan F istatistiği sonucu $F(49,567) = 1.8821$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç ardışık bağımlılık olmadığını varsayan boş hipotezin reddedilemeyeceğini göstermektedir. Bunlara karşılık hata teriminin normal dağıldığını varsayan boş hipotezi test etmek için hesaplanan istatistik değer olan, $X^2(14) = 401.97$ normallik varsayımını reddetmektedir.

Tahmin edilen VAR modeli, dijonastik testlerini geçtikten ve durağanlık koşulunu sağladıktan sonra Johansen eşbütünleşme testi yapılabilir. Johansen sürecinde eşbütünleşen vektör sayılarının tahmininde kullanılan iki istatistik vardır. Bunlar İz (Trace) istatistiği ve Maksimum zdeğer (eigenvalue) test istatistiğidir.

Bu testlerin formülleri ve hipotezleri şu şekildedir.

$$\lambda_{trace}(r) = -n \sum_{i=r+1}^n \ln(1 - \hat{\lambda}_i)$$

(12)

$$\lambda_{max}(r, r+1) = -n \ln(1 - \hat{\lambda}_{r+1})$$

(13)

Eşitlik (12)'de verilen İz istatistiği, eşbütünleşen vektör yoktur boş hipotezine karşılık eşbütünleşen vektör vardır hipotezini test eder. Eğer boş hipotez reddedilirse bu kez bir tane eşbütünleşen vektör vardır boş hipotezini test eder. Eşitlik (13)'de verilen max. eigenvalue istatistiği ise eşbütünleşen vektör yoktur hipotezine karşılık bir tane eşbütünleşen vektör vardır hipotezini test eder (Johansen ve Juselius, 1990:177–178).

Eşbütünleşme testi sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo-5a: Eşbütünleşme Testinin Sonuçları (İz İstatistiğine göre)

Hypothesized No. of CE(s)	Özdeğer (Eigenvalue)	İz (Trace) İstatistiği	Kritik Değer (%5)	Kritik Değer (%1)
Yok**	0.326667334037	141.999729794	124.24	133.57
En fazla 1	0.232815371607	90.1871641334	94.15	103.18
En fazla 2	0.1720795581	55.4685234341	68.52	76.07
En fazla 3	0.090340108725	30.7307174164	47.21	54.46
En fazla 4	0.0609415927065	18.3270485474	29.68	35.65
En fazla 5	0.0604427876035	10.090082932	15.41	20.04
En fazla 6	0.0145697867987	1.92268287253	3.76	6.65

Tablo-5b: Eşbütünleşme Testinin Sonuçları (Max. Özdeğer İstatistiğine göre)

Hypothesized No. of CE(s)	Özdeğer (Eigenvalue)	Maksimum Özdeğer (Max-Eigen) İstatistiği	Kritik Değer (%5)	Kritik Değer (%1)
Yok**	0.326667	51.81257	45.28	51.57
En fazla 1	0.232815	34.71864	39.37	45.10
En fazla 2	0.172080	24.73781	33.46	38.77
En fazla 3	0.090340	12.40367	27.07	32.24
En fazla 4	0.060942	8.236966	20.97	25.52
En fazla 5	0.060443	8.167400	14.07	18.63
En fazla 6	0.014570	1.922683	3.76	6.65

Tablo-5a ve 5b'de gösterildiği gibi hem trace istatistiği ve max. özdeğer istatistiği %5 ve %1 anlamlılık seviyelerinde bir tane eşbütünleşen vektörün varlığını işaret etmektedir. Modele dahil edilen değişkenler arasında eşbütünleşen vektörlerin bulunması söz konusu değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin bulunduğuna işaret etmektedir.

FDI değişkenine göre eşbütünleşen vektör normalize edilirse uzun dönemli ilişki şu şekilde yazılabilir.

$$FDI = 1.973GDP + 1.705INF + 0.035OPENNESS - 2.268EXC - 1.483WAGE - 0.058IRATE$$

(0.402) (0.308) (0.018) (0.361) (0.229) (0.011)

Yukarıdaki eşitlikte parantez içindeki rakamlar katsayıların standart hatalarıdır. Eşbütünleşme testi sonucunda bütün değişkenler istatistikî olarak anlamlı bulunmuştur. Bunun yanında bütün değişkenlerin işaretleri beklentileri doğrulamaktadır.

Normalize edilmiş eşbütünleşen vektör ve bu vektör ile ilgili yapılacak yorumlar FDI'ın bağımlı değişken olduğu varsayımına dayanmaktadır. Yapılan normalisasyonun doğru yapılıp yapılmadığının testi ise zayıf dışşallık testidir.

Tablo-6: Zayıf Dışşallık Testi Sonucu

Boş Hipotez	LR İstatistiği	Probability
FDI zayıf dışsal değişkendir.	4.1813	0.040870
GDP zayıf dışsal değişkendir.	0.308182	0.578798
INF zayıf dışsal değişkendir.	9.311677	0.002277
OPENNESS zayıf dışsal değişkendir.	0.004631	0.945744
EXC zayıf dışsal değişkendir.	2.076871	0.149546
WAGE zayıf dışsal değişkendir.	10.91693	0.000953
IRATE zayıf dışsal değişkendir.	0.225253	0.635066

Zayıf dışsal değişken ilgili denklemin sadece sağ tarafında yer alır yani egzojen bir değişkendir. Zayıf dışsal olmayan değişkenler denklemin sağ tarafında da yer alabilir ve modeldeki değişkenler tarafından belirlenir. Tablo 6'da görüldüğü gibi %10 anlamlılık düzeyinde FDI, INF ve WAGE değişkenleri içsel değişken olarak kabul edilebilir. Diğer değişkenler için %10 anlamlılık düzeyinde boş hipotez kabul edilmektedir.

5.SONUÇ

Ortaya konan uzun dönem denge ilişkisine göre; Türkiye'ye gelen doğrudan yabancı sermaye yatırımları ile Gayri Safi Yurtiçi Hasıla, Altyapı yatırımları ve açıklık değişkeni arasında pozitif bir ilişki, döviz kuru, ücretler ve faiz oranı ile yabancı yatırımlar arasında negatif bir ilişki vardır. Türkiye'nin Gayri Safi Yurtiçi Hasılasındaki %1'lik bir artış yabancı yatırımları 1.97 birim, Altyapı yatırımlarında meydana gelen %1'lik artış yabancı yatırımlar 1.70 birim ve açıklık oranında meydana gelen 1 birimlik artış yabancı yatırımları 0.035 birim arttırmaktadır. Döviz kurunda meydana gelen %1'lik artış yani ulusal paranın değer kaybetmesi yabancı yatırımları 2.26 birim azaltmakta, ücretlerdeki %1'lik artış yabancı yatırımları 1.48 birim azaltmakta ve faiz oranlarındaki 1 birimlik artış yabancı yatırımları 0.058 birim azaltmaktadır.

Bu sonuçlar beklentilerimizle ve ekonomik teori ile de oldukça tutarlıdır. Ücretler, döviz kuru ve faizlerdeki artışlar Türkiye'deki üretim maliyetlerini yükseltmekte, rakip ekonomiler karşısında rekabet gücünü azaltmakta ve bu durum da yabancı yatırımlar üzerinde olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Aynı Şekilde Türkiye'deki gelirin ve altyapı yatırımlarının artması, ülkenin dış ticarete daha açık bir hale gelmesi yabancı firmalar tarafından ülke ekonomisi için olumlu gelişmeler olarak görülmekte, yurtiçi talebin yani yurtiçi piyasanın genişlemesi, daha rahat ihracat ve ithalat imkanları ve kârların transfer olanakları ölçek ekonomilerinden yararlanma fırsatlarını arttırmakta, bu gelişmelerde yabancı yatırımları cazip hale getirmektedir.

KAYNAKÇA

ALFARO, L., CHANDA A., OZCAN S., SAYEK S.(2004), **FDI and eEconomic Growth: The Role of Local Financial Markets, Journal of International Economics**, 64,89-112.

Batmaz, N. & Tunca, H. /Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1, (2007): 199-224

- ALICI A.A., UCAL M.Ő.(2003), **Foreign Direct Investment, Export and Output Growth of Turkey:Causality Analysis**, European Trade Study Group Fifth Annual Conference, 1-17
- BANEREJEE A., DOLADO J.J., GALBRAITH J.W., HENDRY D.F.(1993), **Cointegration, Error Correction and The Econometric Analysis of Non-stationary Data**, New York, Oxford University Pres.
- BATMAZ,Nihat, TUNCA, Halil (2005). **Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları ve Türkiye (1923-2003)**. Beta Başım Yayım A.Ő, 1.Baskı, İstanbul.
- BAYRAK, Sebahat, AKDİŐ, Muhammet, SERİNKAN, Celalettin (2004), Selçuk Üniversitesi, **Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi**, sayı:7.
- BIERENS H.J.(1997), **Cointegration Analysis**, <http://grizzly.la.psu.edu/~hbierens/COINT.PDF>
- Deichmann J., Karidis S., Sayek S.(2003), **Foreign Direct Investment in Turkey: Regional determinants**, *Applied Economics*, 35, 1767-1778.
- DİE (2003), **İstatistik Göstergeler 1923–2002**, Ankara
- DPT (2002b), **Sayılarla Türkiye Ekonomisi**, Ankara
- ENDERS W.(1995), **Applied Econometric Time Series**, John Wiley and Sons, Inc
- ERDAL F., TATOĞLU E.(2002), **Locational Determinants of Foreign Direct Investment in an Emerging Market Economy:Evidence from Turkey**, *Multinational Business Review*, 10, 1-7
- HENDRY D.F., JUSELİUS K.(2001), **Explaining Cointegration Analysis:Part-II**, *The Energy Journal*, 22, 76-120.
- İNSEL A., SUNGUR N.(2000), **Sermaye Akımlarının Temel Makro Ekonomik Göstergeler Üzerindeki Etkileri:Türkiye Örneği 1989-1999**, ODTÜ IV.Uluslararası İktisat Kongresi, 1-29
- JOHANSEN S., HANSEN P.R.(1998), **Workbook on Cointegration**, New York, Oxford University Pres.
- JOHANSEN S.(1991), **Estimation and Hypothesis Testing of Cointegration Vector in Gaussian Vector Autoregressive Models**, *Econometrica*, 59, 1551-1580.
- JOHANSEN S., JUSELİUS K.(1990), **Maximum Likelihood Estimation and Inference on Cointegration:With Applications to the Demand for Money**, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 52, 169-120.
- KAR, Muhsin, KARA M.A.(2003), **Türkiye'ye Yönelik Sermaye Hareketleri ve Krizler**, *Dış Ticaret Dergisi*, Sayı:29, Ankara , 46-80.
- KARAGÖL E.(2002), **The Causality Analysis of External Debt Service and GNP:The Case of Turkey**, *Central Bank Review*, 2, 39-64

Batmaz, N. & Tunca, H. /Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1, (2007): 199-224

- KAZGAN, Gülten (2002), **Küreselleşme ve Ulus-Devlet, Yeni Ekonomik Düzen**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 3.Baskı, İstanbul.
- LI X., LIU X.(2005), **Foreign Direct Investment and Economic Growth:An Increasingly Endogenous Relationship**, World Development, 33, 393-407
- PARISTO, A. (1995), **Recent Trends in Employment in Transnational Corporations, Foreign Direct Investment, Trade and Employment**, Paris OECD Pub.
- SOLIMAN M.(2003), **Foreign Direct Investment and LDCs Export:Evidence from the MENA Region**, 1-23.
- TATOĞLU E., GLAISTER K.W.(1998), **Performance of International Joint Venture in Turkey:Perspectives of Western firms and Turkish firms**, International Business Review, 7, 635-656.
- TATOĞLU E., GLAISTER K.W.(1998), **An Analysis of Motives for Western FDI in Turkey**, International Business Review, 7, 203-230.
- TATOĞLU E., GLAISTER K.W.(1998), **Western MNCs' FDI in Turkey:An Analysis of Locational Specific Factors**, Management International Review, 38, 133-159.
- UNCTAD (2000), **World Investment Report**
- UNCTAD (2001), **World Investment Report**
- UNCTAD (2002), **World Investment Report**
- UNCTAD (2003), **World Investment Report**
- UNCTAD, Foreign Direct Investment Performance and Potential Index, (www.unctad.org)
- YASED, (2004), Dünya da Yabancı Sermaye Yatırımları Raporu. <http://www.worldbank.org>
- <http://www.imf.org>
- <http://www.dtm.gov.tr>
- <http://www.unctad.org>
- <http://www.die.gov.tr>
- <http://www.hazine.gov.tr>
- <http://stat.unctad.org/fdi/eng>
- <http://devdata.worldbank.org/dataonline/>
- <http://ekutup.dpt.gov.tr>
- <http://tcmbf40.tcmb.gov.tr/cbt.html>

Kamusal Alan

(Türkiye’de Kamusal Alan Kavramlaştırılmasının Muhtevası: Tektiplilik mi, Çoğulculuk mu?)

Şeyhmus Demir^a Mutlu Sesli^b

Özet

Kamusal alan teorik olarak yurttaşların/insanların özgürce kamusal meseleleri tartıştıkları ve kamuoyunu şekillendirdikleri alandır. Kamuoyunun içinde olduğu alan olarak kamusal alan, tarihsel olarak farklı doktrinlerden ve toplumsal şartlardan etkilenmiştir.

Türkiye’de kamusal alan ana hatlarıyla iki şekilde gelişmiştir. Bir yanda genellikle ve daha ziyade resmi düzeyde “devlete ait alan” olarak tarif edilen bireysel ve grupsal tercihlerin ve yaşam tercihlerinden izole edilmeye çalışıldığı bir kamusal alan, diğer tarafta evrensel anlamıyla ve özgürlüklerin genişletilmesi bağlamında tarif edilen bir kamusal alan mevcuttur.

Çalışma Türkiye’deki “kamusal alan” tartışmalarının evrensel-felsefi tanımlamalarından farklı bir seyir izlediği tespitinden hareket etmekte olup, kamusal alanla ilgili doktrindeki yaklaşımlara bakarak ülkemiz açısından kamusal alanın daha anlaşılır hale getirilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca kamusal alanın geçirdiği dönüşümlerin, birey-toplum-devlet eksenlerinde ele alınması, Türkiye’de kavramın şekillenmesinde etkili parametrelerin açıklanması açısından da önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kamusal alan, özel alan, kamusalılık, çoğulculuk.

Public Shpere

(The Context of Public Shpere`s Concept in Turkey: is İt Monism, is İt Pluralism?)

Abstract

As a theoretically public shpere is a shpere in which people argue public matters and shape public opinio. Public shpere taking shape in public opinion was affected from different doctrins and public conditions as a historically.

Public shpere progresses in two main lines in Turkey. On one hand. there is a public shpere which is usually and at offical level do fined as belonging to state and which is tried to isolated from individual and group preferences and life preferences. On the

^a Doktora Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

^b Doktora Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

other hand, there is also a public shpere which is defined with its universal meaning and expanding of freedoms context.

The study assumes that the definition of the public sphere in Turkey is different from the universal-philosophical definitions of the concept and it aims to make the concept more understandable for our country by pointing to the approaches in the related doctrine. Besides, analysing the transformations the public sphere went through in the context of the individual-society is also important for explaining the parameters effective in the construction of the concept in Turkey.

Key words: Public shpere, private shpere, publicity, pluralism.

1. GİRİŞ: Kamu/Kamusal/Kamusal Alan Kavramları

“Kamusal alan” kavramı özellikle 1990’lı yılların başından itibaren ülkemizde akademik çalışmalara ve 2000’li yıllarla birlikte çeşitli sosyo-politik tartışmalara ve polemiklere konu olmuştur. Çalışmanın temel hedefi kamu(sal) alan kavramsallaştırmasının başındaki kamu(sal) -alanın- tarihsel ve felsefi olarak seyrini/anlamını somut hale dönüştürmeye çalışmak olacaktır.

Kamusal alan ile ilgili felsefi tasarımlar ana hatlarıyla üç kısımda belirginleşmektedir. İlki Arendt’in tarif ettiği “agonostik” ve “birleşimsel” model, ikincisi Liberal kamu alanı modeli, üçüncüsü Habermas’ın oluşturduğu “iletişimsel kamu alanı” modelidir (Benhabip, 1995: 238-258; akt: Ünüvar, 1998: 194). Arendt’in açıkladığı “agonostik” modele göre; kamu(sal) alan(ı) politik büyüklüğün, seçkinliğin ortaya çıktığı/sergilendiği ve başkalarıyla paylaşıldığı bir alandır. “Birleşimsel” model ise insanların bir uyum içerisinde hareket ettikleri/yaşadıkları yerlerde ortaya çıkmaktadır. Bu modelde özgürlükler rahatça kendini gösterebilir (Ünüvar, 1998: 194).

Kamusal alan, liberal modelde ise insanın “özgür kamusal aklı”ndan yola çıkılarak yasaların kapsamaklığı doğrultusunda, özgürlüklerin rahatça, serbest bir şekilde kullanılacağı alan olarak belirginleştirilir. Ancak Habermas’ın iletişimsel kamusal alan modelinin temelini oluşturan mantalite ile liberal kamu alanı özgürlüklerin alanı olma noktasında eksiklikler taşımaktadır. Habermas’ın “iletişimsel kamu alanı” modelinde, demokratik bir şekilde toplumsal normlardan ve politik kararlardan etkilenen bireyler, bu norm ve kararların oluşturulmasında/değiştirilmesinde ve benimsenmesinde söz sahibidir (Ünüvar, 1998: 195).

Çalışma Habermas'ın kamu(sal) alanı tarif ederken kullandığı eksen üzerinden devam edecektir. Ancak yeri geldikçe kavram farklı bakış açılarından yararlanılarak netleştirilmeye çalışılacaktır.

Kamusal alan modern anlamıyla sosyal bilimler literatürüne, kendisini “yaşayan son Marksist düşünür” olarak da tanımlayan, Habermas tarafından hediye edilmiştir (Karabaşoğlu, 2007). Habermas'ın 1962'de yayımlanan *Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü: Burjuva Toplumunun Bir Kategorisi Üzerine* adlı eseri literatürde “kamusal alan” üzerine yazılmış ve deyim yerindeyse milat oluşturan bir çalışmadır. Çalışma otuz yıldan fazla bir zaman sonra İngilizceye ve maalesef ancak 1997 yılında Türkçe'ye çevrilebilmiştir. Hak ettiği ilgiyi çok geç görebilen kamusal alan, yaşadığımız dünyayı, toplumu anlama/dönüştürme çabalarında, sosyo-politik düşüncülerde en az demokrasi ve devlet kadar önemli bir kavramdır.

Türkçe'de kamusal alan kavramının kapsadığı özellikler bağlamında “kamu”, “kamuoyu”, “umumi”, “amme” gibi terimler var^c. Aslında Türkçe sözlüklerde bu kavramların genişçe tanımları olsa da, kamusal teriminin “aleniyet” olarak kullanımının dilimizi ve politik kültürümüzü derinden etkilediğini ve toplumsal düzeyde geçerlilik kazandığını söylemek zordur.

“Kamusal alan” bir hukuk terimi değildir. Hukuk terminolojisinde “kamu hukuku”, “kamu hizmeti”, “kamu görevlisi” gibi terimler vardır, ama “kamusal alan” diye bir terim yoktur. Kaldı ki, hukukun bu yerleşik terimleri bile hukukî kesinlikten yoksundur. “Kamusal alan” bunlardan da problemlidir. “Kamusal alan” aslında siyaset felsefesinin bir terimi (Yayla, 2007) ve güncel tartışma konularından birisidir. Bu konudaki sorunlar, büyük ölçüde terimin anlam ve kapsamının önemli ölçüde kişinin dünya görüşüne bağlı olarak değişkenlik göstermesinin kaçınılmaz olmasından kaynaklanmaktadır. Neye

^c TDK'nin Türkçe Sözlüğü'nde “kamu” şöyle tanımlanıyor; 1. (esk) Hep, bütün (“Biz kimseye kin tutmayız. Kamu alem birdir bize” Yunus Emre). 2. Bir ülkedeki halkın tümü, “halk, amme, kamu yararı”... Ayrıca kamu yararına savcının açtığı “kamu davası”; kamu düzeni; devlet eliyle yürütülen ekonomik işlerin tümü olarak “kamu kesimi”; kamu personeli örnekleri geliyor (Özbek; 2004: 30-31'deki dipnotlar). Kavramın başka sözlüklerde de tanımlandığı ve çoğunlukla; “herkes, umum, aleniyet, aleni, umumen, umumiyet, bilumum, herkesle ilgili...” kelimeleriyle bağlantılı olarak kullanılmaktadır.

“kamusal” dediğiniz insanın varoluşunu nasıl kavradığınıza, nasıl bir devlet-toplum ilişkisi tasarladığınıza bağlı olarak değişmektedir. Bundan başka, literatürde geleneksel kamusal-özel ayırımına sadık kalanlar olduğu gibi; “özel-sivil-kamusal” veya “özel-kamusal-siyasal” gibi üçlü, hatta “özel-sivil-kamusal-siyasal” şeklindeki dördü bir şema içinde özetlenebilecek birçok farklı perspektifin var olduğu görülmektedir. Bütün bu farklı yaklaşımlardan hukuk uygulaması için elle tutulur, açık seçik ve objektif bir “kamusal alan” tanımı çıkarılamayacağı açıktır (Erdoğan, 2007).

Devletin geçirdiği dönüşüme paralel olarak “kamu” kavramının zaman zaman hem devleti (resmi kamu) hem de halkı ifade edecek şekilde kamusal alanla eşanlamlı kullanıldığına da tanık olmaktayız (Tosun, 2001: 70). Habermas’a göre “kamu” akıl yürütenler ya da rasyonel müzakereciler topluluğudur (Erdoğan ve İnaç, 2007). Özellikle bizde günlük konuşma dilinde “kamu” dendiğinde hemen akla devlet gelir; devlet idaresi/ organları/ kuruluşları/ görevlileri gibi, devlete ait ya da devlet kontrolünde yürütülen resmi bir alan gelir. Bu çerçevede, kamu hukukunun devlet faaliyetinin hukuki çerçevesini çizdiği, buna karşılık özel hukukun sivil-medeni ilişkilerin kurallarını tanımladığı düşünülür (Erdoğan, 2006). Çoğunlukla “kamuoyu”nun halka ait fikir-oy olduğunu biliriz, “kamu yararı”nın devletin düzen/güvenlik güçlerinin yararı anlamına gelmediğini biliriz. Yine de “kamuoyu”ndaki kamunun kim olduğunu düşünmeden kamuyu devlet aygıtıyla birleştirerek, yani kavramı ortadan yarıp özünü kaçıranak kullanmayı sürdürürüz^d. Eğer kamusal kavramını sadece/öncelikle devlet aygıtı/gücü için kullanırsak ve toplumu da bu anlamda “özel” sayarsak, halkın hala tebaa olduğu mutlakiyet dönemindeki kullanımının ötesine geçmemiş oluruz (Özbek, 2004: 31). Siyaset teorisinin çağdaş varsayımları yanında, Türkçe’deki doğru karşılığı da esas alındığında “kamusal alan” deyiminin devletle değil toplumla ilgili olabileceğini kabul etmek zorunludur. Bu bağlam içinde kamusal alan devletin değil sivil

^d Türkiye’deki kamusal alanın “devlet alanı” olarak görülmesinin arkasında yatan şey ne olabilir? Bize göre Yavuz’un da veciz şekilde belirttiği gibi, “soyut kavramlarla değil de, somut imgelerle düşünme alışkanlığımız öne çıkıyor ve ‘kamusal alan’ı, zihnimizdeki somut resimlerle tanımlamaya kalkışıyoruz; - kafamızdaki resimleri, kavramın yerine ikame ederek” (2006).

olanın/toplumun alanı içinde hayat bulmuştur. Kazım Berzeg bu noktada; “*Kamusal alan ‘sivil toplum alanı’dır ve daha doğru karşılığı ‘toplumsal alan’dır*” (Berzeg, 2003) demektedir. Elbette daha sonra işaret edileceği gibi bu; yani kamusal alanı devletle örtüştürme/somutlaştırma ideolojik bir algılamaya dayanır.

