



**TÜRKİYE
SOSYAL ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal of
Social Research**

20

YIL / YEAR : 20 SAYI / ISSUE (2) AĞUSTOS/AUGUST 2016

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the
journal*





**TÜRKİYE
SOSYAL
ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal
of
Social
Research**

YIL / YEAR : 20 SAYI / ISSUE (2) AĞUSTOS/AUGUST 2016

Sahibi / Owner

Akademisyenler Birliği Adına
Prof. Dr. Şükrü KOÇ

Yazı İşleri Müdürü

Uzm. Mustafa AÇIKGÖZ

Editörler Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK
Doç. Dr. Fatma ARPACI
Dr. Çelebi ULUYOL
Doç. Dr. Alper ALP
Doç. Dr. Bahattin DEMİRTAŞ
Doç. Dr. Aykut GÖKSEL

İngilizce Editörü

Yrd. Doç. Dr. Nazlı GÜNDÜZ

Redaksiyon / Reduction

Arş. Gör. Hatice VARGELEN

Sayfa Düzeni - Kapak

Biçer YILDIRIM

Baskı

Bizim Büro Matbaa
Sertifika No: 26649

DANIŐMA KURULU

Prof. Dr. Alev ALATLI	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. İrfan ALBAYRAK	Kapadokya Meslek Yüksekokulu
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ensar ASLAN,	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY,	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR,	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR,	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI,	Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR,	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Vedat BİLGİN,	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN,	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK,	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN,	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN,	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. M. Volkan ÇOŐKUN,	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Ertan EFEGİL,	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN,	Muğla Üniversitesi
Pof. Dr. M. Dursun ERDEM,	Nevşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY,	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZER,	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Osman GÜMÜŐÇÜ,	Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY,	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU,	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ,	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA,	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sencer İMER,	Aksaray Üniversitesi,
Prof. Dr. Alimcan İNAYET,	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet KAVRUK,	Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Aydın KARAPINAR,	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Naim KERİMOV,	Taşkent Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim MARAŞ,	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Öcal OĞUZ,	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Üstün ÖZER,	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI,	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. N. Hikmet POLAT,	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI,	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ,	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŞAMİLOV	Bakü Folklor İnstitü
Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK,	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN,	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN,	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR,	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN,	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Ekrem YILDIZ,	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER,	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Varis ÇAKAN,	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Birsal KARAKOÇ,	Uppsala Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ
(REFEREES)

Prof. Dr. Fatma AÇIK
Prof. Dr. Aysel Köksal AKYOL
Prof. Dr. Mesut ÇAPA
Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN
Prof. Dr. Müfit Selim SARUHAN
Prof. Dr. Okan YAŞAR
Doç. Dr. Belgin AYDINTAN
Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ
Doç. Dr. Hatice BEKİR
Doç. Dr. Müdriye Yıldız BIÇAKÇI
Doç. Dr. Ali DELİCE
Doç. Dr. Özcan GÜNGÖR
Doç. Dr. Taleh HALİLOV
Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU
Doç. Dr. A. Dilek ÖĞRETİR
Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM
Doç. Dr. Salih ŞAHİN
Doç. Dr. Hande ŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Kezban TEPELİ
Yrd. Doç. Dr. Salih AKYEL
Yrd. Doç. Dr. Osman ÇEPNİ
Yrd. Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR
Yrd. Doç. Dr. Esra Karakuş TAYŞİ
Yrd. Doç. Dr. K. Gökhan YILMAZ

İÇİNDEKİLER (CONTENTS)

AKADEMİSYENLERDE STRES KAYNAKLARI İLE STRESLE BAŞA ÇIKMADA VE STRES DURUMUNDA GÖSTERİLEN DAVRANIŞLARIN İLİŞKİSİ Aykut GÖKSEL, Zeynep TOMRUK	315
ÇOCUKLARIN (60-72 AYLIK) SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE SOSYAL YETKİNLİK VE DAVRANIŞ DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ Kevser Tozduman YARALI, Hurşide Kübra ÖZKAN	345
TÜRKİYE'DE BEBEKLİK DÖNEMİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARIN ANALİZİ (2004-2014) Ayşe B. AKSOY, Nihan KORAN	363
ORTA YAŞ VE YAŞLI BİREYLERİN İNTERNET VE SOSYAL MEDYAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ Hakan TEKEDERE, Fatma ARPACI	377
KÖY ENSTİTÜLERİNİN TÜRK EĞİTİM HAYATINA KATKISI ÜZERİNE BİR SÖZLÜ TARİH ÇALIŞMASI Adalet Görgülü AYDOĞDU	393
ŞEHİRLEŞME SÜRECİNDE OLAN KASABALARDA NÜFUS GELİŞİMİ VE YAŞ YAPISI İLİŞKİSİ: ILGAZ (ÇANKIRI) Nazan Karakaş ÖZÜR	409
LOJİSTİK MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN LOJİSTİK COĞRAFYASI BİLGİ VE ALGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME Vedat ŞAHİN	437
ANTROPOLOJİ VE DİN: TARİHSEL VE KURAMSAL TEMELLER Mehmet Cem ŞAHİN	451
KKTC EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI ANLATIM BECERİLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME Murat ÖZBAY, Mutlu ATEŞ, Tuğçe DAŞÖZ	475
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BENİMSEDİKLERİ ÖĞRETMEN MODELLERİNİN İNCELENMESİ (NİĞDE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ) Duygu UÇGUN, Suna CANLI	487
İLKÖĞRETİM (2-6. SINIF) ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE YAZMA TUTUMLARININ İNCELENMESİ Mustafa YILDIZ, Şafak KAMAN	507
YAZMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİSİNİN EL YAZISI OKUNAKLILIĞININ GELİŞTİRİLMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI Hülya KODAN	523

ÖNSÖZ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirminci yılının bu ikinci sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da Eğitim Bilimleri, Coğrafya, Sosyoloji alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bunlar; “Aykut Göksel ve Zeynep Tomruk'un “Akademisyenlerde Stres Kaynakları İle Stresle Başa Çıkmada Ve Stres Durumunda Gösterilen Davranışların İlişkisi”, Adalet Görgülü Aydoğdu'nun “Köy Enstitülerinin Türk Eğitim Hayatına Katkısı Üzerine Bir Sözlü Tarih Çalışması”, Nazan Karakaş Özür'ün “Şehirleşme Sürecinde Olan Kasabalarda Nüfus Gelişimi ve Yaş Yapısı İlişkisi: Ilgaz (Çankırı)”, Ayşe B. Aksoy ve Nihan Koran'ın “Türkiye'de Bebeklik Dönemi İle İlgili