Kamu(sal) alan(ı) bütün toplumun ortak iyiliğini sağlamaya odaklı tartışma ve etkinliklerin içinde olduğu bir sivil hayat alanıdır (Erdoğan, 2000: 35). Bu anlamıyla da Habermas'ın ifadesiyle, kamusal alan her şeyden önce toplumsal yaşamımızda kamuoyunun içinde olduğu alanın karşılığıdır (Habermas, 2007).

Kamusal alanı daha tanıdık şekilde “siyasetin alanı” olarak da görmek mümkündür. Ancak buradaki siyasetten kasıt geniş anlamıyla ve öznesi tüm yurttaşlar olan ve etkisi bütün kamu meselelerini ilgilendiren siyasettir (Erdoğan, 2000: 36). Bu bağlamda Dominique Reynié (2003: 486)’ya göre de kamusal alan tüm toplumu ilgilendiren ve ilişkilendiren problemlerden oluşur. Ona göre bu durum “tartışma” ve “karar nesnesi” kavramlarıyla anlaşılabilir. Bu anlamda kamusal alan; sivil toplum (tartışma) ve devlet (karar) arasındaki ilişkidir. Cumhuriyetçi teorinin bir parametresi ve özel alana/olana öncelenen ve “aktif yurttaş” vurgusu taşıyan “kamusal alan” (Erdoğan, 2000: 37) yurttaşların ortak meselelerini, eşit ve özgür katılımı (söz, irade ve eylemle), çözmeye çalıştığı alan olarak karşımıza çıkar. O yüzden bir toplumda varolan kamusal alanın genişliğini ve sınırlarını, düşünce, ifade, bilgiye ulaşma, tartışma, toplanma, örgütlenme ve farklılıkların tanınmasına dönük özgürlüklerin gelişmişliği ve tüm bu özgürlüklerin herkesi kapsamı (hukuksal eşitlik ve farklılık) belirler. Burada devletin asli görevi yurttaşların temel haklarının yanı sıra kamusal haklarını güvence altına almaktır (Demir, 2005). Hukuk devleti ilkesi bağlamında şekillendirilen Anayasal devlet de bunu sağlar.

Teorik olarak kamu hukukunda, “kamu erki”nin alanı olarak devlet dendiğinde, “hukukun üstünlüğü” ilkesinin bağladığı bir devlet teşkilatı akla gelir. O halde “kamusal alan” kavramını doğru ve ontolojik olarak dilimize yerleştirmek için öncelikle (politik) kamusal alanın tarihsel ve ilkesel olarak devlet içinde yoğunlaşmış en büyük şiddet kullanma tekelini/iktidarını eleştirel olarak denetleyen ve dönüştüren demokratik muhalefetin alanı olarak

anlaşılması gerektiğinin altını çizmek gerekir. Bu anlamda, Özbek (2004:3 2)'in veciz ifadesiyle; “(politik) kamusal alan ‘ceberrut’ devletin ve baskıcı/keyfi siyasal iktidarların hasmıdır”. Kamusal alan, tüm heterojenliği ile “halka ait”, toplumsal sınıf ve grupların her türlü politik söylem ve eylemleriyle katıldığı bir hegemonya mücadelesi alanıdır. Bu anlam da Tosun'un (2001: 71)'de belirttiği gibi; devlet ile toplumsal alan arasındaki özerk aracı kurumlara sahip olması nedeniyle kamusal alan, toplumu ve siyasal sistemi/devleti dönüştürücü bir potansiyele sahiptir. Günümüzde devlet etkinliklerine/kurumlarına “kamu-sal” sıfatı ekleniyorsa, bu, modern devletin “hukukun üstünlüğü/egemenliği” ilkesinin bir sonucu ve devlet erkinin halkın yararına (kamu yararına) üstlendiği toplumsal görevleri olduğunu kastetmek ve bundan bir meşruiyet kaynağı bulmaktır. Habermas'ın “Kamusal Alan” yazısında dediği gibi;

Her ne kadar devlet otoritesi siyasal kamu alanında icra etmekten (execute) sorumlu olsa da, bu alanın bir parçası değildir. Devlet otoritesi, genellikle, “kamu” otoritesi olarak kabul edilir; devletin vatandaşların refahını sağlama sorumluluğu, kamusal alanın bu işlevinden kaynaklanır (Habermas, 2007).

Özbek kamusal alan kavramının devletin alanı olarak kullanılmasındaki bu felsefi/sosyolojik ve siyasal sakatlanma ihtimalinin giderilmesi için devletin gücünün kullanıldığı yerleri kastederken “kamu erkinin (otoritesinin) alanı” kavramını kullanıp, “kamusal alan” kavramını ise (Habermas'ın tanımlamasını takip ederek) toplumdaki “demokratik katılım ve eleştirel söylem alanı” olarak kullanma gerekliliğini vurgulamaktadır (Özbek, 2004: 33).

Bu arada sivil toplum ve kamusal alan kavramsallaştırmalarının birbirlerine göre nereye karşılık geldiğinin de belirlenmesi önem kazanmaktadır. Türkiye’de bu iki kavramsallaştırma ayrı kategoriler olmalarına rağmen 1980’lerden beri artan biçimde kamusal alan sivil toplumla eşleştirilmeye ve nihayet kamusal alanı sivil toplum örgütlerine indirgemeye yönelik bir tutum kendini göstermiştir.

Paradigmatik olarak farklı tanımlamalarla karşımıza çıksa da kamusal alan kavramı aslında ortak bir özden beslenmektedir. Gerek kavramın ortaya çıkış koşulları ve toplumsal görünüşler gerekse kavramın dayandığı etimolojik görüngüler bize bu anlamda paradigmanın farklılaşsa da özünün aynı

olduğunu söyler niteliktedir. Bir kere sosyolojik ve politik felsefeleri ne olursa olsun kamusal alan yaklaşımlarını çapraz kesen bir özellik var. Bu da her bir yaklaşımın “kamusal”ın aydınlanma döneminden ve felsefesinden kaynaklanan modern bir fenomen ve kurgu olduğu üzerinde anlaşmasında (Kentel, 2002) ve “kamusal söylem ve katılım” üzerindeki vurguda yatmaktadır. Kamu(sal) kavramı, sekülerlik, özerklik, eleştirelilik, farklılık, çoğulluk ve özyönetimin metaforu olarak belirginleşmektedir. Bundan dolayı kamusal alan, ister toplumsal çoğulluk varsayımı gereği, ister liberallerin bireysel iyi yaşam taleplerine karşı nötr ortak kuralları çerçevesinde, ister Charles Taylor’cu cemaatçilik şekliyle, ister Marksist sınıf mücadelesi uğraşısıyla ele alınsın, her birinde; Özbek’in şu sorusunu barındırır;

Bütün ayrılmışlıklara rağmen ya da bunları ortaya çıkaran yapısal engelleri ortadan kaldırarak eşit ve özgür (değerlerin nasıl tanımlandığı değişecektir) bir ortak yaşamı, adil ve çoğul bir üst kimliği, ya da kolektif bir tecrübeyi nasıl mümkün kılarız? (Özbek, 2004: 43).

2. Özel/Kamusal Alan Ayrışması ve Habermas

Her şeyden önce, “kamusal alan” kavramı tarihsel süreç içinde “modernite” ile paralel giden bir kavram olmuştur. Modernitenin ilerleme fikrine uygun olarak sosyal hayat, “kamusal alan” ve “özel alan” şeklinde ikiye ayrılmıştır (Kentel, 2002).

Kamusal yaşamın özel yaşamdan ayrı bir yaşam alanı olarak kurgulanmasının temelinde sanayileşmeye bağlı gelişen kapitalist toplum yapısı yer almaktadır. 17. ve 18. yüzyıllarda gelişen sanayi toplumunda sadece ekonomik üretim faaliyetleri aileden kopmamış, aynı zamanda ailenin geleneksel fonksiyonları da bir bir ailenin dışına taşınmıştır. Kapitalizm öncesi toplumda hem tarım, hem de imalat sektörünün merkezi durumundaki aile sanayi toplumunca bu işlevini ailenin dışındaki kamusal alana bırakmıştır. Feodal toplumda siyasi yaşamın en önemli merkezi yine aileydi. Aile modern toplumda bu işlevini de bariz biçimde yitirmiştir. Geleneksel toplumda kısaca siyasal, kültürel, ekonomik yaşamın merkezi konumundaki aile modern toplumda bu yöndeki işlevlerini ailenin dışındaki sosyal alana bırakmıştır. Bu dönemde Habermas’ın “kamusal yaşamın enformatik boyutu” olarak dikkat

çektığı ve esasında siyasal düşünce açısından da önemli başka gelişmeler yaşamaklardı (Çaha, 1998: 76).

Aristokratların malikânelerinde, kiliselerin arka bahçelerinde, emekçi sınıfın izbe mahallelerinde dışa kapalı dünyalar net biçimde aleniyet kazanmakta ve sır perdesi aralanan açık bir toplum ortaya çıkmaktaydı. Kamusal yaşam sadece aleniyet kazanmakla yetinmemekte, aynı zamanda giderek artan bir dinamizm de kazanmaktaydı. Tiyatro, sinema, eğlence kulüpleri, okul, gazete, dergi, sanat ve eğlence gibi modern toplumun etkinlik alanları kamusal yaşamı net biçimde özel yaşam alanından ayırmaktaydı. Kamusal yaşam alanını özel şahısların, ailenin ve ekonomik müdahale alanının dışındaki bir alan anlamına getiren "publicity" (kamusallık) kavramı bu hengâme içinde anlamlı bir biçimde, kullanılmaya başlandı (Çaha, 1998: 76-77). Bütün bu gelişmeler Antik Yunan'dan beri bilinen kamusal ve özel alan kavramlarını hem teorik içerikleri itibariyle, hem de bunların tekabül ettikleri sosyal varlık alanları itibariyle birbirinden net biçimde ayırmaktaydı.

Özel alanla kamusal alan arasındaki sınırları net bir şekilde çizen üç düşünür Locke, Rousseau ve Hegel'dir. Locke siyasal otoritenin temelini atıldığı sosyal sözleşmenin aile dışındaki sosyal yaşamda gerçekleştiği yolundaki argümanından hareketle; özel yaşamı duygusallığın, aşkın, duygunun, merhametin, özverinin sembolü olan kadının alanı olarak tanımlarken; kamusal alanı rasyonelliğin, sözleşmenin, mübadelenin gerçekleştiği bir erkek alanı olarak tanımlamaktaydı (Çaha, 1998: 77).

Rousseau ve Hegel'e göre de; biri kadınların, çocukların, özürlülerin dünyası olan "özel"; diğeri de aşkın bir devletle özdeşleşmiş ve devlet sevgisini yüreğinde taşıyan erkeklerin dünyası olan "kamusal" olmak üzere iki yaşam alanı bulunmaktadır (Çaha, 1998: 78). Bu geleneksel anlayışı benimseyenler. "kamusal"ı "özel"den üstün tutarlarken, kimileri de "modern" anlayışa uygun olarak "özel"i birincil, "kamusal"ı ikincil olarak değerlendirmektedir (Coşkun, 2006).

Kamusal alanın özel alandan ayrı bir alan olarak ortaya konulmasında sanayileşmeye bağlı olarak ortaya çıkan iki gelişmenin önemi büyüktür. Bunlardan birincisi, özel alanın merkezi olarak kabul edilen ailenin ekonomik, siyasi, sosyolojik vb. alanlardaki fonksiyonlarının birçoğunu yitirerek bunları

kamusal yaşam alanında ortaya çıkan kurumlara terk etmesidir. İkinci gelişme ise, kamusal yaşam alanındaki gelişmelerde görülmektedir. Ailenin dışındaki alanda gelişen entelektüel, bilimsel ve felsefi gelişmeler geleneksel toplumdaki komünlerin etrafındaki duvarları yıkarak tüm komünlerin ve bireylerin ortak yaşama sahip olduğu bir alan geliştirmiştir. Siyasal hakların, ilişkilerin ve süreçlerin belirlendiği bu alan 17. yüzyıldan itibaren özel yaşam alanından farklı bir alan olarak gelişmeye başlamıştır. Habermas'ın *Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü* adlı çalışması tam da bu dönüşümü resmetmektedir. Habermas'ın ortaya koyduğu kamusal alan, bireylerin kendi görüşlerini açık platformda özgürce tartıştıkları bir platformdur. Habermas, yurttaşların eşit bir biçimde kamusal alanda kendilerini ilgilendiren konularda rasyonel ve eleştirel bir biçimde tartışabilmesini demokrasinin temeli olarak anlatır (Göle, 2000: 9). Bu anlamıyla Habermas için kamusal alanın yapısal dönüşümü, modern vatandaşların kendi kendilerini, alttan gelen bir baskıyla yönetme yolunda gösterdikleri bir iradeyi anlatmaktadır. Bu irade meşruiyetini üstten değil alttan almaktadır. Habermas buna “burjuva kamusal alanı” ismini vermektedir. Habermas'ın Batıdaki toplumsal ve siyasal gelişmeleri esas alarak anlatmaya çalıştığı burjuva kamusal alanı aslında demokratik kamusal alandan başka bir şey değildir.

Habermas'ın 1962 tarihli çalışmasındaki (2007a) temel tezleri göz önüne aldığımızda; ilk olarak Habermas'a göre kapitalist toplumlarda demokrasinin yerleşmesinin gerekli koşulu, gerçekten işleyen bir kamusal alanın kurumsallaşmış varlığıdır. Bu yönüyle de kamusal alan Habermas'ın yaşadığımız toplumların demokratik yapısını kavramak ve eleştirmek için savunduğu bir ilke olarak karşımıza çıkar. Kamusal alan, formel devlet aygıtının ve kapitalist üretim biçiminin dışında duran yurttaşlara ait toplanma, eleştirel kamusal tartışma, anlaşma ve eylem alanıdır (Özbek, 2004: 57). Thomas McCarthy'nin dediği gibi Habermas'ın “*Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü*” burjuva kamusal alanının ortaya çıkışı, dönüşümü ve çözülmesinin (disintegration) tarihsel-sosyolojik bir değerlendirmesini yapmaktadır. Bu anlamıyla da çalışmada sivil toplum ve devlet arasında bir ara alan olan ve içinde genel yarara ilişkin meselelerin tartışılmasının kurumsal olarak

garantilendiği biçimde sürdürüldüğü bir liberal kamusal alan görüntüsü/örüntüsü analiz edilmektedir (McCarthy, 2004: 91).

Özbek'in (2004: 24)'de belirttiği gibi; çağdaş kapitalist toplumlarda demokrasinin toplumsal koşullarını ve imkanlarını sorgulayan Habermas'ın eseri demokrasi kuramı ve tartışmalarında kilit bir öneme sahiptir. Habermasçı kamusal alan düşüncesi birçoğunca modern kapitalizmin koşullarında varolan liberal demokrasinin eleştirisi ve radikal/sosyalist demokratik yaşamın tasarımı ve geliştirilmesinde vazgeçilmez kavramlardan biri olarak kabul edilmektedir.

Habermas'ın yaklaşımını önemli kılan, kamuoyunun içinde oluştuğu alan olarak kamusal alanın eleştirel akıl ve rasyonel rızaya dayalı modern özyönetim ilkesiyle tarihsel bir bağ kurmasından; hukuk devleti ve radikal/müzakereci demokrasi arasında ilişkiyi radikalleştirmesinden ve kamusal alan (eleştirel/iletişimsel akıl) ilkesinin bugünün koşulları açısından gerçekleştirilmesini irdelerken, analizini kapitalizmin tarihsel ve bütüncül mantığı içinde çok yönlü bir şekilde kavramsallaştırmasından kaynaklanıyor (2004: 24).

Öte yandan Habermas'ın anlatımına göre kamusal alan sivil toplumun içinden çıkan özgül bir alandır. Craig Calhoun daha genel sivil toplum kavramı ile daha özgül olan kamusal alan kavramının birbirine karıştırılmaması/aynı anlamda kullanılmaması gerektiğinin altını çizer: “*çünkü kamusal alan sivil toplum içinden ortaya çıkan özgül bir alandır; politik kavgaların çözümlenmesini amaçlayan etkili bir rasyonel-eleştirel söylemin gelişmesini sağlayacak kültürel ve toplumsal örgütlenme alanıdır*” (Akt: Özbek, 2004: 27).

Habermas'ın kamusal iletişimde eşit katılım ve özgür söylem ilkesi olarak tarihlediği kamusal alanın, toplumsal kuram ve demokratik politika pratiği açısından vazgeçilmez olduğu. Nancy Fraser'ın da temel öncülüdür:

Habermasçı anlamıyla “kamusal alan fikri” (...) yurttaşların ortak meseleleri hakkında müzakerede buldukları (...) kurumsallaşmış bir söylemsel etkileşim alanı. Bu alan, kavramsal olarak devletten ayrı olan; ilke olarak devlete karşı eleştirel söylemlerin üretildiği ve dolaştığı bir alan (...) aynı zamanda resmi-ekonomiden de kavramsal olarak ayrı; Pazar ilişkilerinin değil, söylemsel ilişkilerin alanı; satın alma ve satmak yerine, fikir mücadelesi ve müzakere için bir sahne (...) (Fraser, 2004: 104-105).

3. Kamusal Alan Perspektifleri: Demokratik Kamusal Alan İdeolojik Kamusal Alan

Habermas'ın "burjuva kamusu" diye isimlendirdiği ve 17. ve 18. yüzyıl Avrupa'sında canlılık bulan kamusal yaşam bugünkü kamusal yaşamdan oldukça farklıdır. O günkü kamu, özel alandaki farklı eğilimlere açıklık/arzu endam imkânı sağlayan ve ortak mekanda aynı potaya getiren bir kamuydu. Oysa 1990 sonrası kamu, özel alanı harmonize eden bir kamu değildir. Aksine her suyun kamusal alanın geniş sınırları içinde kendi yatağında akmaya devam ettiği bir kamu: liberal çoğulcu bir kamu alanı; "kimlik"lerin bir kimlik aşımına, bir erozyona uğramadan devam ettiği bir kamu (Çaha, 1998: 75).

Habermas'ın yapısal özelliklerini tartıştığı kamusal alan dünyanın her tarafında aynı şekilde gelişmemiştir. Demokrasiyle tanışmayan ya da problemi olan toplumlarda kamusal alan, Habermas'ın ifade ettiği gibi, özgürlüklerin ve farklılıkların alanı olarak gelişmemiştir. Aksine, buralarda "demokratik" değil, "ideolojik" bir kamusal alan gelişmiştir. 1990 öncesinin sosyalist ülkeleriyle bazı üçüncü dünya ülkelerindeki kamusal alanlar tam anlamıyla ideolojik kamusal alan profili ortaya koymaktadırlar.

Kamusal yaşamı bütüncül değerler sistemi doğrultusunda dönüştürmeyi amaçlayan ideolojik siyasal tutum, sosyalist ülkelerde özel alanı kamusal alandaki ideolojik devlet kontrolüne ve baskısına sınırsız biçimde terk eden bir anlayışı mümkün kılmıştı. 1990'lı yıllarda siyaset teorisine, Çaha (1998, 75)'nin belirttiği gibi hele "*özel/kamusal alan tartışmalarına konu olabilecek en önemli gelişme hiç kuşkusuz sosyalist dünyanın kamusal alandaki dönüşümüydü*". Sosyalist dünyada başlayan ideolojik kamusal alan dönüşümü, kimlik bazında farklı, ancak kamusal niteliği bakımından sosyalist ülkelerle aynı kulvarda bulunan bazı gelişmekte olan ülkeleri de yakından ilgilendirmiştir.

Demokratik kamusal alanda siyasal meşruiyetin kaynağı bireylerden ve toplumdan bağımsız gelişmez. Siyasal sürecin en dinamik aktörleri ve referansı sivil toplumdur. Demokratik toplumlarda kamusal alan siyasal sürecin belirlendiği: bireylerin, grupların, firmaların rekabet halinde olduğu; temel hak ve özgürlüklerin düzenlendiği bir alandır. Kısaca, demokratik toplumlarda kamusal alan eşitlik, özgürlük ve farklılıkların bulunduğu bir ortak platformdur. Demokrasilerde özgürlük ve farklılık bireylerin sadece özel yaşam alanlarında

sahip oldukları haklar değildir. Aksine, demokratik toplumlarda bu tür haklar kamusal alanda bireylere verilir. Kamusal alanda tanınmayan hakların, başka bir deyişle, özel yaşam alanıyla sınırlı tutulan hakların bir anlamı yoktur. Pratikte zaten hiçbir güç ve otorite özel yaşam alanında bireyleri sınırlandıramaz.

Demokratik kamusal alandan farklı olarak ideolojik kamusal alanın başta gelen özelliği, farklılığa kapalı kuşatıcı ve homojen bir düşünce sistemi ortaya koymasındır. Kamusal alan totaliter ya da yarı-totaliter devletlerin elinde alternatif düşüncelere, yaşam biçimlerine ve referanslara karşı kapalı hale gelir. İdeolojik kamusal alanın ikinci özelliği yasaklayıcı ve daraltıcı olmasıdır. Bu tür bir kamusal alan anlayışı her tür düşünce ve aidiyeti açığa vurabilmeyi öngören demokrasinin tersine örtmeyi, görmezden gelmeyi, tartışmamayı öngörmektedir. İdeolojik kamusal alanın bu özelliği onun bir takım düşünceler arasında seçici davranarak bazı konuları hararetle ve yoğunlukla tartışma gündemine getirirken, bazılarını sanki yokmuş gibi görmezlikten gelmesine yol açar.

İdeolojik kamusal alanın üçüncü bir özelliği ise; siyasal ve kamusal alanı sadece belli başlı gruplara devretmesidir. Toplumun geriye kalan kesimlerini ekonomik, kültürel ve siyasal kaynaklardan uzak tutarak bunların ikincil plana düşmesine yol açar. İdeolojik kamusal alan bu anlamda, yasal düzeyde eşitlikçi normlara sahip olsa da, pratikte eşitlikçi değildir. Pratikte, “kamusal çıkar” ya da “genel çıkar” kavramı ideolojik kamusal alanda dominant olan grubun çıkarıyla özdeşleşmiş olur (Çaha, 2004: 92-93).

İdeolojik kamusal alan anlayışı, ideolojik donanımı olan bir devlet aygıtını kaçınılmaz görür ve bu devlet aygıtı ile toplumu dönüştürmeye çalışır (Çaha, 2004: 94). Toplumunu olduğu gibi kabul etmez; olması gereken bir biçim takdir eder ve toplumu o biçime sokmaya çalışır.

4. Türkiye'de Kamu/Kamusal

4.1. Kamusal Alanın Gündeme Gelmesi

Türkiye'de kamusal alan tartışmalarının iki ana eksene oturtularak yapıldığını söylemek mümkündür. Birinci eksen dünyadaki genel eğilim paralelinde, “kamusal alan” kavramını özgürlükler bağlamında tanımlamaktadır.

Bu eksenle kamusal alan devletle örtüştürülmez, aksine farklılaştırılarak, hatta bazen karşıtlar olarak belirlenmektedir.

İkinci eksen kamusal alana ait cumhuriyetçi bir değerler dizisi doğrultusunda renksiz, steril ve genel itibarla devletle örtüşen ama hiç değilse doğrudan ilişkili, hatta kamusal alanı devletin alanı olarak algılamakta ve öyle tanımlamaktadır.

Bu noktada; Türkiye'deki kamusal alan algılamalarını şu şekilde ifade edebiliriz;

a- Birinci eksenledeki kamusal alan algılamaları ademi merkezîyetçi ve heterojen bir nosyon taşıırken, ikinci eksen üniterlik ve homojenlik vurgusu taşımaktadır.

b- Birinci eksenle, demokratiklik vurgulanırken, ikinciler için geçerli paradigma cumhuriyetçilik ve genel yarardır.

c- Birinci eksenledekilerin yönelim tarzını ifade eden cümle; “evrensel medeniyet paradigması”, ikinciler için pozitivist/modernist “muasır medeniyetler seviyesi” cümlesidir.

d- Birinciler çoğulluğa, farklılığa ve bireye vurgu yaparken, ikinciler için örtük vurgu çoğunluk, herkes ve ulus şeklindedir.

e- Birincilerin tarifi ile kamusal alanı “demokratik kamusal alan” olarak belirlemek mümkünken, ikincilerinkini “kuşatıcı, farklılığa kapalı kamusal alan” olarak görmek mümkündür.

Türkiye’de 1990’lı yıllardan beri kamusal alan kavramının özellikle akademik alanda kullanımı; ağırlıklı olarak demokrasi, devlet, yurttaşlık hakları, sivil toplum, kamusal-özel alan ayrımı, çok kültürlülük, kimlik, iletişim ve medya üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu anlamda sıradan bir gözlemlerle, kamusal alan kavramının feminist düşünce ve politikalar açısından çoğaltıcı etkileri olduğunu, özellikle de kamusal alanda “kadınların görünürlülüğünün” eşitlik ve adalet, farklılığın tanınması, iletişimsel demokrasi ve kadınlara yönelik şiddet karşıtlığı mücadelesinde öne çıkartıldığı söylenebilir. Bazı yazarların kamusal-özel alan ayrımını din ve vicdan özgürlüğü başta olmak üzere negatif hakları öne çıkararak devlet-din ilişkisini sorgulayan bir politik liberalizm anlayışıyla gündemleştirdiklerini görmek mümkündür. Kürt kimliği ve dilinin özgür ifadesi etrafındaki kullanımlarını da dahil edersek, bu üç yaklaşımda da kamusalılık

düşüncesinin sivil haklar, kimlik, iletişim, farklılık ve çoğulluk nosyonları, temelinde kurulduğunu söyleyebiliriz.

Genel perspektifleriyle Türkiye'deki literatürde kamusal alan kavramının yaygın kullanımının Habermas kaynaklı olduğunu, bu anlamıyla da ya onun kavramsallaştırmasına ya da onun eleştirel yorumlarına dayandığını söylemek yanlış olmaz.

Türkiye'de kamusal alan kavramı özellikle dini tavır ve simgelerin ifade alanlarıyla ilgili kullanılmıştır. Bu anlamıyla çoğunlukla devletin alanı olarak kullanılmış olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte devlet alanı olarak belirtilen üniversitelerdeki başörtülü öğrencilerin durumu ile alakalı olarak da sıklıkla kamusal alan kavramına başvurulduğu görülmüştür.

Erdoğan'ın belirttiği gibi devlet seçkinlerinin başörtüsü sorununu "kamusal alan" kavramı yardımıyla sözde çözmeye yönelmelerinin asıl nedeni, bir şeyi "kamusal" olarak nitelemenin devletin alanını keyfi olarak genişletmenin meşru bir gerekçesi olabileceğini düşünmeleridir. Böyle düşünenler, "kamusal"ı, bir el çabukluğuyla, "devlete ait olan" anlamında kullanmakta ve böylece devletin elinin uzanamayacağı hiçbir özel, sivil veya gerçekten kamusal alanın ve etkinliğin kalmadığını vurgulamaya çalışmaktadırlar. Yoksa onların, yurttaşların özgürce kamu işlerini tartışmalarını ve kamu hayatına katılmalarını istemedikleri görülmektedir. Bu yaklaşımın yanlışlığı şuradan da bellidir ki, literatürde "kamusal alan" ile ilgili tartışmalar demokrasinin alanını genişletmek amacına yönelikken, Türkiye'de bu, tam tersi amaçla kullanılmaktadır (Erdoğan, 2007).

4.2 "Hiçkimse"nin Cumhuriyeti^e

Cumhuriyetin öncülüğünü yapan devletçi elitin yeni bir vatan, devlet ve ulus yaratma yönündeki çabası toplumun homojenleşmesini zorunlu hâle getirmiştir. Cumhuriyet kavramının teorik anlam dünyasına bakıldığında "cumhuriyet" in herkesin olana dönüştüğünü, en azından böyle bir çağrışım yaptırdığını söyleyebiliriz. Cumhuriyetin tek parti döneminde, farklı olan

^e Bu ifade Kadir Cangızbay'a aittir. Cangızbay, *Hiçkimsenin Cumhuriyeti* isimli kitabında Osmanlı- Cumhuriyet Türkiye'si sürekliliğinin yanı sıra devlet-halk arasındaki durumun da analizini yapmaktadır (Cangızbay; 2000).

medya, dernek, vakıf, sosyal hareket, parti veya sıradan bir sosyal oluşunun gelişimine izin verilmeyerek kamusal yaşam total(iter)leştirilmiştir. Siyasal iktidar bu dönemde siyasal, ekonomik ve kùltürel yaşam alanlarının tümünde sınırsız bir biçimde genişleyerek kamusal yaşama mutlak anlamda müdahale etmiştir.

Sosyal ve siyasal yaşamda yer alan özellikle kamusal tüm etkinliklerin öncelikli vazifesi resmi ideoloji ve idealleri taşımak olmuştur. İlkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kurumları, dernekler, siyasal partiler, radyo, televizyon, sinema, tiyatro, opera ve bale gibi tüm sosyal etkinlik alanlarının öncelikli görevi, varlık nedeni olan resmi ideolojinin taşıyıcılığını yapmaktır. Oysa gelişmiş ÷lkelerde eğitimin, vatandaşı resmi ideallerle donatan bir “siyasal ve ideolojik” faaliyet yönü zayıftır. Gelişmiş demokratik ÷lkelerde seküler bir anlayışla şekillenen eğitim kurumlarının temel amacı bireye sorumluluk, yaratıcılık ve meslek kazandırmak olmuştur..

1950’de çok partili hayata geçişle birlikte sosyal yaşam alanında küçümsenmeyecek ölçüde bir görüntü farklılaşması yaşandığı söylenebilir. 1950’li yılların başından itibaren başlayan yeni dönemde her biri farklı amaçlarla hareket eden ve adeta birer “çiçek” görünümünde olan sivil toplum unsurları ideolojik kamusalı çok ciddi bir irtifa kaybına uğratmıştır (Çaha, 1998: 91).

Türkiye 1980 sonrası dönemde demokrasinin sosyolojik ve politik alt yapısına ilişkin heyecan uyandırıcı gelişmelere sahne oldu. Bu gelişmeler ana hatlarıyla iki noktada özetlenebilir: Gelişmelerden birincisi, demokratik ÷lkelerde gör÷len insan hakları, siyasal katılım, sivil toplum, hukuk devleti gibi kavramların Türkiye’de de tartışma gündemine gelmesi ve çok sayıda aydın arasında tartışılmaya, savunulmaya başlanmasıdır. Bu alandaki gelişmenin Türkiye’de siyasal ve sosyal alanda önemli bir demokratik açılım yaptığını söylemek mümkündür. İkinci gelişme ise, ekonomi alanında ortaya çıkan sosyal grupların Türkiye’de meydana getirdiği ekonomik hareketlilikte gör÷lmektedir.

Gelişmeler Türkiye’de siyasal partilerin de söylemlerini bu yönde yeniden gözden geçirmelerine yol açmıştır. Siyasal partilerin 1980 sonrası Türkiye’indeki söylemi “daha az devlet, daha çok toplum” sloganı etrafında gelişmiştir.

4.3. “Halk Adına” Kamusal Alanın İnşası

Türkiye’de ideolojik kamusal alan kurgusu Cumhuriyetle birlikte hayata girmeye başlamıştır.

Cumhuriyet döneminde devlet temel hatlarıyla üç özellik etrafında yoğunlaşan bir kamusal alan yaratmıştır. Birinci olarak, “tek tipli” bir kamusal alan yaratmaya çalışmış, bunun için muhalif ve alternatif düşünceler, kimlikler, yaşam biçimleri ve onların varlık alanları yasaklanmış veya görmezlikten gelinmiştir. Böylece, kamusal yaşam farklılaşmaya kapalı homojen bir kamusal alan haline getirilmeye çalışılmıştır.

Devlet eliti, ikinci olarak, kamusal alanda içeriği bir kenara bırakmış, görüntüyü ön plana çıkarmıştır. Görüntü etrafında bir modernleşme projesi geliştirmeye çalışmıştır. Bu nedenle kılık kıyafet devlet eliti için modernleşmenin en önemli göstergesi olarak kabul edilmektedir. Görüntüyü tamamlayıcı unsur olarak ihtişamlı gösteriler, törenler, seremoniler ve kutlama merasimleri ile modern bir görüntü verilmekte, vatandaşın devlete bağlılığını bu tür görüntülerle pekiştirilmeye çalışılmaktadır.

Türkiye’de kamusal alan, üçüncü olarak, devlet eliti tarafından, farklılıkları zenginleştirici bir tartışma, rekabet ve varlık alanı olarak değil; kitleleri eğitmenin bir aracı olarak kullanılmaktadır. Çaha (2004: 96) ’ya göre Türkiye’de kamusal kurumlar devletin hizmetindeki kurumlar olarak tasavvur edilmezler. Bu kurumlardan beklenen, bireylerin devlet elitinin öngördüğü tarzda eğitilmesini ve dönüştürülmesini sağlamaktır.

Her şeye rağmen demokratik kamusal alan bağlamında sivil-siyasal özgürlük arayışları durmamış ve Türkiye’de demokrasi hiçbir zaman ergenliğe ulaşamamış olsa da kamusal alanda önemli değişiklikler yaşanmıştır. Ülkemizde 1980’lere kadar kamusal yaşamda daha çok siyasal partiler kanalıyla varlık gösterebilen değişik gruplar bu kez grupsal kimlikleriyle boy göstermeye başlamış, değişik alanlarda hak talebinde bulunan çok sayıda sosyal grup ortaya çıkmıştır. Kadın gruplarından çevrecilere, etnik gruplardan dinî gruplara çok sayıda grup yanlarına milyonlarca insanın desteğini alarak sokaklarda boy göstermeye başlamış ve devletin kendilerini ilgilendiren politikalarını etkilemeye çalışmıştır. Bu gruplar çok sayıda yayınlarıyla, bazıları televizyon kanallarıyla, gazeteleriyle, radyo kanallarıyla kamusal yaşamın farklılaşmasını

sağlama yönünde gayret göstermişlerdir. Sosyal grupların değişik talepleri farklı partilerin ortaya çıkmasına yol açtığı gibi, büyük partilerin de programına girmeyi başarmıştır.

Kamusal alanın devlet denetimi dışında özgürce şekillenebilmesinin yaratabildiklerini kısaca şöyle özetleyebiliriz. Ekonomik alanda devlet ve devletle organik bağ kurmuş yapay burjuvazi dışında yeni, piyasa koşullarının ürünü ekonomik aktörler çıkmıştır. 1980’li yıllara kadar Türkiye’de TÜSIAD (Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği) ve TİSK (Türkiye İşveren Konfederasyonu) gibi bir iki işveren kuruluşu varken, 1980 sonrasında, değişik özellikler taşıyan çok sayıda iş adamları kuruluşu da ortaya çıkmıştır.

Eğitimde devlet tekelinin esneme göstermesi sonucunda ilkokuldan üniversiteye kadar geniş bir özel okul ağı ortaya çıkmaya başlamıştır. Türkiye’de bugün en kaliteli eğitimi veren kuruluşlar özel sektör okullarıdır. Özel okullarda öğrenciler, sadece modern binalarda, sınıflarda eğitim görmekte yetinmemekte; aynı zamanda, bilgisayar, yabancı dil gibi alanlarda da modern eğitim alma imkânı bulmaktadırlar. Eğitimin özelleşme imkânı üniversitelerde de nitelik ve nicelik itibarıyla bir patlamanın meydana gelmesine yol açmıştır.

Türkiye’nin son yirmi yıl içindeki deneyimi şu tezi açık bir şekilde desteklemektedir: Türkiye’de devletin toplum üzerindeki kontrol mekanizması gevşedikçe toplumda daha fazla gelişme olmaktadır. Ekonomi daha fazla canlılık kazanmakta, toplum modern eğitim sistemine daha fazla kavuşma imkânı bulabilmekle ve siyasal alan daha fazla zenginleşerek demokratikleşmektedir. Devlet elitinin toplum üzerindeki denetim mekanizmasının azalması, aynı zamanda, kamusal alanın değişik grupları içine alacak kadar zenginleşmesini ve değişik siyasal tercihlerin siyasal alana taşınmasını sağlamaktadır.

5. SONUÇ YERİNE

Kamusal alandaki “kamu”, sözlük anlamı itibarıyla, amme veya umum ya da daha önce kavramın tanımlanmasında bahsedildiği gibi; “Biz kimseye kin tutmazuz, kamu âlem birdir bize” diyen Yunus Emre’nin dilindeki anlamıyla “cümle alem-herkes” olarak anlaşılabilir. Diğer deyişle insanın başkaları ile

ilişki içinde olduğu her durum aslında kamusal bir durumdur ve kamusal alan, bu türden ilişkilerin yaşandığı yerdir.

Buna göre “biz”e yani “cümle aleme” ait ortak alan kamusal alandır. Siyaset felsefesinin konusu olan kamusal alan sosyolojik belirlenimlere dayanan bir kavramdır ve bu anlamda kamu devlet değildir, kamusal alan da devlete ait alan/olan değildir. Devletin kamusal alandaki görevi özgürlükleri korumak ve kamu düzenini sağlamaktır. Bu nedenle, kamusal alan kavramını bahane ederek temel hak ve özgürlükleri kısıtlamak haklı ve meşru değildir.

Kamusal alan-özel alan ayrımının derinleştirilmesi ve otoriter bir zihniyete araç edilmesi, sadece toplumsal barışı zedelemektedir. Kamusal yaşamı dengeli ve istikrarlı bir özgürlük alanı haline getirmek ancak siyasal erkin, başka bir deyişle devletin kamusal yaşamdaki etkinliğinin sınırlandırılmasıyla mümkündür. Bu da kamusal alana açılan sivil toplum unsurları arasındaki karşılıklı saygı ve hoşgörüyü esas alan bir sivil alanın genişlemesiyle mümkün olabilir.

Kamusal alanla ilgili zihnimizdeki bulanıklığın nedeninin, kavramın ideolojik manipülasyonlara doğrudan maruz bırakılmasının etkisi olduğunun altını bir kez daha çizmek gerekir. Bu bulanıklığı gidermenin yollarından biri de Debray (2005)'in eşsiz makalesine anlam veren başlığını kendimize sormamızdır. Yani “Cumhuriyetçi mi, demokrat mı?” olduğumuzdur. Ya da ne kadar cumhuriyetçi ne kadar demokrat olduğumuz sorusuna açıklık getirmemiz olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Benhabib, S. (1995), **Kamu Alanı Modelleri**, Cogito, Sayı 8, Yapı Kredi Yayınları.
- Berzeg, K. “**Sezer, Kamusal Alanla Devleti Birbirine Karıştırıyor**”, <http://arsiv.zaman.com.tr/2003/10/29/yorumlar/default.htm>. 29.05007.
- Cangızbay, K. (2000), **Hiçkimsenin Cumhuriyeti**, Ütopya Yayınları, Ankara.
- Çaha, Ö. (2004), “İdeolojik Kamusal Alanın Krizi”, **Açık Toplum Yazıları**, Liberte Yayınları, Ankara.
- Çaha, Ö. (1998), “İdeolojik Kamusalın Sivil Kamusala Dönüşümü”, **Doğu Batı Düşünce Dergisi**, Sayı 5, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, s.74-95.
- Coşkun, V. “Kamusal Alan, Başörtüsü Sorununu Çözmez”,

- http://www.hurfikirler.com/hurfikir.php?name=Kose_Yazilari&op=viewarticle&artid=171. 30.05.2007.
- Debray, R. "Cumhuriyetçi misiniz, Demokrat mı?", Çev.:A. Arslan, <http://w3.gazi.edu.tr/~ayerdem/gazatemak.cumhur.html>, 08/06/2005.
- Demir, Ş. (2005), **Yurttaşlık Kavramı ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi: Anayasal Yurttaşlık**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniv., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Erdoğan, M. (2000), **Demokrasi, Laiklik. Resmi ideoloji**, Liberte Yayınları. Ankara.
- Erdoğan, M. "Kamusal Alan ve Hukuk", <http://www.mailgazete.com/asp/devam.asp?idyazar=45>. 30.05.2007.
- Erdoğan, M. "Kamu Alanı ve Liberalizm: Birkaç Not", <http://www.liberal-dt.org.tr/index.php?lang=tr&message=me&art=137>. 20.05.2007.
- Erdoğan, S. ve H. İnaç, "Postmodern Dönemde Kamu Yönetimi Algısı Ve Kamusal Alan Tartışmaları", <http://www.akademikbakis.org/pdfs/9/postm.doc>. 06/08/2007.
- Fraser, N. (2004), "Kamusal Alanı Yeniden Düşünmek: Gerçekte Varolan Demokrasinin Eleştirisine Bir Katkı", **Kamusal Alan**, Editör; Meral Özbek. Hil Yayın, İstanbul, s. 103-132.
- Göle, N. (2000), "Giriş", **İslamın Kamusal Yüzleri- Bir Atölye Çalışması**, Metis Yayınları. İstanbul, s. 7-17.
- Habermas, J. (2007a), **Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü**, Çev: Tanıl Bora-Mithat Sancar, İletişim Yayınları, İstanbul, 7. Baskı.
- Habermas, J. "Kamusal Alan: Ansiklopedik Bir Makale", <http://www.birikimdergisi.com/birikim/dergiyazi.aspx?did=1&dsid=66&dyid=1735>. 20.05.2007.
- Karabaşoğlu, M. "Kamusal Alan Kimin Alanı?" <http://www.karakalem.net/?article=1388>. 20.05.2007.
- Kentel, F. "Kamusal Alan; Parçalanmayı ve Totaliterleşmeyi Aşmak", <http://www.gazetem.net/fkentelyazi.asp?yaziid=159>. 20.05.2007.
- Kentel, F. "Kamusal Alan Artık Çıplak..." <http://www.gazetem.net/fkentelyazi.asp?yaziid=80>. 20.05.2007.
- McCarthy, T. (2004). "Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü'nün 1989 İngilizce Baskısına Giriş", **Kamusal Alan**, Editör: Meral Özbek. Hil Yayın, İstanbul, 91-93.

- Özbek, M. (2004), "Giriş; Kamusal Alanın Sınırları", **Kamusal Alan**, Editör: Meral Özbek, Hil Yayın, İstanbul.
- Reyniê, D. (2003), "Kamuoyu", **Siyaset Felsefesi Sözlüğü**. Haz. Philippe Raynaud, Stephane Rials, Çev. İ. Yarguz, N. K. Sevil, E. Ergun, H. Dilli, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 483-491.
- Tosun, G. E. (2001), **Demokratikleşme Perspektifinden Devlet-Sivil Toplum İlişkisi (Türkiye Örneği)**, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Ünüvar, K. (1998), "Osmanlı'da Bir Kamusal Mekan: Kahvehaneler", **Doğu Batı Düşünce Dergisi**, Yıl: 2, Sayı: 5, 2. Baskı, ss. 193-204, Cantekin Matbaacılık, Ankara.
- Yayla, A. "Ahlâk, Hukuk ve Başörtüsü Yasağı",
<http://www.liberaldt.org.tr/index.php?lang=tr&message=article&art=162>,
15.04.2007
- Yavuz, H. "Bitmeyen Konu: Kamusal Alan",
<http://www.zaman.com.tr/webapp-tr/yazar.do?yazino=255540>,
15.05.2007.
- III. Ulusal Risale-i Nur Kongresi, "Kamusal Alanda Ahlak ve Değişim",
<http://www.risaleinurenstitusu.org/index.asp?Section=Enstitu&SubSection=KongreIII&Subject=IkinciMasa>. 20.05.2007.

Demokratik ve Şeffaf Yönetimi Anlamlandıran Bir Hak: ‘Bilgi Edinme Hakkı’

Ebru Şimşek İmren^a

Ahmet Güven^b

Özet

Geleneksel yönetim anlayışlarına egemen olan “gizlilik” anlayışının yerini “açıklık”, “yönetimde şeffaflık” gibi terimlere bırakmasıyla birlikte, günümüzde önem kazanan ve bu değişimi anlamlandıran bir hak olarak ‘bilgi edinme hakkı’ çalışmamıza konu edilmiştir.

Çalışmada öncelikle bahsedilen terimler kavramsal çerçevede incelenmeye çalışılmıştır. Daha sonra yönetim anlayışındaki değişimle birlikte ortaya çıkan bu hakkın gelişimi ve tarihsel süreci, öncelikle dünya, sonrasında Türkiye bakımından değerlendirilerek günümüz yasal düzenlemeleri üzerinde durulmuştur.

Ayrıca çalışmamızda bilgi edinme hakkı, demokratik yönetimin üç önemli ayağından biri kabul edilerek, bu hakkın demokratik bir yönetim ve hukuk devleti için gerekliliği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: “yönetimde açıklık”, “demokratik yönetim”, “bilgi edinme hakkı”.

Abstract

“Secrecy perception” which was accepted by traditional administration in the past has been replaced with the concepts of “openness” and “transparency of administration” today. The Right to get information which is subject of our study is the most important right that gives meaning and life to this change.

Firstly in this study the new terms mentioned above have been examined. Then history of right to get information has been analyzed both in the world and Turkey and assessed in terms of legal regulation.

Besides, in our study the right to get information which is a basic constituent of democratic administration has been introduced necessary for democratic administration and law state.

Key Words: “openness of administration”, “democratic administration”, “right to get information”

1-GİRİŞ

Günümüzde “demokrasi”, “yönetim” anlayışlarında değişiklikler meydana gelmiş, geleneksel idari sistemler yerini, çağdaş yönetim anlayışlarına bırakmış; demokrasilerde ise temsili demokrasiden katılımcı demokrasiye doğru yol alınmıştır.

^a Araş. Gör. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Tokat.

^b Araş. Gör. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Tokat.

Böylelikle geleneksel yönetim anlayışında kabul gören “gizlilik” kavramı terk edilerek, 20. yüzyılın ikinci yarısı 21. yüzyılın başlarında, çağdaş idari sistemlere daha demokratik bir yönetimi öngören “açıklık”, “şeffaflık” gibi kavramlar hakim olmuştur. Çalışmamıza konu olan bilgi edinme hakkı ise, demokratik ve şeffaf yönetimi sağlayacak araçlardan biri kabul edilerek, bu kavramlara anlam veren bir hak olarak görülmüştür.

Demokratik değerlerin gelişmesi, bilişim teknolojisi alanındaki ilerlemeler, yönetim anlayışındaki değişimlerle birlikte günümüzde önem kazanan bu hakkın yasal güvenceye kavuşturulması da, çağdaş devletlerin temel görevi haline gelmiştir. Avrupa Birliği uyum sürecinde çıkarılan ve Türkiye’de bilgi edinme hakkına ilişkin esas ve usulleri düzenleyen 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu’nun çalışmamızda değerlendirilmesi bu aşamaya gelene kadar geçirilen tarihi sürecin dünya ve Türkiye bakımından ele alınması, hakkın gelişim sürecini takip etmemiz açısından önem taşımaktadır.

Çalışmanın temel amacı ise, demokrasi ile ilintili bu hakkın çağdaş devletler bakımından önemini vurgulamak ve demokratik bir yönetim anlayışı için gerekliliğini, demokratik yönetime sağladığı faydaları tespit ederek ortaya koymaktır.

2-KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kamu Yönetiminde Gizlilik ve Açıklık

Kamu yönetimine dışardan bakıldığında “gizemli bir dünya” olarak düşünülmesinin temelinde, söz konusu sistemde egemen olan gizlilik ve dışa kapalılık yatmaktadır. Gizlilik ve dışa kapalılık, yönetimin elindeki bilgi, belge ve diğer verilerin açıklanmamasını, yine yönetimin, dış etkilere kapalı olmasını, eylem ve işlemlerin dıştan görülmemesini ve bunların gerekçelerinin açıklanmamasını ifade etmektedir. ^c Bu kavram geleneksel idari sistemlerin kökleşmiş bir yansıması olmakla birlikte Weber, yönetimin bu eğilimini yıllar önce fark etmiş ve bürokrasilerin bilgilerini ve niyetlerini gizli tutarak, meslekten yetişmiş olanların üstünlüğünü artırmaya çalıştığını, bürokratik yönetimin her zaman gizli oturumlara eğilimi olduğunu ve bilgisini karşıt

^c HIZ Yüksel, YILMAZ Zekeriya, **Bilgi Edinme ve Dilekçe Hakkı**, 1. Baskı, Seçkin Yayınları , Ankara 2004, s.43

bakışlardan gizlemeye çalıştığını belirtmiştir.^d Bu kavram, geleneksel idari sitemin eleştirilmeye başlanması ile yönetimdeki yozlaşmanın, kirlenmenin ve diğer olumsuzlukların nedeni sayılarak, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yerini açıklık kavramına bırakmıştır.

Açıklık, her türlü bilginin isteyen herkese verilmesi ve sınır ötesi bilgi alışverişinin hukuksal engele çarpmadan yapılabilmesini anlatır.^e Günümüz yönetim anlayışının önemli bir unsuru haline gelmiş olan “açıklık” kavramı, perdelerin kaldırılmasını ve arkasında olanların görünmesini, aleniliği, saklanan şeylerin bilinmesini anlatmak için kullanılır. Yönetim biliminde açıklık; “idari açıklık”, “yönetimde şeffaflık”, “günüşğında yönetim” veya “idari demokrasi” gibi terimlerle ifade edilmektedir.^f Açıklık ilkesi, iki temel araçla hedefine ulaşabilecektir. Bu araçlardan birincisi; “yönetimin bilgi verme ödevi”, ikinci ve en önemli aracı ise, “bilgi edinme hakkı”dır. Yönetimin bilgi verme ödevine karşılık yönetilenlere de bilgi alma hakkı tanınmalıdır. Ancak bu durumda, açıklık ilkesi bir anlam kazanacaktır.^g

2.2. Bilgi Edinme Hakkı

Yönetim anlayışındaki değişme ve gelişmelerle birlikte çağın ortaya çıkardığı anayasal ve yönetsel gereksinimlerin bir sonucu olarak, bu kavram ortaya çıkmıştır. Bilgi edinme hakkı^h, bilgi akışının egemen olduğu bilgi toplumunda devlet tarafından tutulan, kayıtlı (yasada belirtilen istisnalar dışında) her türlü belge, doküman vb. bilginin halka akışının yasal olarak

^d WEBER Max, **Sosyoloji Yazıları**, 5. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul 2003, s.315

^e AKILLIOĞLU, Tekin, “Yönetimde Açıklık-Gizlilik ve Bilgi Alma Hakkı”, **I. Ulusal İdare Hukuku Kongresi**, II. Kitap, Kamu Yönetimi, 1-4 Mayıs 1990, Danıştay Yayınları, Ankara, s.806

^f EKEN Musa, “Kamu Yönetiminde Gizlilik Geleneği ve Açıklık İhtiyacı”, **Amme İdaresi Dergisi**, 1994, Cilt 27, Sayı 2, s.39

^g EKEN Musa, “Bilgi Edinme Hakkı”, **İnsan Hakları Yılığ**, Dr. Muzaffer Sencer’ e Armağan, 1995, Cilt 17-18, s.62-63

^h ‘bilgi edinme hakkı’ kavramı yerine literatürde ‘bilgi özgürlüğü’ kavramı da kullanılmaktadır. Bu konu da; ‘bilgi bir hak’ ve ‘bilgi özgürlüğü’ şeklinde farklı görüşler bulunmakta ise de, ülkemizde ‘Bilgi Edinme Hakkı Kanunu’ndaki kullanım esas alınarak ‘bilgi edinme hakkı’ kavramı kullanılmıştır.

serbest olması demektir.ⁱ İdarenin tek yanlı iradesiyle hukuk düzeninde yapacağı değişiklikler hakkında ilgili bireylerin, işlemin niteliği ve sonuçları hakkında bilgi alabilmesini sağlayan bu hak, yönetimde açıklığı sağlayan, bireyleri tebaa durumundan çıkarıp, sunulan kamu hizmetlerinden yararlanan statüsüne yükselten, yönetimde demokrasinin en önemli unsurlarından biridir.^j Teorik kökeni uzun bir geçmişe dayanan bilgi edinme hakkı, aynı zamanda insan haklarının kendi dinamiği içerisinde farklı boyutları dikkate alınarak kategorileşmesi ile oluşturulan hak kategorilerinden üçüncü kuşak hakları^k içerisinde yerini bulmuştur. İkinci Dünya savaşı sonrasında düzenlemelere konu olan bilgi edinme hakkı, bürokratik gizlilik kültürünün hakim olduğu, şeffaf olmayan, sırlarla örülü bir yönetim anlayışına karşı gelişen bir toplumsal ve hukuksal reflekstir.^l

3-DEMOKRATİK YÖNETİM İÇİN BİLGİ EDİNME HAKKININ GEREKLİLİĞİ

Bilgi edinme hakkı, demokratik yönetimin hukuksal zeminini oluşturan temel taşlardan birisidir. Çünkü; kişilerin istedikleri belli konularda, bu konunun ilgisi olan idareden her türlü bilgi veya belgeyi talep etmesini sağlar ve yasa çerçevesinde bu talebin gerçekleştirilmesini idareye görev olarak yükleyerek idareyi hukuka bağlı kılma mekanizmasının işlemesine yardımcı olur.^m Böylelikle hukuk devleti, demokratik devlet retorik içerikten gerçek içeriğe kavuşur.ⁿ

ⁱ AKYILDIZ Fulya, “‘Bilgi Toplumu Yönetim Anlayışı’nın Gerçekleşebilmesi İçin Zorunlu Bir Hak:Bilgi Edinme Hakkı”, <http://iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/11-01.pdf>, (13.12.2007)

^j YILDIRIM Ramazan, “İdare Hukuku Açısından Bilgi Edinme Hak ve Özgürlüğü”, **Başbakanlık İdari Usul Kanunu Hazırlığı Uluslar arası Sempozyumu**

^k Üçüncü kuşak haklar, II. Dünya Savaşı’nın ardından insan haklarının uluslararasılaşmasıyla gündeme gelmiştir. Nükleer teknolojinin gelişmesiyle artan çevre sorunları, ülkeler arasındaki gelişme ve büyüme dengesizlikleri, yaşanan dünya savaşları ile bozulan huzur ve barış ortamı üçüncü kuşak hakların ortaya çıkmasında etkili olmuştur. KABOĞLU İbrahim, **Özgürlükler Hukuku**, 6.Baskı, İmge Kitabevi, Ankara 2002, s.46

^l HIZ,YILMAZ, a.g.e., s.39

^m ŞAVRAN Yasemin “Bilgi Edinme Hakkı ve İdarenin Bilgi Verme Yükümlülüğü”, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Kamu Hukuku Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, 2006 Kocaeli, s.14

İdarenin genel karar organları ve giderek yürütme ile görevli yetkililerin seçimle işbaşına gelmesi “demokratik yönetim”in vazgeçilmez koşulu olarak düşünülmektedir. “Seçim” demokratik yönetimi sağlasa bile, oluşumdan sonraki işleyiş yani “yönetimde demokrasi”yi tam anlamıyla gerçekleştirme konusunda yetersiz kalmaktadır.^o Özey’a göre; “Yönetimde demokrasi”nin başlıca üç unsuru vardır:

- İdarenin karar alma mekanizmasının, belli bir “usul”e bağlanması,
- İdarenin karar almak üzere yaptığı toplantıların, isteyen “yetkili olarak” katılmaya hakkı olacak şekilde “aleni”, yani açık yapılması ve
- “Bilgi edinme özgürlüğü”dür.

Demokratik yönetimin üç önemli ayağından birisini oluşturan bilgi edinme hakkı ile demokrasi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Demokrasi, -Abraham Lincoln’un meşhur tanımıyla- halkın halk için halk tarafından yönetimi olarak tarif edilecek olursa gerçekten bilgi edinme hakkının niçin demokratik bir yönetimin gereği olduğu anlaşılacaktır. Zira günümüzde çağdaş anlamıyla devlet, varlığını bireylerin iradesine borçlu olan ve bu anlamıyla kutsal, aşkın bir yönetim anlayışı ile temellendirilmeyen, kişilerin hizmetinde olan teknik bir cihazdır.^p

21. yüzyılda diğer alanlarda olduğu gibi demokrasi alanında da değişim yaşanmış ve temsili demokrasiden katılımcı demokrasiye doğru yol alınmıştır.^q Günümüzde kabul gören demokrasi anlayışı katılımcı demokrasi anlayışını ifade etmektedir. Katılım, yalnızca karar almayı etkilemeyi değil karar alma sürecinin her aşamalarında, kararların içeriklerinin her evresinde, kararların içeriklerinin biçimlenmesinde, uygulama ve denetlenmesinde yaygın ve yoğun katılımı (involvement) anlatır.^r Kamu bilgilerine erişim özgürlüğü, yurttaşların

ⁿ HIZ, YILMAZ, a.g.e., s.47

^o ÖZAY İl Han, **Günışığında Yönetim**, Alfa Kitabevi, İstanbul 1994, s.3

^pDEMİR Oğuzhan, “**Bilgi Edinme Hakkı Kanunu Ne Getiriyor?**”, <http://www.liberal-dt.org.tr/index.php?lang=tr&message=article&art=134>, (31.01.2008)

^qAKYILDIZ, a.g.m.

^rNOHUTÇU Ahmet, “**Tekno-Ekonomik Paradigma Dönüşümünden Yeni Demokratik Yönetim Mekanizmalarına: Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Devlet ve Kamu Yönetimine Etkileri**” 2. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı, Kocaeli Üniversitesi Yayını, 2003 İzmit, s.9

yönetime demokratik katılımı için esastır. Çünkü, “bilginin paylaşımı, iktidarın paylaşımıdır”. Kamu bilgilerine erişim hakkının yasayla korunması, aynı zamanda kamu yönetiminde şeffaflığın da teminat altına alınmasıdır Vatandaşlara ve sivil toplum kuruluşlarına kamu bilgilerine erişim hakkı tanımaksızın, ne demokratik katılımıdan, ne de kamu yönetiminin saydamlığından söz edilebilir.⁵ Katılımcı demokrasi anlayışına aracılık eden bu hak, bireyler ve grupların yönetime aktif katılımını sağlayarak yönetilenleri pasif bir suje olmaktan çıkarıp, yönetimde aktif bir katılımcı haline dönüştürecektir.

Yönetilenler, bir kararın yasal olup olmadığını ve alınmış bir kararın arkasında yatan gerçek nedenleri ve karşılaştıkları bir hukuki durum ve olay karşısında yönetimin daha önceden nasıl hareket ettiğini, kendilerini ilgilendiren bir kararın içeriğini öğrenebilirler.¹ Böylece serbest bilgi akışının gerçekleşmesiyle birlikte, sorunların tanınması ve çözülmesi de kolaylaşacaktır.

Bireyler toplumun kalbinde olup bitenden haberdar değillerse, yöneticiler sır perdesinin altında hareket ediyorlar ise, toplum hayatı ile bir paylaşım içinde olmadıkları sonucu ortaya çıkacaktır. Gerçek demokratik düzenlerde, siyasal gücün bireyden saklayacağı bir şey olmayacağı kabul edildiği için, günümüzde “demokrasi” ile “saydam yönetim” eş anlamlı kabul edilmiştir.^u Demokratik bir yönetimde işler, büyük oranda gözönünde yapıp paylaşılırken ancak kötü bir yönetim, yaşayabilmek için gizliliğe ihtiyaç duyar. Ancak dışı kapalı bir yönetime güvensizlik artar ve böyle bir yönetimde subjektiflik, keyfilik, yolsuzluk baş gösterir.

Bilgi edinme hakkı, diğer bir yönüyle de doktrinde idarenin denetlenmesi yöntemlerinden biri olarak kabul edilen kamuoyu denetiminin somut bir tezahürüdür. Bu hakkın kullanımı sayesinde ülkede hesap sorma süreci etkinleşmekte, böylece kamu yönetiminde saydamlık sağlanmakta ve

⁵ UÇKAN, Özgür, “E-Devlet, E-Demokrasi ve E-Yönetişim Modeli: Bir İlkesel Öncelik Olarak Bilgiye Erişim Özgürlüğü”,

http://www.stradigma.com/turkce/haziran2003/print_09.html, (31.01.2008)

¹ EKEN, a.g.m., 1995, s.64

^u PAKER Can, “Açılış Konuşmaları”, Vatandaşın Bilgi Edinme Hakkı Uluslar arası Konferansı Tutanakları, TESEV Yayınları, 2006, s.12.

demokratik hukuk kurallarının işleyişine imkan tanınmaktadır.^v Çünkü bir kere yönetimin işleyişi konusunda heran kendisini kişilere bilgi verme yükümlülüğü altında gören idarenin, hukuk devleti idealine daha sıkı bağlı kalacağı söylenebilir.^w Bu hak, yönetimi denetlemek için vatandaşların elinde güçlü bir araç olması sebebiyle yolsuzlukların ortaya çıkarılmasında etkin bir araç olarak kullanılmaktadır.^x Çünkü yönetilenler bu hak vasıtasıyla yöneticilerden demokratik bir yoldan “hesap sorabilme” yetkisine sahip olabileceklerdir. Böylece yönetilenlerin yönetime aktif katılımı ile demokrasi gerçek anlamına kavuşacaktır.

Gerçekten de, demokrasi ile doğrudan ilintili olan bu özgürlüğe gereken önemi vermek çağdaş devletlerin vazgeçilmez görevidir. Çünkü bilgi edinme özgürlüğü düşünce özgürlüğünün, düşünce özgürlüğü de demokrasinin temel kaynağı ve güvencesidir.^y

Ayrıca bilgi edinme hakkı, başta temel haklar olmak üzere demokratik hukuk devletinin birçok ilkesiyle doğrudan ilişkilidir. Konuya demokratik anayasacılık açısından yaklaşıldığında da, bilgi edinme hakkının vatandaşın demokratik haklarını tamamladığı, hatta bir çok demokratik hakkın temeli olduğu görülür.^z

4-BİLGİ EDİNME HAKKININ DOĞUŞU VE GELİŞİMİ

20. yüzyıla hakim olan Weberyen bürokrasi anlayışı, yeni durumlar ve gelişmeler karşısında önemini kaybederken, 20. yüzyılın ikinci yarısında ve 21. yüzyılın başlarında yönetimde, “açıklık”, “şeffaflık” gibi kavramlar olgunlaşmaya başlamıştır. 2. Dünya Savaşı sonrası devletin sosyal, ekonomik hayata müdahalesindeki artışlar, yönetimdeki yozlaşma, eğitim düzeyi ve

^v EROL Ahmet, **Dilekçe Hakkı ve Bilgi Edinme Hukuku**, Yaklaşım Yayıncılık, Ankara 2005, s.289

^wDEMİR, a.g.m.

^x KÖSEOĞLU Özer, YURTTAŞ Fatma, SELEK Cihan, “Yolsuzluğu Önlemede Kullanılan Araçlardan Biri Olarak Yönetimde Açıklık ve Bilgi Edinme Hakkı”, **Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu**, Sakarya 2005, s.162

^y ÇELİK Ahmet, TONTA Yaşar, “**Düşünce Özgürlüğü, Bilgi Edinme Özgürlüğü ve Bilgi Hizmetleri**”, <http://yunus.hun.edu.tr/%7Etonta/yayinlar/beozgur.html>, (01.02.2008)

^z AKYILDIZ, a.g.m. , (13.12.2007)

teknolojik gelişmelerle birlikte demokratik değerlerin gelişimi ve bilişim teknolojisi alanında yaşanan ilerlemeler, haberleşmeyi, bilgiye ulaşmayı, düşünce açıklamayı ve yayma imkanlarını alışılmış sınırların ve kalıpların ötesine taşımıştır. Yönetimde açıklık ilkesinin benimsenmesiyle birlikte bu gelişmeler, kamu yönetimini, sahip olduğu bilgi ve belgeleri bireylerle paylaşmaya sevk etmiş ve bu paylaşım temel bir hak olarak 'bilgi edinme hakkı' şeklinde kabul görmüştür.^{aa}

4.1. Dünyadaki Yasal Düzenlemeler

Bireysel öğrenme hakkı ilk kez, 1776 yılında İsveç'te olmak üzere, ardından 1786 Virginia Bildirgesi ve 1789 Fransa İnsan ve Yurttaş Hakları bildirgesi ile anayasal bir hak olarak tanınmıştır.^{bb}

Bu alanda ilklerden ve örnek niteliği taşıyan düzenlemelerden biri, I. Dünya Savaşı sonunda yürürlükten kaldırıldığı halde, 23 Mayıs 1950'de yeniden yürürlüğe giren Avusturya İdari Usul Kanunu'dur ki, bu kanunda; resmi belgelerin suretleri ya da bunların bir kısmının incelenmesi imkanı tüm ilgililere eşit bir biçimde tanınacak bir hak olarak öngörülmüştür.

II. Dünya Savaşı'ndan sonra ise Amerikan kanun koyucusu tarafından hala mükemmel olarak nitelenen 1946 tarihli Amerikan Yönetmelik Yöntem Yasası/Administrative Procedure Act, 1966 yılında Freedom of Information Act/Bilgi Edinme Özgürlüğü Yasası ile tamamlanmıştır.

Almanya Cumhuriyeti İdari Usul Yasası'nın "Dosyaların Katılanlar Tarafından İncelenmesi" kenar başlıklı 29. maddesi bilgi edinme hakkı bakımından doyurucu nitelik taşıyan düzenlemeler içinde yer almaktadır. Fransa'ya baktığımızda, Özgürlükler ve Bilgi Edinme/Informatique et Libertes, İdari Belgelere Ulaşma/Access aux Documents Administratifs Yasaları, İtalya'da ise İdari Usuller ve Belgelere Ulaşma Hakkı/Procedimento Amministrativo e Diritto di Accesso ai Documenti Yasası, bu alandaki yasal düzenlemelerin dünyadaki örneklerinden bir kısmını oluşturmaktadır.^{cc}

^{aa} HIZ, YILMAZ, a.g.e., s.38

^{bb} ŞAVRAN, a.g.e., s.46-47

^{cc} ÖZAY, a.g.e., s.3-5

Dünya üzerinde bilgi edinme hakkını yasal olarak düzenleyen elliyi aşkın ülke olup, bu ülkelere örnek olarak: Finlandiya, Slovenya, Portekiz, Bulgaristan, Japonya, Moldova, Avusturya, Danimarka, Fransa, Yunanistan, İspanya, İtalya, Birleşik Krallık, Macaristan, Rusya, Ukrayna, Arnavutluk, Amerika Birleşik Devletleri, Avusturalya, Kanada, Yeni Zelanda, Güney Afrika Cumhuriyeti gösterilebilir.

Bilgi edinme hakkı pek çok uluslar arası belgede de güvence altına alınmıştır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 19. maddesi, Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesi'nin 19. maddesi, Amerikan İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 13. maddesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin ifade özgürlüğüne ilişkin 10. maddesi bunlardan bazılarıdır. Bu maddelerle birlikte, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 10. maddesinin bilgi edinme hakkını tam olarak içerip içermediği hususunda farklı fikirler mevcuttur.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, bu hakkın ihlaline ilişkin açılmış bazı davalarda bilgi edinme hakkının çerçevesini “bir kimsenin başkasına vermeyi arzu ettiği bilgilerin alınmasının devlet tarafından sınırlandırılmasının mümkün olmadığı”^{dd} şeklinde belirlemesi ve devlete de bireylere bilgi verme yükümlülüğü getirmediği şeklindeki değerlendirmeleri ile bilgi edinme hakkının, koruma kapsamı dışında kaldığı görüşünü hakim kılmıştır.

Avrupa vatandaşlarının temel haklarını ve AB'nin vatandaşlarına karşı sorumluluklarını düzenleyen Avrupa Birliği Temel Hakları Şartı'nın 11. ve 42. maddesinde ise ifade ve bilgi özgürlüğü güvence altına alınmaktadır.^{ee}

4.2. Türkiye'de Bilgi Edinme Hakkı

4.2.1.Dilekçe Hakkı

Bilgi edinme hakkının öncüsü ve destekçisi olan dilekçe hakkı, anayasamızda tanınan ve güvence altına alınan temel hak ve özgürlüklerden biridir. Bilgi edinme hakkı ise, doğrudan koruma altında olmayıp, anayasal

^{dd} MENDEL Toby, “Freedom of Information: A Comparative Legal Survey”, Unesco 2003, s.11

^{ee} ŞAVRAN, a.g.e., s.53

değil ama kanunla sağlanan birtakım güvencelere sahiptir.^{ff} Tarihi Magna Carta'ya kadar uzanan dilekçe hakkının, bilgi edinme hakkının dolaylı da olsa somut anayasal dayanağı olması bakımından önem taşıması sebebiyle Türkiye'de ki tarihi gelişimine kısaca değinmekte yarar vardır.

Dilekçe hakkı, ilk olarak 1876 tarihli ilk Anayasamız olan Kanun-i Esasi'de, fert için kanuni bir hak olarak tesis edilmiştir. Kanun-i Esasi'nin 14. maddesinde vatandaşlara, hem kendi şahıs ve menfaatleriyle ilgili hem de, kamuya ait işlerde kanun ve nizamı aykırı görülen hareketlerle ilgili tek ya da topluca dilekçe verme hakkı tanınmıştır. Ayrıca 52. madde de bu hak ile ilgili düzenlemeler mevcut olup, bu düzenlemeler 1909 ve 1914'de de korunmuştur. 1921 Anayasası'nda da herhangi bir yeni düzenleme olmadığından eski uygulamalar devam etmiştir.

1924 tarihli ve 491 sayılı Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'nun 82. maddesi'nde de, 'ihbar ve şikayet hakkı' şeklinde bir düzenleme yer almaktadır.

1961 Anayasası dönemine gelindiğinde ise artık dilekçe hakkı, "Temel Haklar ve Ödevler" ana başlığı altında "Siyasi Haklar ve Ödevler" bölümünde yer almaktadır. Bu Anayasa'nın 62. maddesinde düzenlenen bu hak yanında, 26.12.1962 tarihli ve "140 sayılı Türk Vatandaşlarının Türkiye Büyük Millet Meclisine Dilekçe ile Başvuruları ve Dilekçelerin İncelenmesi ile Karara Bağlanmasının Düzenlenmesine Dair Kanun"da bu dönemde önem arz etmektedir. Çünkü, bu tarihe kadar içtüzükle düzenlenen dilekçelerin TBMM'nde görüşülmesi, artık müstakil bir kanunla düzenlenmiş bulunmaktadır.^{gg}

1982 Anayasası'nda ise dilekçe hakkı "Siyasi Haklar ve Ödevler" bölümünde 74. madde ile düzenlenmiştir ve bu hak vatandaşların karşılıklılık esası gözetilmek kaydıyla Türkiye'de ikamet eden yabancıların kendileriyle ve kamusal işlerle ilgili olarak tek başlarına veya topluca yargı organı dışında kalan devlet organlarına, dertlerini, sorunlarını, şikayetlerini ileterek çözüm bulmalarını anlamına gelmektedir.^{hh}

^{ff} BİLGİN Pertev, **İdare Hukuku Dersleri**, Filiz Kitabevi, İstanbul 1999, s.41

^{gg} HIZ, YILMAZ, a.g.e., s.15-21

^{hh} ŞAVRAN, a.g.e., s.78

Dilekçe hakkı, bireylerin devlet yönetimine katılmalarını sağlamaları nedeniyle katılma hakları veya aktif statü hakları da denilen ve tarihi süreç içinde birinci kuşak haklar içinde yer alan siyasi haklardandır.ⁱⁱ

Dilekçe hakkı, tarihi geçmişine kısaca değinildiği üzere, Anayasada tanınan ve güvence altına alınan bir hak olmasına karşın, bilgi edinme hakkı; Anayasa'da doğrudan tanınan ve güvence altına alınan temel hak ve özgürlüklerden değildir. Ancak bu demek değildir ki, bilgi edinme hakkının hiçbir Anayasal pozitif dayanağı yoktur. Belirtildiği üzere, dilekçe hakkı; bilgi edinme hakkının somut yansıması, öncüsü ve destekçisi olduğu gibi bir çok temel hak ve özgürlük ve belki de tüm hak ve özgürlükler bakımından bilgi edinme hakkı, olmazsa olmaz bir ön koşuldur. Dilekçe hakkı (md.74), kişinin maddî ve manevî varlığını koruma ve geliştirme hakkı (md.17), düşünce ve kanaat hürriyeti (md.25), düşünceyi açıklama ve yayma hürriyeti (md.26), bilim ve sanat hürriyeti (md.27), hak arama hürriyeti (md.36) gibi haklar bilgi edinme hakkının Anayasa'ya yansımış somut örneklerini oluşturmaktadır.ⁱⁱⁱ

Bilgi edinme hakkının 1982 Anayasası'nda yer alan anayasal pozitif dayanaklarından bahsetsek bile bu hakkın bağımsız olarak anayasa'da düzenlenmemesi, diğer maddelerin metnine ve ruhuna dayanılarak çıkarımlar yapılmaya çalışılması dahi, demokratik ve şeffaf yönetim konusunda problemler olduğunun göstergelerinden biridir ve bu hakkın anayasada açıkça düzenlenerek tam bir anayasal güvenceye kavuşturulması ile açıklık ilkesi gerçek anlamına kavuşacak ve bu anayasal boşluk ortadan kaldırılmış olacaktır.

4.2.2. 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu

Anayasada açıkça düzenlenmeyen bu hakla ilgili önemli adımlar, Avrupa Birliği'ne katılım ve uyum sürecinde atılmıştır. Dilekçe ve bilgi edinme hakkının kullanılmasına ilişkin yasal düzenlemeler, Avrupa Birliği Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Ulusal Programda yer alan insan hakları alanında yasal ve idari düzenlemelerin yapılması ve uygulamaların

ⁱⁱ ANAYURT Ömer, **Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları**, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2001, s.251

ⁱⁱⁱ ODER Burak, AYANOĞLU Taner, “ **Bilgi Edinme Hakkı ‘Kullanma Kılavuzu’**”, TESEV 2005, s. 9-10

iyileştirilmesi taahhütleri açısından da önem taşımaktadır. Avrupa Birliği uyum sürecinde idari reformlar arasında en dikkat çekenlerden birisi Bilgi Edinme Hakkı Kanunu'nun çıkarılmasıdır.^{kk}

4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu 09.10.2003 tarihinde kabul edilmiş, 24.10.2003 tarihli ve 25269 sayılı Resmi Gazete de yayınlanmış ve yayımından itibaren altı ay sonra yani 24.04.2004 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

24.04.2004 tarihinde yürürlüğe giren Bilgi Edinme Hakkı Kanununda, demokratik ve şeffaf yönetimin gereği olan eşitlik, tarafsızlık ve açıklık ilkelerine uygun olarak kişilerin bilgi edinme hakkını kullanmalarına ilişkin esas ve usuller düzenlenmektedir.^{ll}

'Şeffaflık' ve 'açıklık' Avrupa Birliği terminolojisinde sıkça kullanılan terimler arasında yer almaktadır ki, meclis gerekçesi ve raporlarında da yasanın yönetimde açıklık ve şeffaflık işlevlerine değinmiş, ayrıca halkın devlete olan güvenini artırmadaki önemli rolünden de bahsedilmiştir. Demokratikleşme yönünde atılan önemli bir adım olarak kabul edilen bu kanun, demokratik ülkelerdeki vazgeçilmez temel haklardan biri olan bilgi edinme hakkını yasal bir çerçeveye kavuşturmuştur.

Yasanın ilk maddesinde de kanunun amacı; "demokratik ve şeffaf yönetimin gereği olan eşitlik, tarafsızlık ve açıklık ilkelerine uygun olarak kişilerin bilgi edinme hakkını kullanmalarını sağlamak" olarak belirtilmiştir ki bu madde kanunun amaç olarak demokratik ve şeffaf yönetimi kıstas alması bakımından önemlidir.

Kanunu kapsam olarak ele aldığımızda ise, kanun koyucunun hiçbir kamu kuruluşu arasında ayırım yapmaksızın, kamu gücü kullanan bütün kamu kurum ve kuruluşlarına kanunun uygulanacağı esasını kabul ettiği görülecektir. Burada amaç, kamu gücü kullanan ve kamu hizmeti veren kurum ve kuruluşlar bunun hesabını verebilmesi, şeffaf ve saydam olabilmelidirler. Genel gerekçede yer alan; "Kamu kaynaklarıyla üretilen ve hiçbir gizliliği olmayan bilgilere erişimin gereksiz yere kısıtlanmaması, vatandaşların kendileriyle ilgili bilgilere kolayca erişiminin sağlanması ve kamusal hizmetle yükümlü kurum ve

^{kk} ÇOLAK N. İlker, **Avrupa Birliği Uyum Sürecinde İdari Reformlar İngiltere ve Türkiye**, Seçkin Yayınları, Ankara 2005, s.523

^{ll} HIZ, YILMAZ, a.g.e., s.5

kuruluşların çalışmalarını görmesini, izlemesini, bilgilenmesini sağlamak amacıyla bilgi edinme hakkının kullanılmasının sınırlarını da belirlemek gerekmektedir.”^{mm} İfadesi de bunu doğrulamaktadır.

Bu kanunla bilgi edinme hakkı, yasal bir zemine kavuşturulurken idareye de belli hak ve yükümlülükler yüklenerek, idare olumlu ve olumsuz yükümlülükler altına sokulmuştur. 4982 sayılı yasa asıl olarak bilgi edinme hakkı üzerine temellenmiş olup, bunun doğal bir sonucu olarak da idareye bilgi ve belge verme yükümlülüğü getirilmiştir.

Hiçbir hakkın sınırsız olarak kullanılamayacağı düşünülürse, demokrasilerde de demokrasiyi korumak adına sınırlamalara gidildiği görülecektir. Açıklığın ilke olmasıyla birlikte, isteyen herkesin dilediği bilgiye ulaşması gündeme gelirse, genel anlamda belirli sınırlar çizilmediği takdirde sistem beklenen yararı sağlayamayacaktır. Yükümlülüğün kapsam ve sınırlarının belirsizliği, bazı temel hak ve özgürlüklerin ihlaline de yol açabilir.ⁿⁿ Gereksiz bir kısıtlama, bilgi edinme hakkını ihlal edebilecek iken, başka bir hakkın yok edilmemesi adına gerekli kısıtlamalara gidilerek yasal bir sınır çizilmesi gereği de göz ardı edilmez. Önemli olan nokta ise burada, sınırlamaların kanunla yapılarak keyfi uygulamaların önüne geçilmesidir. Aksi halde ilgili mevzuatta, hangi bilgi ve belgelerin açık, hangilerinin kapalı olduğu hususunun, sır ve gizlilik kavramlarının anlamı, tanımı ve muhtevalarının çok net bir şekilde belirtilmemiş olması ve belirtilen konuların yasal düzenlemelerde müphem bırakılması halinde, yönetim, takdir hakkını dikkate alarak ve gerekli gördüğünde bilgi ve belgenin “gizli” olduğunu söyleyerek, bilgiyi kendi amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanabilecektir.^{oo} Bu sebeple bilgi edinme hakkının sınırlarının belirlenmesinin yanında bu hakkın sınırlandırılmasında idarenin dikkate alacağı ölçütler de bilinmelidir.^{pp}

Kanun, bilgi edinme hakkına oldukça fazla istisna getirmiştir. Bu istisnaları amaçlarına uygun olarak yorumlayıp, bilgi edinme hakkına gereksiz

^{mm} HIZ, YILMAZ, a.g.e., s.63

ⁿⁿ YAŞİN Melikşah, “İdari Makamlara Bilgi Verme Yükümlülüğü”, KOUHFD, Ocak 2005, Sayı:4, s.210

^{oo} HIZ, YILMAZ, a.g.e., s.58

^{pp} ŞAVRAN, a.g.e., s.105

sınırlamalar getirilmesine engel olmak yargı organlarının da inisiyatifi içindedir.⁹⁹

Kanuna yönelik eksikliklerden bahsedilse bile, diğer ülkelerden farklı bir şekilde, tabandan hiçbir talep olmaksızın gerçekleştirilen 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu şüphesiz olumlu bir adımdır.¹⁰⁰

5-SONUÇ

Bilgi edinme hakkı, çalışmamızda demokratik ve şeffaf yönetime anlam katan bir hak olarak kabul edilip; demokratik, hukuk devleti kavramını gerçek anlamına kavuşturacak önemli bir araç olarak görülmüştür. Demokrasi ile doğrudan ilişkisi olan bu özgürlüğe gereken önemi vermek, “bilgi toplumu”nda kendini çağdaş olarak nitelendiren bütün devletlerin vazgeçilmez görevidir.

Kapalı bir yönetim anlayışından açık bir yönetim anlayışına geçiş ile birlikte bilgi edinme hakkı, idarenin işleyişinde objektifliği, dürüstlüğü ortaya koyarak halkın yönetime duyduğu kamu güvenini pekiştiren, hizmetlerde etkinliği sağlayarak verimliliği artıran bir işleve sahiptir.

Demokrasinin olmazsa olmazları arasında yerini bulan bu hakkın gerekliliği için belirtildiği gibi pek çok sebep vardır ki, bunlardan bir kısmı çalışmamızda sayılmaya çalışılmıştır. Henüz bu hakkın anayasal güvenceye kavuşturulmamış olması bizi konuya ilişkin anayasal bir boşluğun varlığına götürse de, 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu’nun varlığı mevzuatımız bakımından olumlu bir düzenleme olarak kabul edilmektedir. Çünkü demokratik yönetimi sağlayan araçlardan biri olan bilgi edinme hakkının kullanımına ilişkin esas ve usuller, bu kanunda düzenlenerek yasal bir çerçeveye kavuşturulmuştur.

Bilgi edinme hakkı ve bu konudaki yasal düzenlemelerin, çağdaş, demokratik yönetim anlayışına katkıları elbette yadsınamaz. Fakat demokratik ve şeffaf bir yönetim için çok önemli olan bu hakkı ve yasal düzenlemeleri yine de, bütün demokratik sorunları tümüyle çözüme kavuşturacak bir araç olarak görmemek gerekir. Çünkü bir hakkı hayata geçirmek için, onu sadece yasal güvence altına almak yeterli değildir. Hakkın teorikten pratiğe geçirilerek hayat

⁹⁹DEMİR Oğuzhan, a.g.m.

¹⁰⁰ ŞAVRAN, a.g.e., s.158

bulması için gerekenlerin yapılması da, en az yasal düzenlemelerin yapılması kadar önemlidir. Bunun için de hakkın uygulanmasını kolaylaştırıcı gerekli toplumsal, hukuki, teknolojik zemin oluşturulmalı ve hakkın vatandaşlar tarafından kullanılmadan bir anlam ifade etmeyeceği göz önüne alınarak, halk bu hakkın etkin kullanımı konusunda eğitilmeli ve bilinçlendirilmelidir.

Bu konuya ilişkin yasal düzenlemelerin tabandan hiçbir talep olmaksızın gerçekleştirildiği de göz önüne alınır, halkın konuya ilişkin bilgilendirilmesinin ve ilgisinin arttırılmasının önemi daha çok ortaya çıkacaktır. Çünkü etkin bir şekilde kullanılmayan hakkın bir anlam ifade etmeyeceği de düşünülürse, vatandaşların bu konuya ilgisiz kalması veya sadece bireysel olarak kendilerini ilgilendiren konularla ilgilenmesi, bilgi edinme hakkından beklenen gerçek yararı sağlayamayacaktır. Burada bilgi edinme hakkının, yasal ve anayasal düzenlemelerle güvence altına alınması kadar önemli başka bir sonuca daha varılmaktadır ki, hakkın yasal güvencelerle donatılması tek başına yeterli olmayıp, bu hakkı kullanan vatandaşlara da demokratik ve şeffaf yönetimin gerçekleşebilmesi için büyük görev düşmektedir.

KAYNAKLAR

- AKILLIOĞLU, Tekin, “Yönetimde Açıklık-Gizlilik ve Bilgi Alma Hakkı”, I. Ulusal İdare Hukuku Kongresi, II. Kitap, Kamu Yönetimi, 1-4 Mayıs 1990, Danıştay Yayınları, Ankara 1990.
- AKYILDIZ Fulya, “Bilgi Toplumu Yönetim Anlayışı'nın Gerçekleşebilmesi İçin Zorunlu Bir Hak:Bilgi Edinme Hakkı”, <http://iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/11-01.pdf>,(13.12.2007).
- ANAYURT Ömer, **Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları**, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2001.
- BİLGİN Pertev, **İdare Hukuku Dersleri**, Filiz Kitabevi, İstanbul 1999.
- ÇELİK Ahmet, TONTA Yaşar, “Düşünce Özgürlüğü, Bilgi Edinme Özgürlüğü ve Bilgi Hizmetleri”, <http://yunus.hun.edu.tr/%7Etonta/yayinlar/beozgur.html>, (01.02.2008).
- ÇOLAK N. İlker, **Avrupa Birliği Uyum Sürecinde İdari Reformlar İngiltere ve Türkiye**, Seçkin Yayınları, Ankara 2005.
- DEMİR Oğuzhan, “**Bilgi Edinme Hakkı Kanunu Ne Getiriyor?**”, <http://www.liberal-dt.org.tr/index.php?lang=tr&message=article&art=134>, (31.01.2008).

- EKEN Musa, “Kamu Yönetiminde Gizlilik Geleneği ve Açıklık İhtiyacı”, **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt 27, Sayı 2, 1994.
- EKEN Musa, “**Bilgi Edinme Hakkı**”, **İnsan Hakları Yıllığı, Dr. Muzaffer Sencer’ e Armağan**, Cilt 17-18, 1995.
- EROL Ahmet, **Dilekçe Hakkı ve Bilgi Edinme Hukuku**, Yaklaşım Yayıncılık, Ankara 2005.
- HIZ Yüksel, YILMAZ Zekeriya, **Bilgi Edinme ve Dilekçe Hakkı**, 1. Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara 2004.
- KABOĞLU İbrahim, **Özgürlükler Hukuku**, 6.Baskı, İmge Kitabevi, Ankara 2002.
- KÖSEOĞLU Özer, YURTTAŞ Fatma, SELEK Cihan, “Yolsuzluğu Önlemede Kullanılan Araçlardan Biri Olarak Yönetimde Açıklık ve Bilgi Edinme Hakkı”, **Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu**, Sakarya 2005.
- MENDEL Toby, “**Freedom of Information: A Comparative Legal Survey**”, Unesco 2003.
- NOHUTÇU Ahmet, “Tekno-Ekonomik Paradigma Dönüşümünden Yeni Demokratik Yönetim Mekanizmalarına: Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Devlet ve Kamu Yönetimine Etkileri” **2. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı**, Kocaeli Üniversitesi Yayını, İzmit 2003.
- ODER Burak, AYANOĞLU Taner, “**Bilgi Edinme Hakkı ‘Kullanma Kılavuzu’**”, TESEV 2005.
- ÖZAY İl Han, **Günışığında Yönetim**, Alfa Kitabevi, İstanbul 1994.
- PAKER Can, “Açılış Konuşmaları”, **Vatandaşın Bilgi Edinme Hakkı Uluslararası Konferansı Tutanakları**, TESEV Yayınları, 2006.
- UÇKAN, Özgür, “**E-Devlet, E-Demokrasi ve E-Yönetişim Modeli: Bir İlkesel Öncelik Olarak Bilgiye Erişim Özgürlüğü**”,
http://www.stradigma.com/turkce/haziran2003/print_09.html, (31.01.2008)
- WEBER Max, **Sosyoloji Yazıları**, 5. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul 2003.
- YASİN Melikşah, “**İdari Makamlara Bilgi Verme Yükümlülüğü**”, KOUHFD, Sayı:4, Ocak 2005.
- YILDIRIM Ramazan, “**İdare Hukuku Açısından Bilgi Edinme Hak ve Özgürlüğü**” **Başbakanlık İdari Usul Kanunu Hazırlığı Uluslar arası Sempozyumu**.

Tüketicideki Güven Oluşumunda Müşteri Algısını Etkileyen satıcı Tutum ve Davranışlarına Yönelik Bir Analiz Akşehir’de Bir Uygulama

Hasan Tağraf^a

Özet

Müşteride güven oluşumu müşterinin satın aldığı mal ve hizmetten memnun olmasına ve satın alma sürecinde satıcı ile olan ilişkisinden duyduğu memnuniyete bağlıdır. Satıcılar satın alma sürecinin görünen yüzüdür ve müşterinin işletme hakkında olumlu fikir elde etmesinde doğrudan ilgilidir. Bu çalışmada satıcıların tutum ve davranışlarının tüketiciler tarafından nasıl algılandığının ve algılamadaki sosyo-demografik değişkenlerin etkisi belirlenmeye çalışılacaktır. Bu amaçla Akşehir İlçesinde 750 kişiye anket uygulanmış geri dönen anketlerden hatalı ve eksik olanlar ayıklanarak 503 anket değerlendirilmiş ve elde edilen verilen çapraz tablo ve ki-kare analizi ile değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda müşterilerin satın alma sürecinde satıcıdan dürüstlük, doğru sözlü olma gibi tutumlar beklerken aynı zamanda satıcının müşteriye işyerine giriş esnasında iyi karşılaması, güler yüzlü olması, kibar davranması gibi tutum ve davranışların da müşteriler tarafından beklediği görülmektedir.

Belirlenmiş ve mevcut müşteri taleplerine bağlı olarak, satış sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için, satıcılar sergiledikleri tutum ve davranışlarla müşterilerin olumsuz düşünceye sahip olmasını engellemelidir. Diğer taraftan satıcılara yeterli eğitim sağlanarak tutum ve davranışlarının müşteriler açısından olumlu algılanır hale gelmesi sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler; Güven, Müşteri Algısı, Satıcı, Müşteri Memnuniyeti

An Analysis Through The Sales Person’s Atitudes And Behaviors Which Will Affect Customer Perception At The Selling Process: An Application In Akşehir

Abstract

Customer’s building trust is depend upon the customer satisfaction about the goods and services that purchased and also depend upon the satisfaction of customer relation during the purchasing duration. Salespersons are the appearing face of purchasing duration and it is directly effecet the customer’s developing positive impact about company. In this study how the behaviors and attitudes of salesperson is percieved by cusotmers and the effects of socio-demographic variables in perception will be tried to interpret. Forth this aim a questionnaire has been applied to the 750 customers and obtained some wrongly answers were screened and got 503 questionnaire used to analysed and the obtained datas analysed by cross-tab and chi-squared analyses. According to analysed results, during the purchasing duration, customer wants as well as honesty, truth words and also wants good well come when comes in the store by salesperson, good-humored, kindly bearing, polite and good behavior that customer confiding to salesperson. This kind of

^a Yrd.Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Akşehir Meslek Yüksekokulu, Konya.

behavior and attitude effects to customer perceptions and also effects the purchasing duration in positive way.

According to determined and available customers demand, in order to be successful during the purchasing duration while the salesperson with their behavior and attitudes effect the customer who don't get any wrong idea about themselves and also take account of customer wants. At the other side providing good education to the sales person and effect their behavior and attitudes . So perception of customer will be positive about sales person and company.

Key Words; Trust, Customer Perception, Sales Person, Customer Satisfaction.

1- Giriş

İşletmelerin pazardaki rekabette başarılı olmaları ancak müşteri memnuniyeti ile sağlanabilir. Müşteri memnuniyet düzeyini, müşterinin geçmiş performans beklentisi ile elde edilen performansın karşılaştırmasıyla belirler(Bateson, 1992). Gerçekleşen performansın memnuniyet sağlaması ile birlikte müşterilerin de ürüne karşı bağlılığı oluşur. İşletmelerin başarılı olmak için müşteri bağlılığını sağlamaları gereği her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır. Çünkü kaybedilen her bir müşteri pazar payının kaybedilmesi anlamına gelmektedir. Müşteri bağlılığı sağlanamaz ise karlılığın istenen düzeyde olması da mümkün olmayacaktır(Stein ve Bowen, 2003). Müşterinin işletmeye bağlanmasında müşterinin mal ve hizmetlerden elde ettiği memnuniyet kadar, mal ve hizmetleri elde etme süreci yani satış süreci de önemlidir.

Müşteriler satın alma davranışı gösterirken satın alma kararlarına etki eden faktörler vardır. Bu faktörlerin bir kısmı müşterinin satın alma sürecini etkileyen çevresel faktörler iken, diğerleri satın alma süreci gerçekleşirken doğrudan doğruya satıcı ile müşteri arasındaki etkileşime bağlı olarak müşterilerde oluşan algıya bağlı olarak satın alma davranışını etkilemektedir. Satıcının göstermiş olduğu davranış ve tutumlar, tüketicinin algısını doğrudan etkileyerek satış sürecinin olumlu veya olumsuz sonuçlanmasında belirleyici olabilmektedir.

Bu araştırma ile Akşehir İlçesinde satın alma sürecinde müşteri satıcı etkileşimi ve bu süreçte satıcı davranışları ve tutumlarının müşteri tarafından nasıl algılandığını belirlemeye yönelik bir değerlendirme yapılacaktır.

2- ARAŞTIRMA KONUSU GEÇMİŞİ

İşletmelerin pazarda varlıklarını sürdürebilmeleri müşteri memnuniyeti ile mümkündür. Müşteri memnuniyeti müşteri beklentilerinin karşılandığında gerçekleşir(Brandi, 1996). Beklentilerin karşılanması satın alma sürecinin satıcı ve müşteri arasında olumlu şekilde gerçekleşmesi ile sağlanabilir. Müşteri ile işletme arasındaki ilişki satış dediğimiz süreç ile oluşmaktadır. Sosyal bir olgu olan satış sürecinde belirli bir amaç için iki kişinin bir araya gelmesi ve belirli davranışlarla birbirlerini etkilemesi söz konusudur(Fine ve Schumann, 1992). Satıcılar eğer satış sürecinde müşteri memnuniyeti sağlayamıyor ise, müşterilerin %70'i satıcılarını değiştirmektedir. Müşteriler için satın alma gerçekleşirken müşterilere sağlanan hizmetin en az fiyat kadar önem taşıdığı görülmektedir(Nargi-Toth, 2007). Bu sebeple satış sürecinin müşteri tarafından algısı, satışın gerçekleşmesinde belirleyici olduğu düşünülebilir. Satıcı müşteri ile yüz yüzedir ve pazarlama sürecinde anahtar rol oynar. Satıcılar müşterileri ikna ederek ürünleri almalarını sağlarlar(Doney ve Cannon, 1997). Satıcılar satış işleminin gerçekleşmesinde doğrudan rol oynayarak satış sürecini doğrudan etkilerler(Fine ve Schumann, 1992). Bu sebeple satış elemanı göreceli olarak bir işletmenin pazardaki payını belirleyici rol oynamaktadır denebilir(Baldwiv, 1992). Satıcının ve alıcının kişilik özelliklerinin etkileri satış sürecinde farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Alıcıların algıları reklam, promosyon ve halkla ilişkiler gibi çeşitli çalışmalarla etkilenmeye çalışılır. Ancak bu çaba tek başına müşterinin ürünü alma davranışı göstermesi için yeterli olmayabilir. Müşterilerin satın alma davranışı gösterirken satıcılardan beklentileri de vardır ve bu beklentilerin karşılanması müşterilerin satın alma davranışını etkileyebilir.

Müşterilerin satın alma sürecinde dikkate aldıkları en önemli konunun güven algısı olduğu söylenebilir. Müşteriler güven duygusu hissettiği işletmeyle ilişki içinde olmayı isterler. Güvene dayalı böyle bir ilişki oluşturma işletmenin yaşamını sürdürmesi açısından gereklidir(Schoenbachler ve Gordon,2002). Güven içinde olma, diğer tarafın kendi bağlılığını kötüye kullanmaması(Hart ve Johnson, 1999), satış sürecinde satıcının sözü veya yazdığı ifadelerin doğruluğuna inanmaktır(Doney ve Cannon, 1997). Satıcı ve müşteri arasında

güven oluşması geleneksel olarak başarılı bir satış ilişkisinin oluşmasında ve devam etmesinde kritik önemdedir. Çünkü güven, satıcı ve müşteri arasında ilişkinin kalitesini belirleyen anahtardır(Swan, Bowers ve Richardson, 1999). Güven müşteri ile satıcı arasında ilişki oluşturulmasında ve sürdürülebilmesinde en önemli faktördür(Mallalieu, 2005). Yapılan bir araştırmada satıcıların müşterilerini dinlemesi ile satıcıya güven duyma arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Satıcılar söylenenleri dinliyorsa müşteriler satıcılara daha fazla güven hissetmektedirler(Ramsey ve Sahi, 1997). Güven konusunda yapılan pazar araştırmaları iki alanda yoğunlaşmaktadır. Bunlardan ilki işletmeler için yapılan güven araştırmalarında, diğeri ise satıcılar konusunda yapılan güven araştırmalarıdır. İşletmeler hakkında elde edilen güven algısı ile oluşturulmaya çalışılan uzun süreli ilişkiler, bu işletmelerdeki personel hakkında oluşan güvensizlik ile tehlikeli bir sürece girebilir(Doney ve Cannon, 1997). İşletmenin personeli işletmenin müşteriyle irtibat noktası olduğu için personel konusunda oluşan güvensizlik doğrudan işletmeye yansıyorak işletmenin algılanış biçiminde de negatif yönde belirleyici olabilir. Güven işletme için pazardaki varlığını sürdürmesi açısından önem taşıırken, aynı zamanda müşteri ile kurulan ilişkide de belirleyici bir özellik göstermektedir. Bu çalışmada müşterilerin satıcılarla ilgili güven algısı dikkate alınacaktır. Müşterinin satıcıya karşı güven algısı iki alanda ortaya çıkmaktadır. Bunlar etkileme ve kavramadır. Etkileme, güven hissetmek ve satıcıya karşı müşterinin kendisini güven içinde hissetmesidir. Kavrama ise satıcının satış işlemi gerçekleştirirken müşterinin kendisini doğru yönlendirdiğine duyduğu inançtır(Swan, Bowers ve Richardson, 1999). O halde satın alma sürecinde müşteri öncelikle satın alma süreci gerçekleşirken satıcıya karşı güven hissedecek (kavrama) ve buna bağlı olarak alış veriş sürecinde kendini aldatılmayacağına dair güvende hissedecektir (etkileme).

Güven olgusu çerçevesinde ifade edilebilecek olan satıcı müşteri ilişkisi detaylarına inildiğinde, güven kavramını destekleyen kavramsal ve davranışsal boyutu olan karmaşık ilişki biçimleri de ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede ideal bir satış elemanı için bir kişilik özelliği belirtilemez ise de, satış konusunda araştırma yapan uzmanlar başarılı bir satış elemanının iyi davranış sahibi olan, donanımlı, zamanı doğru kullanan, coşkulu, sosyal ve rekabetçi olduğunu

belirtmektedirler. Satıcılarla müşteriler arasındaki ilişkide satıcıların yüksek düzeydeki ilgisi ve doğru iletişim sağlaması, müşterilerin tatmin duygusunu yükseltmektedir. Satıcıların ısrar ve coşku düzeyindeki artış müşterilerin de tatmin düzeyini yükseltmektedir(Anselmi ve Zemanek, 1997). Satıcıların davranışı arkadaşça, cana yakın ve yardımsever olmalıdır(Graham ,2002). Müşteriler nazik ve saygılı bir biçimde çabukça fark edilmek isterler. Bu müşteriye hizmette temel bir ilke olarak görülmesine karşın pek çok işletme bu konuda yetersiz kalmaktadır(Beck, 2005). Bu durum müşterinin önemsenme konusuna verdiği değeri de ortaya koymaktadır. Müşteriyle ilişkide kibarlık ve nezaket, işyerinin başarısında önemlidir(Brown, 2007). Satıcılar bütün müşterilere karşı tutarlı, adil ve nazik olmalıdır. Nezaket satıcılar için yaptığı işinin değil kişiliğinin bir parçası olmalıdır. Müşteriye bilgiçlik taslamak, tepeden bakmak veya tam tersine ilgisiz durmak satış sürecinde uygun davranış biçimleri değildir(Taşkın,2003:97). Yapılan bir araştırmada müşteri kaybında en önemli iki gerekçenin hizmet hoşnutsuzluğu (%68), ürün hoşnutsuzluğu (%14) olarak ön plana çıktığı görülürken, rakip işletmeler (%9), arkadaş etkisi (%5), taşınma ve ölüm diğer sebepler olarak görülmektedir.(Bostan, Acuner ve Yılmaz,2007). Müşteri beklentilerinin karşılanabilmesi için satıcılar müşterilerin dikkatini çekecek bilgiye sahip olmalı, müşteri ile ilişkisini aceleye getirmeden ve sabırla yürütmeli, müşteriye sağladığı hizmet ile sözleri ve yaklaşımının paralel olması gerekir. Satıcı müşteri ile aynı dili konuşabilmedir(Graham ,2002). Bu durum satıcı ile müşteriye birbirine yakınlaştırırken aynı zamanda müşteriler satıcıları kendileri gibi düşündüklerini ve hissettiklerini gördüklerinde satış sürecinde daha rahat olmaktadır(Puccinelli, 2006). Satıcı zeki bir dinleyici olmayı öğrenmek ve küçük detayları yakalamak zorundadır. Etkili satış elemanı müşterileri hakkında yeterli bilgi toplaması satış sürecini olumlu etkiler(Brandi,1997). Satıcı müşteriye konuştuğu gibi hizmet sağlamalıdır(Graham ,2002). Müşteriye gerçekçi sözler verilmesi ve bu verilen sözlerin mutlaka yerine getirilmesi çok önemlidir. Yaptığı faaliyetlere yalan katmak veya ürünün karı hakkında abartı yapmak, ürünün varlığı hakkında yalan söylemek, rekabet hakkında yalan söylemek, tüketiciye ihtiyacı olmayan ürünü satmaya dönük yüksek baskıyla satış yapmaya çalışmak veya maniple etmek etik olmayan satış olarak

değerlendirilir(Roman ve Ruiz, 2005). Müşterilere satılanı malın özellikleri, fiyatı, satış koşulları gibi konularda doğru ve tutarlı bilgi verilmelidir. Gerekliyse, satıcı müşterisine mala bakması, incelemesi ve araştırması için yeterli süre vermelidir(Taşkın,2003:98). Pek çok müşteri alışveriş için dolaşmaktadır. Uygun bir zaman ve çaba harcayarak alışveriş yapmadan önce bilgi toplamakta ve değerlendirmektedir(Day,1977). Bu müşteri açısından pazar araştırması olarak değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Bu satıcılar tarafından anlayışla karşılanmalıdır. Çünkü müşteriler gerek fiyat ve gerekse ürün çeşidi ile ilgili olarak satın alma işleminden önce yeterli bilgiye sahip olmak isterler.

3- ARAŞTIRMANIN AMACI, KAPSAMI VE KISITLARI

Günümüzde işletmeler için temel sorun üretimden ziyade, ürünü satabilmektir. Satış süreci çok karmaşıktır. Bu sebeple pek çok faktör bu sürecin olumlu olarak sonuçlanması belirleyici olmaktadır. Bu faktörlerden birisi de esnafın (satıcıların) davranış biçimlerinin tüketicilerin algılarında oluşturduğu etkilerdir. Akşehir’ de yapılan bu çalışmada küçük işletme sahibi olarak tanımlanan “esnaf” işletmelerinde satıcı görevini de yürütmektedirler. Bu nedenle bu çalışmada “esnaf” ve “satıcı” eş anlamlı olarak kullanılacaktır.

Çalışmanın ana kütesini, Konya İli Akşehir ilçesinde yaşları 18 ve üzeri olan potansiyel müşterilerdir. Müşterilerin demografik özelliklerinin satıcıların davranışlarının algılanmasındaki ilişkinin ve müşterilerde güven algısı oluşumuna etkisinin araştırıldığı bu çalışmada seçilen denekler tesadüfî örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Günlük yaşamlarını sürdüren bireyler potansiyel müşteri olarak ele alınmış ve rasgele örnekleme dahil edilmişlerdir. Örneklem seçilirken, Akşehir ilçesinde 5 ayrı bölgedeki noktalara anketörler yönlendirilmiştir. Bu bölgeler belirlenirken ankete katılan deneklerin ana kütleli yansıtmasının sağlanması amacıyla farklı cinsiyetlerde, yaşlarda, gelir gruplarında, eğitim düzeylerindeki müşterilere ulaşılabilecek uygun bölgeler seçilmiştir.

Buradan hareketle, araştırmanın temel amacı, satıcıların davranışının müşterilerin demografik özelliklerine göre algılanışdır. Diğer bir ifadeyle satıcıların davranış biçiminin müşteriler tarafından ne şekilde algılandığının ve

müşterilerde güven algısının oluşumuna etkisini ortaya koymaktır. Bu durum satış sürecinin sağlıklı olarak oluşmasında son derece önemlidir ve tüketicileri satın alma davranışı göstermede belirleyici özelliklerden biri olarak değerlendirilebilir.

Deneklerin alış veriş esnasında veya sonrasında seçilmemiş olması, belirli bir yaş sınırı konması ile zamansal sınırlılıklar ve sonuçların sadece Akşehir ilçesi ve 18 yaş ve üzeri yaşlardaki müşteri için geçerli olacağı araştırmanın kısıtını oluşturmaktadır. Bu kısıtlara rağmen çalışmanın araştırmacılara ve satın alma sürecinde daha doğru bir iletişim ve etkileşim kurması konusunda ilgili kişilere ışık tutacağı düşünülmektedir.

4- ARAŞTIRMA HİPOTEZİ

Müşterilerin satıcılarla olan ilişkilerinde ve satıcı tutumlarına dönük algılarında müşterilerin cinsiyet, yaş, eğitim ve gelir özelliklerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Tüketicilerin işyeri sahiplerinin davranışlarını algılamada sosyo demografik özelliklerin etkili olup olmadığını incelemek için test ettiğimiz araştırma hipotezimiz aşağıdaki gibidir.

H1: “ İşyeri sahiplerinin davranışlarına yönelik tüketicinin algısı sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır”

Ho: “ İşyeri sahiplerinin davranışlarına yönelik tüketicinin algısı sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşmamaktadır”

Bu temel hipotezin testi için davranış türü olarak 6 farklı değişken ve demografik değişken olarak 4 farklı demografik özellik belirlenmiştir. Bu değişkenler aşağıdaki tabloda özetlendiği gibidir

Tablo 1: Davranışa Dönük Değişkenler ve Demografik Değişkenler Tablosu

Davranışa Yönelik Değişkenler	Demografik Değişkenler
İşyerinde Satıcıların Karşılamasından Memnun Olma	Cinsiyet
Herhangi Bir Ürün Alınmayacağı Halde Bir İşyerine Rahatlıkla Girip Fiyat Sorabilme	Yaş
İşyeri Sahiplerinin Davranışlarının Gelişmiş İllerdeki İşyeri Sahiplerinin Davranışlarına Göre Karşılaştırılması	Eğitim
Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Tepki Oluşturğunun Belirtilmesi	Gelir
Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Oluşan Tepki Türleri	
Satıcının Rahatsızlık Yaratın Davranış Türlerinin Belirtilmesi	

Oluşturulan bu hipotez çerçevesinde anket soruları ile ele alınan her bir satıcı davranışı yönelik müşterilerin algısına algısı ile demografik özelliklerin ilişkileri kendi aralarında bire bir ele alınacak olup, demografik değişkenlerin hangilerinde fark yarattığı/yaratmadığı ortaya konacak ve çalışma sonunda elde edilen sonuçlar özetlenecektir.

5- ÖRNEKLEME SÜRECİ

Müşterilerin Akşehir esnafının davranışına yönelik güven algısında demografik özelliklerin etkisini test etmeye yönelik olarak hazırlanan bu araştırmada veri ve bilgilerin toplanmasında yüz yüze anket yöntemi kullanılmıştır. Anket formu hazırlanmadan önce konu ile ilgili olarak literatür taraması yapılmıştır.

Analizde kullanılacak verilerin elde edilmesi için hazırlanan anket iki başlık altında hazırlanmıştır. İlk bölümde müşterilerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve gelir düzeyini belirlemeye dönük olarak hazırlanan demografik bilgiler içeren sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise müşterilerin satıcıların davranış şekillerine yönelik algılarını belirlemeye dönük olarak “evet”, “hayır” şeklinde ve açık uçlu sorular oluşturularak cevaplayıcılara daha rahat cevap verebilme şansı verilmiştir. Daha sonra ucu açık olarak hazırlanan sorular verilen cevaplara göre gruplandırılmıştır.

Anket ilçede 750 kişiye uygulanmıştır. Anket uygulaması sonrasında elde edilen anketler değerlendirilmiş ve eksik cevaplardan kaynaklanan anketler çıkartılarak 503 geçerli anket üzerinde analiz yapılmıştır.

6- ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI

Satıcı davranışlarının ve davranış algılarının demografik değişkenlere göre crosstab ve kıkare analizi ile incelenmesi bu bölümde yapılacaktır. Araştırmada kullanılan demografik bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Demografik Özelliklerin Dağılımı

Cinsiyet	Erkek	365(72,5%)
	Kadın	138(27,5%)
	Toplam	503(100%)
Yaş Grubu	18-24	165(32,8%)
	25-34	100(19,8%)
	35-44	75 (14,9%)
	45-54	92(18,2%)
	55 - +	71(14,3%)
		Toplam
Gelir Grubu	400 Ytlden az	196(38,9%)
	400 – 749 Ytl	175(34,8%)
	750 – 999 Ytl	59(11,8%)
	1000 - 1499 Ytl	41(8,1%)
	1500 Ytl ve üzeri	32(6,4%)
		Toplam
Eğitim Düzeyi	İlkokul	140(27,8%)
	Ortaokul/Lise	233(46,3)
	Yüksek Öğrenim	130(25,9%)
		Toplam

Ankete katılan müşterilerin %72,5' erkek, %27,5' ise kadındır. Katılımcıların yaş grupları 18-24 yaş grubu %32,8, 25-34 yaş grubu %19,8, 35-44 yaş grubu %14,9, 45-54 yaş grubu %18,2 ve 55 ve üzeri yaş grubu %14,3 olarak görülmektedir. Katılımcıların yaş grupları oranlarının birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Gelir grupları açısından katılımcılar 400 ytl den az geliri olan katılımcılar %38,9, 400-749 ytl arası geliri olanlar %11,8, 750-999 ytl geliri olanlar %11,8, 1000-1499 ytl arası geliri olanlar %8,1 ve 1500 ytl ve üzeri geliri olanlar %6,4 olarak görülmektedir. Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında ilkokul mezunu katılımcılar %27,8, ortaokul/lise eğitimi alan katılımcılar % 46,3 ve yüksek öğrenim alan katılımcılar %25,9 olarak görülmektedir.

Araştırmada kullanılan ve müşterilerin satıcılar hakkında algılamasını etkileyen değişkenler bir tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 3: Müşterilerin Alışverişteki Kendi Davranışlarının ve Satıcı Tutumlarının Özeti

	EVET	HAYIR	Toplam
Müşterinin işyerinde Satıcının Karşılama Durumu	319 (63,4%)	184 (36,6%)	503 (100,0%)
Müşteri Ürün Almayacağı Halde Bir İşyerine Rahatlıkla Girip Fiyat Sorma Durumu	331 (65,8%)	172 (34,2%)	503 (100,0%)
Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Tepki Oluşma Durumu	240 (47,7%)	263 (52,3%)	503 (100,0%)

Müşterilerin işyerinde karşılanmasından memnun olduğunu belirten müşterilerin oranı %63,4, memnun olmadığını belirtenlerin oranı %36,6 olarak görülmektedir. Müşterilerin %36,6 oranında olumsuz görüş belirtmesi memnuniyetsizliğin küçümsenmeyecek düzeyde olduğunu söyleyebiliriz çünkü satıcı ile ilgili ilk algı ciddi bir oranda olumsuz olarak gerçekleşmektedir. Müşterilerin bir işyerine ürün almayacağı halde girip fiyat sorabilmesine evet diyen müşteriler %65,8 iken hayır diyenler %34,2'dir. Müşteri satın alma gerçekleştirmeden pazarda bir araştırma yaparak istediği ürünü ucuz bulabileceği yerleri araştırır. Bu doğaldır. Ancak %34,2 oranında müşteri bunu rahat yapmadığını belirtmesi, müşterilerin satıcılardan rahatsızlık duyduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan bir ürünle ilgili bilgi aldıktan sonra ürün almadan işyerinden ayrıldığında da satıcıların %47,4'si tepki gösterdiği belirtilmektedir. Müşteri iş yerine girdiğinde mal almak zorunda bırakılmaz. Satıcılar bu konuda baskı yapmamalıdır. Bu durum müşterinin bir sonraki alışverişinde o işyerini tercih etmemesine neden olabilir.

Tablo 4: Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Oluşan Tepki Durumu

Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Alınmadığında Tepki Türleri	Yüz İfadesinde Değişme, Davranışlarla Rahatsızlığı Gösterme	İlgisizleşme, Sözlü Hakaret, Açık Tavır Alma	Toplam
	150 (62,5%)	90 (37,5%)	240 (100,0%)

Bir ürünle ilgili bilgi aldıktan sonra ürün alınmadığında satıcıların gösterdiği tepkiler iki farklı şekilde oluştuğu görülmektedir. %62,5 oranında daha düşük düzey olarak belirtilebilecek yüz ifadesi değişme ve rahatsız davranışlar sergileme görülürken, %37,5 oranında ilgisiz davranışlar ve hakarete varan türde tepkilerin ortaya konduğu ifade edilmiştir. Hangi düzeyde olursa olsun müşteriye karşı bu tür davranışlar sergilemenin doğru olmadığı ve satıcı ile müşteri arasında sorunlar doğuracağı ve uzun süreli ticari ilişkiyi olumsuz etkileyeceği düşünülebilir. Müşterinin her zaman haklı olduğu ve kesinlikle tepki gösterilmemesi gerektiği unutulmamalıdır.

Tablo 5: Akşehir'deki İşyeri Sahiplerinin Tavırlarının Gelişmiş İllerdeki İşyeri Sahiplerine Göre Durumu

Akşehir'deki İşyeri Sahiplerinin Tavırlarının Gelişmiş İllerdeki İşyeri Sahiplerine Göre Durumu	Daha İyi	Daha Kötü	Toplam
	154 (30,6%)	349 (69,4%)	503 (100,0%)

Akşehir işyeri sahiplerinin gelişmiş illerdeki işyeri sahiplerine göre değerlendirildiğinde Akşehir'de ki işyeri sahiplerinin davranışı %30,6 oranında daha iyi olarak değerlendirilirken, %69,4 oranında daha kötü olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar ağırlıklı olarak işyeri sahiplerinin davranışlarını gelişmiş illerdeki işyeri sahiplerine göre daha kötü bulmaktadır. Bu olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü müşterilerde işyeri sahipleri hakkında olumsuz bir kanaatin var olduğunu göstermektedir. Müşterilerin sahip olduğu bu algılama ticarete güven sorunu oluşturacak ve satın alma sürecini olumsuz etkileyebilecektir.

Tablo 6: Satıcının Rahatsızlık Yaratan Davranışları

Satıcının Rahatsızlık Yaratan Davranışları	Kaba Konuşma	Yeterince İlgilendirmeme	Yalan Söyleme	Ciddiyetsiz Davranışlar	Müşteriye Tercihi İçin Baskı Yapma	Toplam
	186 (37,0%)	68 (13,5%)	135 (26,8%)	55 (10,9%)	59 (11,7%)	503 (100,0%)

Satıcının rahatsızlık yaratan davranışları olarak kaba konuşma %37 ile en fazla şikayet konusu olmaktadır. Bunu yalan söyleme %26,8 izlemektedir. Özellikle satıcıların yalan söylediği konusunda oluşan bu inanç önemli bir

güven sorunu doğuracaktır. Bu ise satın alma sürecinde ciddi bir sorun olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın bu bölümünde ankette yer alan müşterilerin satıcı davranışına dönük algısında demografik özelliklerin etkisini test etmek amacıyla çapraz tablo ve ki kare analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7: Müşterilerin Cinsiyeti ve İşyerinde Satıcıların Karşılamaından Memnun Olma İlişkisi

Cinsiyet	Müşterinin İşyerinde Satıcıların Karşılamaından Memnun Olma		Toplam
	EVET	HAYIR	
ERKEK	233 (63,8%)	132 (36,2%)	365 (100,0%)
KADIN	86 (62,3,0%)	52 (37,7%)	138 (100,0%)
Toplam	319 (63,4%)	184 (36,6%)	503 (100,0%)

*Pearson Kikare:0.99 sig:0,753

İşyerinde satıcıların karşılamaından memnun olmayanların oranı azımsanmayacak kadar çoktur. Erkek müşteriler %36,2 oranında memnun olmadığını belirtirken kadın müşteriler %37,7 oranında memnun olmadığını belirtmişlerdir. Olumsuz yaklaşım müşteride de satıcıya ve işyerine karşı olumsuz önyargı oluşumuna yol açabilir. Memnun olmaya ilişkin cinsiyetlere göre oranların yakınlığından da anlaşılabilceği üzere ki-kare analizi sonucunda memnuniyet cinsiyetlere göre farklılaşmamaktadır

Tablo 8: Müşterilerin Cinsiyeti ve Herhangi Bir Ürün Alınmayacağı Halde Bir İşyerine Rahatlıkla Girip Fiyat Sorma Durumu

Cinsiyet	Müşteri Ürün Almayacağı Halde Bir İşyerine Rahatlıkla Girip Fiyat Sorabilme		Toplam
	EVET	HAYIR	
ERKEK	233(63,8%)	132(36,2%)	365(100,0%)
KADIN	98(71,0%)	40(29,0%)	138(100,0%)
Toplam	331(65,8%)	172(34,2%)	503(100,0%)

*Pearson Ki-kare: 2,293 sig=0,130

Müşteri ürün almayacağı halde herhangi bir işyerine girip rahatlıkla fiyat soran erkek müşterilerin oranı %63,8 ve kadın müşterilerin oranı %71'dir. Eğer müşteriler işyerine rahatlıkla girip fiyat soramıyor ise satıcılar müşterilerine karşı yeterli ilgiyi göstermedikleri sonucuna varılabilir. Bu sebeple de müşterilerde her hangi bir kötü davranışla karşılaşma olasılığı nedeniyle bir

çekinme olabileceği düşünülebilir. Yapılan ki-kare analiz sonucunda müşterinin ürün almayacağı halde bir iş yerine rahatlıkla girip fiyat sorma cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 9: Müşterilerin Cinsiyeti ve Akşehir’deki İşyeri Sahiplerinin Davranışlarının Gelişmiş İllerdeki İşyeri Sahiplerinin Davranışlarına Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	Akşehir’deki İşyeri Sahiplerinin Davranışlarının Gelişmiş İllerdeki İşyeri Sahiplerine Göre Durumu		Toplam
	Daha İyi	Daha Kötü	
ERKEK	113(31,0%)	252(69,0%)	365(100,0%)
KADIN	41(29,7%)	97(70,3%)	138(100,0%)
Toplam	154(30,6%)	349(69,4%)	503(100,0%)

*Pearson Kikare:0,074 sig:0,786

Müşterilerin Akşehir’deki işyeri sahiplerinin davranışlarının gelişmiş illerdeki işyeri sahiplerinin davranışına göre daha iyi olduğunu düşünen erkek müşterilerin oranı %31 iken, bayan müşterilerin oranı %29,7’dir. Bu oran işyeri sahipleri ve satıcıların davranışlarından müşterilerin memnun olmadığı görülmektedir denebilir. Bu memnuniyetsizlik zaman içinde ticari ilişkileri de etkileyebilir. İlçe halkının ilçe dışına giderek alışveriş yapmasına zemin oluşturacak bir süreci de başlatabilir. Bu ise ilçenin ticari hayatını çok olumsuz etkileyebilecek sonuçlar doğurabilir. Yapılan ki-kare analiz sonucunda Akşehir’deki işyeri sahiplerinin tavırları gelişmiş illerdeki işyeri sahiplerinin tavırlarına göre cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 10: Müşterilerin Cinsiyeti ve Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Tepki Oluşması

Cinsiyet	Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Tepki Oluşması		Toplam
	EVET	HAYIR	
ERKEK	178(48,8%)	187(51,2%)	365(100,0%)
KADIN	62(44,9%)	76(55,1%)	138(100,0%)
Toplam	240(47,7%)	263(52,3%)	503(100,0%)

*Pearson Kikare: 10,723 sig: 0,01

Bir ürünle ilgili bilgi aldıktan sonra ürün almadığında erkeklerin %51,2’si ve kadınların %55,1’i herhangi bir tepki ile karşılaşmadığını belirtmiştir. Diğer bir deyişle müşterilerin yarıya yakını ürün almadan bilgi aldığı tepki ile karşılaşmaktadır. Bu ise Anadolu tabiri ile “müşteri velinimetimizdir”, modern pazarlama anlayışı gereği “müşteri odaklılık” anlayışı ile bağdaşmamaktadır.

Kadınların erkeklere göre daha az tepki alması olumlu görülmele birlikte tepki oranının fazlalılığı bu olumlu durumu ikinci plana itmektir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda ürün almadığı halde ürün hakkında bilgi alma durumunda karşılaşılan tepkinin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Tablo 11: Müşterilerin Cinsiyeti ve Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Oluşan Tepki Türleri

Cinsiyet	Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Oluşan Tepki Türleri		Toplam
	Yüz İfadesinde Değişme, Davranışlarla Rahatsızlığı Gösterme	İlgisizleşme, Sözlü Hakaret, Açık Tavır Alma	
ERKEK	122(68,5%)	56(31,5%)	138(100,0%)
KADIN	28(45,2%)	34(54,8%)	503(100,0%)
Toplam	150(62,5%)	90(37,5%)	365(100,%)

*Pearson Kikare:0,592 sig:0,442

Bir ürünle ilgili bilgi aldıktan sonra ürün alınmadığında satıcıların gösterdikleri tepkiyi erkek müşteriler %68,5 oranında yüz ifadesini değiştirme, davranışlarla rahatsızlık gösterme ve %31,5 oranında satıcıların ilgisizleştiğini, açık tavır aldığı ve hakaret ettiğini belirtmişlerdir. Kadın müşterilerin %45,2 oranında satıcıların ilgisizleştiğini, açık tavır aldığı ve hakaret ettiğini belirtmişlerdir. Müşterilere karşı belirtilen türden davranışlar işletme müşteri ilişkisini bozacak türden davranışlardır. Hiç kimse para harcarken hakaret duymak ya da olumsuz davranışlarla muhatap olmak istemeyecektir. Bir ürünle ilgili bilgi alındıktan sonra ürün alınmadığında satıcıların tepkilerine yönelik algı cinsiyet göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 12: Müşterilerin Cinsiyeti ve Satıcının Rahatsızlık Yaratıcı Davranışları

Cinsiyet	Satıcının Rahatsızlık Yaratıcı Davranışları				Toplam
	Kaba Konuşma	Yeterince İlgi Göstermeme	Cinsiyet	Kaba Konuşma	
ERKEK	132 (36,2%)	37 (10,1%)	ERKEK	132 (36,2%)	37 (10,1%)
KADIN	54 (39,1%)	31 (22,5%)	KADIN	54 (39,1%)	31 (22,5%)
Toplam	186 (37,0%)	68 (13,5%)	Toplam	186 (37,0%)	68 (13,5%)

*Pearson Kikare: 16,521 sig: 0,02

Ankete katılan erkek müşterilerin %36,2'si satıcıların kaba konuşmasından ve %29,6 oranında yalan söylemsinden rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir. Kadın müşterilerin %39,1' satıcıların kaba konuştuğunu ve %22,5'i satıcıların yeterince ilgi göstermemesinden rahatsızlık duymaktadır. Erkek ve kadın müşterilerin temel şikayet konusu satıcıların kaba konuşması olarak görülmektedir. Satıcıların müşterilerle ilişkilerine yeterince özen göstermediği ve bunun sonucunda da müşterileri rahatsız edecek kaba konuşma davranışı gösterdiği düşünülebilir. Ama asıl önemlisi satıcıların yalan söylediğine de inanılmasıdır.. Bu durum satıcı ve müşteri arasında güven sorunu yaratacaktır. Müşteriler satıcılara yaklaşırken sürekli olarak onların yalan söylediğini düşündüğü için satış süreci sağlıklı şekilde oluşmayabilir. Bu sürecin ilçe ticaretine de yansıyan sonuçları doğuracağı düşünülebilir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda esnafın rahatsızlık yaratan davranışlarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 13: Müşterilerin Yaşı ve İşyerinde Satıcıların Karşılmasından Memnun Olma Durumu

Yaş	Müşterinin İşyerinde Satıcıların Karşılmasından Memnun Olma		Toplam
	EVET	HAYIR	
18-24	98(59,4%)	67(40,6%)	165(100,0%)
25-34	57(57,0%)	43(43,0%)	100(100,0%)
35-44	58(77,3%)	17(22,7%)	75(100,0%)
45-54	59(64,1%)	33(35,9%)	92(100,0%)
55 - +	47(66,2%)	24(33,8%)	71(100,0%)
Toplam	319(63,4%)	184(36,6%)	503(100,0%)

*Pearson Kikare: 9,444 sig: 0,51

Müşterinin işyerinde karşılanmasından memnun olmaları yaş grupları açısından değerlendirildiğinde, 35-44 yaş grubu %77,3 ile en fazla memnun olan yaş grubu olarak görülmektedir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda müşterilerin mağazaya girişte satıcıların karşılmasından memnun olma yaş gruplarına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 14: Müşterilerin Yaşı ve Herhangi Bir Ürün Alınmayacağı Halde Herhangi Bir İşyerine Rahatlıkla Girip Fiyat Sorma Durumu

Yaş	Müşteri Ürün Almayacağı Halde Herhangi Bir İşyerine Rahatlıkla Girip Fiyat Sorma		Toplam
	EVET	HAYIR	
18-24	103(62,4%)	62(37,6%)	165(100,0%)
25-34	62(62,0%)	38(38,0%)	100(100,0%)
35-44	56(74,7%)	19(25,3%)	75(100,0%)
45-54	63(68,5%)	29(31,5%)	92(100,0%)
55 - +	47(66,2%)	24(33,8%)	71(100,0%)
Toplam	331(65,8%)	172(34,2%)	503(100,0%)

*Pearson Kikare: 4,396 sig: 0,355

Müşterilerin herhangi bir ürün almadan rahatlıkla işyerine girip fiyat sorabilirler diyenler yaş gruplarına göre değerlendirildiğinde 25-34 yaş grubu %38 ile en yüksek grup olurken, 18-24 yaş grubu %37,6 ile ikinci sırada gelmektedir. Yaş grupları ilerledikçe bu oranın düşmekte olduğu görülmektedir. Müşteri memnuniyeti açısından, müşterinin iş yerinde çekingen davranması satıcı ile olan ilişkinin sağlıklı olmadığı anlamı çıkarılmasına neden olabilir. Bu ise satış sürecinin olumsuz etkilenmesine sebep olabilir. Yapılan ki-kare analiz sonucunda müşterinin ürün almayacağı halde bir iş yerine rahatlıkla girip fiyat sorma yaş gruplarına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 15: Müşterilerin Yaşı ve Akşehir’deki İşyeri Sahiplerinin Davranışlarının Gelişmiş İllerdeki İşyeri Sahiplerinin Davranışlarına Göre Karşılaştırılması

Yaş	Akşehir’deki İşyeri Sahiplerinin Davranışlarının Gelişmiş İllerdeki İşyeri Sahiplerine Göre Davranışı		Toplam
	Daha İyi	Daha Kötü	
18-24	39(23,6%)	126(76,4%)	165(100,0%)
25-34	22(22,0%)	78(78,0%)	100(100,0%)
35-44	29(38,7%)	46(61,3%)	75(100,0%)
45-54	31(33,7%)	61(66,3%)	92(100,0%)
55 - +	33(46,5%)	38(53,5%)	71(100,0%)
Toplam	154(30,6%)	349(69,4%)	503(100,0%)

*Pearson Kikare: 18,388 sig: 0,01

Akşehir’deki işyeri sahiplerinin davranışlarının gelişmiş illerdeki işyeri sahiplerine göre 55 ve üzeri yaş grubu %46,5 ile en yüksek oranda daha iyi derken, %22 ile 25-34 yaş grubu en düşük düzeyde daha iyi demektirler. Genç yaş grubunda, ilçe işyeri sahiplerinin davranışının daha iyi olduğu

konusundaki inanç daha düşük görülmektedir. Genç yaş gruplarının beklentilerinin, diğer müşterilere göre farklı olduğu düşünülebilir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda Akşehir'deki işyeri sahiplerinin gelişmiş illerdeki işyeri sahiplerinin davranışları yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır.

Tablo 16: Müşterilerin Yaşı ve Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Tepki Oluşması

YAŞ	Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Tepki Oluşması		Toplam
	EVET	HAYIR	
18-24	81(49,1%)	84(50,9%)	165(100,0%)
25-34	56(56,0%)	44(44,0%)	100(100,0%)
35-44	30(40,0%)	45(60,0%)	75(100,0%)
45-54	44(47,8%)	48(52,2%)	92(100,0%)
55 - +	29(40,8%)	42(59,2%)	71(100,0%)
Toplam	240(47,7%)	263(52,3%)	503(100,0%)

*Pearson Kikare: 6,010 sig: 0,198

Bir ürünle ilgili bilgi alındıktan sonra ürün alınmadığında 25-34 yaş grubu müşteriler %56 ile en yüksek oranda tepki gösterildiğini belirtirken, %40,8 ile 55 ve üzeri yaş grubu müşteriler en düşük düzeyde tepki olduğunu belirtmektedir. Satıcıların tepki gösterdiğini belirten müşterilerin oranı yüksek olarak görülebilir. Müşterilerin satıcılarla ilgili olarak oluşan bu düşünceleri satıcılara karşı ön yargılı bir bakışında oluşmasına sebep olabilir. Yapılan ki-kare analiz sonucunda bir ürünle ilgili bilgi alındıktan sonra ürün alınmadığında tepki oluşması yaş grubuna göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 17: Müşterilerin Yaşı ve Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Oluşan Tepki Türleri

Yaş	Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Oluşan Tepki Türleri		Toplam
	Yüz İfadesinde Değişme, Davranışlarla Rahatsızlığı Gösterme	İlgisizleşme, Sözlü Hakaret ile, Açık Tavır Alma	
18-24	48(59,3%)	33(40,7%)	81(100,0%)
25-34	34(60,7%)	22(39,3%)	56(100,0%)
35-44	18(60,0%)	12(40,0%)	30(100,0%)
45-54	28(63,6%)	16(36,4%)	44(100,0%)
55 - +	22(75,9%)	7(24,1%)	29(100,0%)
Toplam	150(62,5%)	90(37,5%)	240(100,0%)

*Pearson Kikare: 2,753 sig: 0,600

Bir ürünle ilgili bilgi aldıktan sonra ürün alınmadığında satıcıların yüz ifadesi değişme ve davranışlarla rahatsızlığı gösterme şeklinin yaş grubu arttıka yükseldiği görülmektedir. 55 ve üzeri yaş grubunda %75,9 ile en üst düzeydedir. İlgisizleşme, sözlü hakaret ve açık tavır alma ise yaş grubu arttıka oranın azaldığı gözlemlenmektedir. 18-24 yaş grubunda %40,7 ile en üst düzeyde olduğu görülürken %24,1 ile 55 ve üzeri yaş grubunda en düşük düzeydedir. Yaş grupları acaısından balkıdığında genç müşteri grubuna karşı fiili davranışlarda dahil olmak üzere tepki gösterilirken, yaş grubu yükseldiğe bu durumun daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak hangi tür olursa olsun bu şekilde bir tepki ortaya konması müşteri satıcı ilişkisi acaısından olumsuz bir durumu ortaya koyduğu söylenebilir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda bir ürünle ilgili bilgi alındıktan sonra ürün alınmadığında oluşan tepki türlerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 18: Müşterilerin Yaşı ve Satıcının Rahatsızlık Yaratan Davranışları

Yaş	Satıcının Rahatsızlık Yaratan Davranışları					Toplam
	Kaba Konuşma	Yeterince İlgil Göstermeme	Yalan Söyleme	Ciddiyetsiz Davranışlar	Müşteriye Tercihini İaın Baskı Yapma	
18-24	65 (39,4%)	26 (15,8%)	37 (22,4%)	17 (10,3%)	20 (12,1%)	165 (100,0%)
25-34	44 (44,0%)	14 (14,0%)	24 (4,8%)	8 (8,0%)	10 (10,0%)	100 (100,0%)
35-44	27 (36,0%)	7 (9,3%)	20 (26,7%)	7 (9,3%)	14 (18,7%)	75 (100,0%)
45-54	28 (30,4%)	12 (13,0%)	27 (29,3%)	13 (14,1%)	12 (13,0%)	92 (100,0%)
55 - +	22 (31,0%)	9 (12,7%)	27 (38,0%)	10 (14,1%)	3 (4,2%)	71 (100,0%)
Toplam	186 (37,0%)	68 (13,5%)	135 (26,8%)	55 (10,9%)	59 (11,70%)	503 (100,0%)

Pearson Kikare: 19,473 sig: 0,245

Satıcının rahatsızlık yaratan davranışları yaş grupları acaısında değerlendirdiğimizde 55 ve üzeri yaş grubuna giren müşterilerde satıcıların yalan söylediğine konusundaki inanç %38 olarak görülürken, diğer bütün yaş gruplarında satıcıların kaba konuşması öncelikli şikayet konusu olarak görülmektedir. Müşteriler satıcıların kendileri ile olan ilişkilerinde konuşma

tarzını rahatsız edici olarak görmekte ve bundan rahatsız olduğu görülmektedir. Yapılan ki-kare analiz sonucunda esnafın rahatsızlık yaratan davranışları yaş grubuna göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 19: Müşterilerin Geliri ve İşyerinde Satıcıların Karşılamaından Memnun Olma

Gelir	Müşterinin İşyerinde Satıcıların Karşılamaından Memnun Olması		Toplam
	EVET	HAYIR	
400 YTL DEN AZ	117(59,7%)	79(40,3%)	196(100,0%)
400 – 749 YTL	116(66,3%)	59(33,7%)	175(100,0%)
750 – 999 YTL	41(69,5%)	18(30,5%)	59(100,0%)
1000 - 1499 YTL	23(56,1%)	18(43,9%)	41(100,0%)
1500 YTL VE ÜZERİ	22(68,8%)	10(31,3%)	32(100,0%)
Toplam	319(63,4%)	184(36,6%)	503(100,0%)

Pearson Kikare: 4,069 sig: 0,397

Müşterilerin işyerine girişte karşılanmasından memnun olma düzeylerine gelir grupları açısından bakıldığında 750-999 ytl grubunda geliri olan müşterilerde memnun olma en üst düzeyde olurken, 1000-1499 ytl gelir grubunda en düşük memnuniyet düzeyi görülmektedir. Gelir grupları açısından önemli bir farklılık olmasa da toplamda müşterinin memnun olma düzeyinin yüksek olması arzulanır. Müşterinin iş yerinde daha iyi karşılanması müşterinin satın alam davranışına da olumlu yansıtacağı unutulmamalıdır. Ki-kare analizi sonucuna göre mağazaya girişte müşterilerin memnun olma düzeyleri gelir gruplarına göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 20: Müşterilerin Gelir Düzeyi ve Herhangi Bir Ürün Alınmayacağı Halde Bir İşyerine Rahatlıkla Girip Fiyat Sorma Durumu

Gelir	Müşteri Ürün Almayacağı Halde Herhangi bir İşyerine Rahatlıkla Girip Fiyat Sorabilmesi		Toplam
	EVET	HAYIR	
400 YTL DEN AZ	132(67,3%)	64(32,7%)	196(100,0%)
400 - 749 YTL	118(67,4%)	57(32,6%)	175(100,0%)
750 - 999 YTL	40(67,8%)	19(32,2%)	59(100,0%)
1000 - 1499 YTL	26(63,4%)	15(36,6%)	41(100,0%)
1500 YTL VE ÜZERİ	15(46,9%)	17(53,1%)	32(100,0%)
Toplam	331(65,8%)	172(34,2%)	503(100,0%)

*Pearson Kikare: 5,716 sig: 0,221

Müşterilerin herhangi bir ürün almayacağım halde işyerine girip rahatlıkla fiyat sorabiliyorum diyenlerden 1500 ytl ve üzeri gelir grubunda olan müşterilerde oran %46,9 ile en düşük düzeyde iken diğer gelir grupları %60 civarında olduğu görülmektedir. Gelir grubu yüksek olan müşteriler bu konuda daha çekingen olduğu görülmektedir. Ancak toplamda müşterilerin iş yerine girip fiyat sorma konusunda önemli endişeleri olduğunu gösterir bir durum olduğu da açıktır. Müşterilerin iş yerine girerken daha rahat olmaları arzu edilir. Yapılan ki-kare analizi sonucuna göre müşterilerin ürün almayacağı halde rahatlıkla bir mağazaya grip fiyat sormaları gelir düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 21: Müşterilerin Gelir Düzeyi ve Akşehir’deki İşyeri Sahiplerinin Davranışlarının Gelişmiş İllerdeki İşyeri Sahiplerinin Davranışlarına Göre Karşılaştırılması

Gelir	Akşehir’deki İşyeri Sahiplerinin Davranışlarının Gelişmiş İllerdeki İşyeri Sahiplerine Göre Davranışı		Toplam
	Daha İyi	Daha Kötü	
400 YTL DEN AZ	72(36,7%)	124(63,3%)	196(100,0%)
400 - 749 YTL	45(25,7%)	130(74,3%)	175(100,0%)
750 - 999 YTL	18(30,5%)	41(69,5%)	59(100,0%)
1000 - 1499 YTL	9(22,0%)	32(78,0%)	41(100,0%)
1500 YTL VE ÜZERİ	10(31,3%)	22(68,8%)	32(100,0%)
Toplam	154(30,6%)	349(69,4%)	503(100,0%)

*Pearson Kikare: 6,889 sig: 0,142

Akşehir İlçesindeki işyeri sahiplerinin davranışlarının gelişmiş illerdeki işyeri sahiplerinin davranışı gelir grubu 400 ytl den az olan müşteriler % 36,7 ile en yüksek düzeyde satıcı davranışından memnun olduğunu belirtirken 1000-1499 ytl arası gelir grubunda olan müşteriler %22 ile en düşük düzeyde satıcı davranışından memnun olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek gelir gruplarında satıcılardan memnun olma düzeyinin düşük olması ticari hayatı olumsuz etkilemede daha etkin olabilir. Çünkü satın alma hacmi açısından bu grubun daha önemli olduğu düşünülebilir. Yapılan ki-kare analizi sonucuna göre Akşehir İlçesindeki satıcıların tavrının gelişmiş illerdeki satıcılara göre tavrının gelir grupları düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 22: Müşterilerin Gelir Düzeyi ve Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Satıcı Tepki Oluşması

Gelir	Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Tepki Oluşması		Toplam
	EVET	HAYIR	
400 YTL DEN AZ	88(44,9%)	108(55,1%)	196(100,0%)
400 - 749 YTL	82(46,9%)	93(53,1%)	175(100,0%)
750 - 999 YTL	28(47,5%)	31(52,5%)	59(100,0%)
1000 - 1499 YTL	24(58,5%)	17(41,5%)	41(100,0%)
1500 YTL VE ÜZERİ	18(56,3%)	14(43,5%)	32(100,0%)
Toplam	240(47,7%)	263(52,3%)	503(100,0%)

*Pearson Kikare: 3,536 sig: 0,472

Bir ürünle ilgili bilgi alındıktan sonra ürün alınmadığında en yüksek düzeyde tepki oluştuğunu belirten gelir grupları %58,5 ile 1000-1499 ytl arası gelir grubu ve %56,3 ile 1500 ytl ve üzeri gelir grubundaki müşterilerdir.(bu oranlar yanlış) Gelir grubu yüksek müşterilerin bu tür şikayetlerinin yüksek olması satıcılar için daha fazla dikkate alınması gereken bir durumdur. Gelir düzeyine göre harcama eğiliminin yüksek olacağı gruplardır. Yapılan ki-kare analizi sonucunda bir ürünle ilgili bilgi aldıktan sonra ürün alınmadığında tepki oluşumu gelir düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 23: Müşterilerin Gelir Düzeyi ve Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Oluşan Tepki Türleri

Gelir	Bir Ürünle ilgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Oluşan Tepki Türleri		Toplam
	Yüz İfadesinde Değişme, Davranışlarla Rahatsızlığı Gösterme	İlgisizleşme, Sözlü Hakaret, Açık Tavır Alma	
400 YTL DEN AZ	45(51,1%)	43(48,9%)	88(100,0%)
400 - 749 YTL	56(68,3%)	26(31,7%)	82(100,0%)
750 - 999 YTL	22(78,6%)	6(21,4%)	28(100,0%)
1000 - 1499 YTL	16(66,7%)	8(33,3%)	24(100,0%)
1500 YTL VE ÜZERİ	11(61,1%)	7(38,9%)	18(100,0%)
Toplam	150(62,5%)	90(37,5%)	240(100,0%)

*Pearson Kikare: 9,301 sig: 0,54

Müşteriler bir ürünle ilgili bilgi alındıktan sonra ürün almadıklarında iki farklı türde tepki gördüklerini belirtmişlerdir. 400 ytl den az gelir düzeyine

sahip gelir grubunda %48,9 ile fiili olarak nitelendirilebilecek tepki oluşurken bu durum 750-999 arası gelire sahip olan müşteri grubunda %21,4 olarak görülmektedir. Müşterilere ürün alınmadığı için bu şekilde bir davranışın sergilenmesi son derece yanlıştır ve bu durumun müşteri kitlesinde duyulması ise satıcılar için olumsuz sonuçlara sebep olabilir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda ürünle ilgili bilgi alındıktan sonra ürün alınmadığında oluşan tepki türleri gelir düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 24: Müşterilerin Gelir Düzeyi ve Satıcının Rahatsızlık Yaratıcı Davranışları

Gelir	Satıcının Rahatsızlık Yaratıcı Davranışları					Toplam
	Kaba Konuşma	Yeterince İlgi Göstermeme	Yalan Söyleme	Ciddiyetsiz Davranışlar	Müşteriye Tercihi İçin Baskı Yapma	
400 Ytl den az	85 (43,4%)	32 (16,3%)	39 (19,9%)	26 (13,3%)	14 (7,1%)	196 (100,0%)
400 - 749 ytl	59 (33,7%)	23 (13,1%)	56 (32,0%)	16 (9,1%)	21 (12,0%)	175 (100,0%)
750- 999 Ytl	25 (42,4%)	6 (10,2%)	16 (27,1%)	5 (8,5%)	7 (11,9%)	59 (100,0%)
1000 - 1499 Ytl	11 (26,8%)	4 (9,8%)	16 (39,0%)	5 (12,2%)	5 (12,2%)	41 (100,0%)
1500 Ytl ve üzeri	6 (18,8%)	3 (9,4%)	8 (25,0%)	3 (9,4%)	12 (37,5%)	32 (100,0%)
Toplam	186 (37,0%)	68 (13,5%)	135 (26,8%)	55 (10,9%)	59 (11,7%)	503 (100,0%)

*Pearson Kikare: 40,799 sig: 0,01

Satıcının rahatsızlık yaratan davranışları gelir grupları açısından değerlendirildiğinde 400 ytl den az %43,4 oranında, 400-749 %33,7 ve 750-999 ytl arası gelir olan grupta %42,4 oranında müşteriler satıcıların kaba konuşmasından şikayet etmektedirler. 1000-1499 ytl %39 oranında müşteriler öncelikle yalan söylemeyi esnafın rahatsızlık yaratan davranışı olarak görülmektedir. Gelir grupları açısından satıcıların kaba konuşması ve yalan söylediğine inanç ön plana çıkmaktadır. Bu durum satıcı ve müşteri arasında güven oluşumunda önemli bir sorun olarak değerlendirilebilir. Satış sürecinde belirleyici olabilir. Gelir gruplarındaki farklılaşmaya göre müşterilerin şikayetlerinde de farklılaşma görülmektedir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda esnafın rahatsızlık yaratan davranışları gelir düzeyine göre farklılaşmaktadır.

Tablo 25: Müşterilerin Eğitim Düzeyi ve İşyerinde Satıcıların Karşılmasından Memnun Olma

Eğitim Düzeyi	Müşterinin İşyerinde Satıcıların Karşılmasından Memnun Olması		Toplam
	EVET	HAYIR	
İLKOKUL	90(64,3%)	50(35,7%)	140(100,0%)
ORTAOKUL/ LİSE	159(68,2%)	74(31,8%)	233(100,0%)
YÜKSEK ÖĞRENİM	70(53,8%)	60(46,2%)	130(100,0%)
Toplam	319 (63,4%)	184(36,6%)	503(100,0%)

*Pearson Kikare: 7,515 sig: 0,23

İşyerinde satıcıların karşılmasından memnun olduğunu söyleyen müşteriler eğitim düzeyleri açısından değerlendirildiğinde ortaokullise mezunları %68,2 ile en fazla memnun olduğunu belirtirken yüksek öğrenim görmüş müşterilerde bu oran %53,8 olarak görülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan grupta memnuniyet düzeyi daha düşük olarak görülmektedir. Eğitim düzeyinin artışı müşterilerde beklentilerin değişimine sebep olduğu söylenebilir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda müşterilerin mağazaya girişte satıcılar tarafından karşılanmasından duyulan memnuniyet yaş gruplarına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 26: Müşterilerin Eğitim Düzeyi ve Herhangi Bir Ürün Alınmayacağı Halde Bir İşyerine Rahatlıkla Girip Fiyat Sorma Durumu

Eğitim Düzeyi	Müşteri Ürün Almayacağı Halde Bir İşyerine Rahatlıkla Girip Fiyat Sorması		Toplam
	EVET	HAYIR	
İLKOKUL	99(70,7%)	41(29,3%)	140(100,0%)
ORTAOKUL/LİSE	154(66,1%)	79(33,9%)	233(100,0%)
YÜKSEK ÖĞRENİM	78(60,0%)	52(40,0%)	130(100,0%)
Toplam	331(65,8%)	172(34,2%)	503(100,0%)

*Pearson Kikare: 3,455 sig: 0,178

Herhangi bir ürün alınmayacağı halde bir iş yerine rahatlıkla girip fiyat sorabiliyorum diyen müşteriler eğitim düzeyleri açısından değerlendirildiğinde ilkokul mezunu müşteriler %70 oranında rahatlıkla girip fiyat sorabiliyorum derken en düşük oran yüksek öğrenim görmüş müşterilerde %60 olarak görülmektedir. Eğitim düzeyinin artışı ile oranın düştüğü görülmektedir.

Yapılan ki-kare analizi sonucunda ürün almayacağı halde müşterilerin rahatlıkla mağazaya girip fiyat sormaları eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 27: Müşterilerin Eğitim Düzeyi ve Akşehir’deki İşyeri Sahiplerinin Davranışlarının Gelişmiş İllerdeki İşyeri Sahiplerinin Davranışlarına Göre Karşılaştırılması

Eğitim Düzeyi	Akşehir’deki İşyeri Sahiplerinin Davranışlarının Gelişmiş İllerdeki İşyeri Sahiplerine Göre Durumu		Toplam
	Daha İyi	Daha Kötü	
İLKOKUL	59(42,1%)	81(57,9%)	140(100,0%)
ORTAOKUL/LİSE	65(27,9%)	168(72,1%)	233(100,0%)
YÜKSEK ÖĞRENİM	30(23,1%)	100(76,9%)	130(100,0%)
Toplam	154(30,6%)	349(69,4%)	503(100,0%)

*Pearson Kikare: 13,046 sig: 0,01

Akşehir İlçesindeki işyeri sahiplerinin davranışlarının gelişmiş illerdeki işyeri sahiplerinin davranışlarının algılanması müşterilerin eğitim düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, ilkokul mezunları %42,1 oranında daha iyi derken, ortaokul/lise mezunları %27,9 ve yükseköğrenim görmüş müşteriler %23,1 oranında daha iyi demektir. Eğitim düzeyinin artışıyla birlikte memnun olma düzeyinin de azaldığı görülmektedir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda Akşehir’deki işyeri sahiplerinin davranışlarının gelişmiş illerdeki işyeri sahiplerine göre algılanış biçimi eğitim düzeylerine göre farklılaşmaktadır.

Tablo 28: Müşterilerin Eğitim Düzeyi ve Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Tepki Oluşması

Eğitim Düzeyi	Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Tepki Oluşması		Toplam
	Evet	Hayır	
İLKOKUL	59(42,1%)	81(57,9%)	140(100,0%)
ORTAOKUL/LİSE	112(48,1%)	121(51,9%)	233(100,0%)
YÜKSEK ÖĞRENİM	69(53,1%)	61(46,9%)	130(100,0%)
Toplam	240(47,7%)	263(52,3%)	503(100,0%)

*Pearson Kikare: 3,252 sig: 0,197

Bir ürünle ilgili bilgi aldıktan sonra ürün alınmadığında satıcının tepki gösterdiğini belirten ilkokul mezunu müşteriler %42,1, ortaokul/lise mezunları

%48,1 ve yükseköğrenim görmüş müşteriler %53,1 olarak gerçekleşmiştir. Eğitim düzeyinin artışı doğrultusunda tepki gördüğünü söyleyen müşteri oranı artmaktadır. Yapılan ki-kare analizi sonucunda bir ürünle ilgili bilgi aldıktan sonra ürün alınmadığında tepki oluşması eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 29: Müşterilerin Eğitim Düzeyi ve Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Oluşan Tepkiler

Eğitim Düzeyi	Bir Ürünle ilgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Oluşan Tepki Türleri		Toplam
	Yüz İfadesinde Değişme, Davranışlarla Rahatsızlığı Gösterme	İlgisizleşme, Sözlü Hakaret ile Açık Tavr Alma	
İLKOKUL	33(55,9%)	26(44,1%)	59(100,0%)
ORTAOKUL/LİSE	75(67,0%)	37(33,0%)	112(100,0%)
YÜKSEK ÖĞRENİM	42(60,9%)	27(39,1%)	69(100,0%)
Toplam	150(62,5%)	90(37,5%)	240(100,0%)

*Pearson Ki-kare: 2,117 sig: 0,347

Bir ürünle ilgili bilgi aldıktan sonra ürün alınmadığında oluşan tepki eğitim düzeyleri açısından ortaokul/lise mezunları %67 oranında en yüksek düzeyde yüz ifadesinin değiştiğini ve davranışlarla rahatsızlığı gösterdiğini belirtirken, ilkokul mezunu müşteriler %44,1 ile en yüksek oranda ilgisizleştiği, sözlü hakarete bulunduğu ve açık tavr alındığı konusunda rahatsız olmaktadır. Müşterilere karşı rahatsızlığı göstermede yüz ifadesi değişme gibi daha düşük düzeyde tepki karşımıza çıkmaktadır. Ancak hangi şekilde olursa olsun müşteriye mal almadığı için tepki gösterilmesi doğru bir satıcı davranışı değildir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda bir ürünle ilgili bilgi aldıktan sonra ürün alınmadığında oluşan tepki türleri eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 30: Müşterilerin Eğitim Düzeyi ve Satıcının Rahatsızlık Yaratan Davranışları

Eğitim Düzeyi	Satıcının Rahatsızlık Yaratan Davranışları					Toplam
	Kaba Konuşma	Yeterince İlgı Göstermeme	Yalan Söyleme	Ciddiyetsiz Davranışlar	Tercihi İçin Baskı Yapma	
İLKOKUL	51 (36,4%)	18 (12,9%)	43 (30,7%)	16 (11,4%)	12 (8,6%)	140 (100,0%)
ORTAOKUL /LİSE	90 (38,6%)	38 (16,3%)	52 (22,3%)	23 (9,9%)	30 (12,9%)	233 (100,0%)
YÜKSEK ÖĞRENİM	45 (34,6%)	12 (9,2%)	40 (30,8%)	16 (12,3%)	17 (13,1%)	130 (100,0%)
Toplam	186 (37,0%)	68 (13,5%)	135 (26,8%)	55 (10,9%)	59 (11,7%)	503 (100,0%)

*Pearson Ki-kare: 8,989 sig: 0,343

Satıcının rahatsızlık yaratan davranışlarına eğitim düzeyleri açısından bakıldığında ilkokul mezunları %36,4 oranında, ortaokul/lise mezunları %38,6 oranında ve yüksek öğrenim mezunları %34,6 oranında satıcıların kaba konuşmasından öncelikli olarak rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Eğitim düzeyleri açısından bütün gruplarda ortak şikayet konusu satıcıların kaba konuşması olarak görülmektedir. İkinci sırada da yine bütün eğitim grupları açısından satıcıların müşterilere yalan söylediği konusundaki inançları gelmektedir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda esnafın rahatsızlık yaratan davranışlarının eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda genel hipotezimiz çerçevesinde değişkenler arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 31: Alt Hipotezler ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki Tablosu

	cinsiyet	yaş	gelir	eğitim
İşyerinde Satıcıların Karşılamaından Memnun Olma	İlişki yok H0 kabul	İlişki yok H0 kabul	İlişki yok H0 kabul	İlişki yok H0 kabul
Herhangi Bir Ürün Alınmayacağı Halde Bir İşyerine Rahatlıkla Girip Fiyat Sorma Durumu	İlişki yok H0 kabul	İlişki yok H0 kabul	İlişki yok H0 kabul	İlişki yok H0 kabul
Akşehir'deki İşyeri Sahiplerinin Davranışlarının Gelişmiş İllerdeki İşyeri Sahiplerine Göre Durumu	İlişki yok H0 kabul	İlişki var H1 kabul	İlişki yok H0 kabul	İlişki var H1 kabul
Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Tepki Oluşması	İlişki var H1 kabul	İlişki yok H0 kabul	İlişki yok H0 kabul	İlişki yok H0 kabul
Bir Ürünle İlgili Bilgi Alındıktan Sonra Ürün Alınmadığında Oluşan Tepki Türleri	İlişki yok H0 kabul	İlişki yok H0 kabul	İlişki yok H0 kabul	İlişki yok H0 kabul
Satıcının Rahatsızlık Yaratan Davranışları	İlişki var H1 kabul	İlişki yok H0 kabul	İlişki var H1 kabul	İlişki yok H0 kabul

Yapılan değerlendirme sonucunda işyerinde satıcıların karşılanmasından memnun olma cinsiyet, yaş, gelir ve eğitim açısından analiz edildiğinde bir ilişki bulunamamıştır. Herhangi bir ürün alınmayacağı halde bir işyerine rahatlıkla girip fiyat sorma cinsiyet, yaş, gelir ve eğitim açısından değerlendirildiğinde bir ilişkiye rastlanmamıştır. Akşehir' deki işyeri sahiplerinin davranışlarının gelişmiş illerdeki işyeri sahipleri göre cinsiyet ve gelir açısından bir ilişkiye rastlanmaz iken, yaş ve eğitim açısından bir ilişkiye rastlanmıştır. Bir ürünle ilgili bilgi alındıktan sonra ürün alınmadığında tepki oluşması demografik değişkenlere göre değerlendirildiğinde, cinsiyet açısından bir ilişkiye rastlanırken yaş, gelir, ve eğitim açısından bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bir ürünle ilgili bilgi alındıktan sonra ürün alınmadığında oluşan tepki türleri demografik değişkenler açısından değerlendirildiğinde,

cinsiyet, yaş, gelir ve eğitim açısından bir ilişkiye rastlamamıştır. Satıcının rahatsızlık yaratan davranışları demografik değişkenler açısından değerlendirildiğinde cinsiyet ve gelir ile aralarında ilişkiye rastlanırken, yaş ve eğitim açısından ilişkiye rastlanmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan analizler sonucunda Akşehir İlçesi'nde satıcılar ve müşteriler arasında satın alma sürecinde güven oluşmaması sonucu çeşitli sorunlar olduğu görülmektedir. Müşteriler işyerinde yeterince ilgi görememekten dolayı rahatsızlık duymaktadırlar. Müşteri bir mal almadan önce yaptığı fiyat araştırması sürecinde satıcıların sergilediği tutum ve davranışlardan rahatsızlık duymaktadır. Genel olarak işyeri sahipleri ve satıcıların davranışlarını rahatsız edici olarak görmekte ve kendisiyle kaba konuşulduğunu düşünmekte, kendisine yalan söylendiğine inanmakta ve satıcıların ilgisizliğinden şikayet etmektedir. Ayrıca bir ürün almadan iş yerinden ayrılırken kendisine karşı olumsuz davranışlar sergilendiğinden şikayet etmektedir. İşyeri sahibi ve satıcıların bu tür şikayet konusu olan davranışları satın alma sürecini olumsuz etkileyebilecek şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Müşteriler, satıcıların davranışlarından rahatsızlık duymakta ve olumsuz davranışlarla karşılaştıkları ya da karşılaşabilecekleri konusunda endişe duymaktadırlar. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, müşterilerle satıcılar arasındaki sorunların temelinde ciddi bir güven bunalımı olduğu düşünülmektedir.

Artan rekabet sonucu işletme faaliyetleri ve süreçleri müşteri odaklı olmaktadır. Müşteri memnuniyetini ve bağlılığını sağlamaya dönük olarak gerçekleşmektedir. Müşteri ile işletme arasında kurulan köprü satıcılarıdır. Satıcılar müşteri memnuniyetini sağlayamaz ise işletmenin müşteriler tarafından olumsuz algılanmasına neden olacak ve dolayısıyla müşteri bağlılığı gerçekleşmeyecektir. Kaybedilen her müşteri, işletmenin pazar payında oluşacak kayıptır. Ayrıca işyeri ve satıcı ile oluşacak olan olumsuz referansın muhtemel müşterilerin kaybına da yol açacağı unutulmamalıdır.

Akşehir İlçesi'nde yapılan ticari faaliyette sürecine ilçe halkına ilave olarak çevre köylerden gelen müşterilerde katılmaktadır. Müşteri yapısı farklı kültürel anlayışa sahip gruplardan oluşsa bile bütün müşterilere karşı ortak

kabul edilebilir bir uygulama standardı olabilir. Ankette elde edilen bulgulara göre, müşteriler satıcıların kaba konuştuklarını, yalan söylediklerini ve ilgisiz davrandıklarını düşünmektedirler. Müşteriler sahip oldukları bu olumsuz düşüncelerin sonucunda müşteri memnuniyeti ve bağlılığı da zayıflamaktadır. Garbarino ve Johnson' un yapmış oldukları çalışmada elde ettikleri bulgularda da görülmektedir ki, müşterilerin ilişkilerinde güven faktörünün nasıl algılandığını bilmeksizin, müşterilerle satış ilişkisi oluşturma ve bir ortaklık inşa etmeyi denemek yoğun şekilde eleştirilmektedir (Garbarino, Johnson,1999). Bu sebeple satıcılar öncelikle müşterileriyle aralarında güven oluşturabilecek davranışlar sergilemelidir. Çünkü mevcut hoşnutsuzluğun devam etmesi işyeri sahipleri ve satıcıların davranışlarının istenen kalite düzeyine çıkaramamasının ilçedeki ticari hayatı olumsuz etkileyeceği düşünülebilir. Schoenbachler ve Gordon' un araştırma sonuçlarında, tüketicilerin işletmeye güven duygusu hissetmelerinin bu işletme ile bir ilişki içinde olma arzusu oluşturduğunu gösterdiğini ve güvene dayalı böyle bir ilişki oluşturmanın işletmenin yaşamını sürdürmesi açısından gerekli olduğu belirtilmiştir (Schoenbachler ve Gordon, 2002). Güven algısı oluşturmak için satıcılar, tutum ve davranışlarını iyileştirmeli ve müşterilere arzu ettikleri güven duygusu sağlanmalıdır. Bu duyguyu sağlamak için satıcıların profesyonel satıcı kimliği kazanması sağlanmalıdır. Satıcılar profesyonel satıcı davranışları kazanması için eğitim verilmelidir.

Günümüzde müşterilerin satıcılardan beklentileri değişmiştir. Müşteriler, satıcılardan daha fazla bilgili olmalarını, hızlı tepki verebilmelerini, değer yaratma becerisine sahip olmalarını ve kendi sorunları için isteğe göre düzenlenmiş çözümler üretilmesini beklemektedirler. Müşterilerin beklentilerindeki bu değişim doğrultusunda satıcıya eğitim verilirken, eğitimin içeriği de bu doğrultuda değiştirilmelidir(Eli ve Diğ,2001). Gonzales, Hoffman ve Ingram müşterilerin, beklentilerinde meydana gelen bu değişime dikkat çekmektedir; “çağdaş bir satış sürecinde başarı için gerekli beceri toplamı değişmektedir ve hizmet odaklı beceriler ön plana çıkmaktadır”(Gonzales ve Diğ,2005). Müşterilerin beklentilerinin dikkate alınması ve modası geçmiş duruma gelmekten kaçınılması gerekir. Satıcılar kendi becerilerini, yoğun şekilde değişen çevreye, müşteri ihtiyaçlarına, rekabete, devlet düzenlemelerine

bağlı olarak geliştirmelidir. Satıcıların başarılı şekilde çevresel değişime uyum sağlayabilmesi için sürekli olarak eğitilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir(Eli ve diğ,2002). Bu nedenle Akşehir İlçesi'nde satıcıların uygun davranış gösterebilmesi için düzenli olarak eğitim programlarına alınması ve profesyonel satıcı özellikleri kazanmaları sağlanmalıdır. Bu değişimi gerçekleştirmek için Ticaret ve Sanayi Odası satıcı gelişim sürecine katkı sağlayarak eğitim programlarını kalıcı hale getirmelidir.

Kaynaklar

- Anselmi, K., Z., Jr., James E.,(1997) "Relationship Selling: How Personal Characteristics of Salespeople Affect Buyer Satisfaction", **Journal of Social Behavior and Personality**, Vol.12, No:2, 539-550.
- Baldwin, M.(1992) "Hero as Salesman; Salesman as Hero: The Heroic Art of Representation", **Journal of Popular Culture**, 121-133.
- Bateson, J.E.G.(1992) Managing Services Marketing, Text and Readings, **The Dryden Pres**, Orlando.
- Beck, T.(2005) "Want Loyal Customer? Don't Stop at Satisfaction", **Customer Interaction Solutions**, February, 23-28.
- Bostan, S., Acuner, T., Yılmaz, G.(2007) "Patient (Customer) Expectations in Hospitals", **Health Policy**, 82, 62-70.
- Brandi, JoA.(1997) "Overcame Apathy", **Sales and Service Excellence**, p.10.
- Brandi, JoA.(1996) "Going Beyond Satisfaction to Delight", **ISSM Electronic Journal**, Issue 1, pp.1-4.
- Brown, L.(2007) "What Your Customer Really Want: Seven Qualities of Customer Care", **Supervision**, June, 68,6, 20-21.
- Day, R.L.(1977) "Extending the Concept of Consumer Satisfaction", **Advances in Consumer Research**, Vol:14, Issue. 1, 149-154.
- Doney, M. Patrica, C., Joseph, P.(1997) "An Examination of the Nature of Trust in Buyer-Seller Relationship", **Journal of Marketing**, Vol.61, April, 35-51.
- Eli, J., Brown, S. P., Zoltners, A. A., Weitz, B. A.(2005) "The changing Environment of Selling and Sales Management", **Journal of Personal Selling and Sales Management**, 25, 2(Spring), 105-111.
- Eli, J., Chonko, L. B., Roberts, J. A.(2003) "Sales Force Obsolescence: Perceptions from sales and Marketing Executives of Individual Organizational and

- Environmental Factors”, **Industrial Marketing Management**, 33, 5,(June), 439-456.
- Fine, L. M., Schumann, D. W.(1992) “The Nature and Role of Salesperson Perceptions: The Interactive Effects of Salespersons/Customer Personalities”, **Journal of Consumer Psychology**, 1(3), 285-296.
- Garbarino, Ellen, Johnson, Mark S.(1999) “The Different Roles Of Satisfaction, Trust and Commitment in Customer Relationship”, **Journal of Marketing**, April, Vol.63, 70-87.
- Gonzales, Gabriel R., Hoffman, K. Douglas, Ingram, Thomas N.(2005) “Improving Relationship Selling Through Failure Analysis and recovery Effects: A Framework and Call to Action”, **Journal of Personal Selling and Sales Management**, Vol.25, No.1, Winter, 57-65.
- Graham, John R.(2002) “How to Recognize The Right Salesperson”, **The American Salesman**, May, 47,5,3-9.
- Hart, C. W., Johnson M. D.(1999) “Growing the Trust Relationship”, **Marketing Management**, Spring, 1-8.
- Mallalieu, L.(2005) “An Examination of The Role of Customer Attributions in Understanding Trust Loss and Recovery in Buyer-Seller Relationships”, **Supply Chain Forum**, Vol.6, No:2, 68-80.
- Nargi-Toth, K.(2007)“Surpassing Customer Expectations”, **Circuit Design and Manufacture**, July, pp.42-43.
- Puccinelli, N. M.(2006) “Putting Your Best Face Forward : The Impact of Customer Mood on Salesperson Evaluation”, **Journal of Consumer Psychology**,16 (2), 156-162.
- Ramsey, R. P., Sahi, R. S.(1997) “Listening to Your Customers: The Impact of Perceived Salesperson Listening Behavior on Relationship Outcomes”, **Journal of Academy of Marketing Science**, Vol:25, No:2, 127-137
- Roman, S., Ruiz, S.(2005) “Relationship Outcomes of Perceived Ethical Sales Behavior: The Customer Perspective”, **Journal of Business Research**, 58 , 439-445.
- Schoenbachler, D. Denise, G., Geoffery, L. (2002) “Trust and Customer Willingness to Provide Information in Database-Driven Relationship Marketing”, **Journal of Interactive Marketing**, Vol.16, Number.3, 1-16.

Tağraf, H. /Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1, (2007): 225-256

- Stein, M. M., Bowen, M.(2003) "Building a Customer Satisfaction System: Effective Listening When The Customer Speaks", **Journal of Organizational Excellence**, Summer, 22-33
- Swan, J.E., Bowers, M. R., Richardson, L. D.(1999) "Customer Trust in The Salesperson: An Integrative Review and Meta-Analysis of The Empirical Literature", **Journal of Business Research**, 44, 93-107.
- Taşkın, E.(2003) Satış Teknikleri Eğitimi, **Papatya Yayıncılık**, İstanbul.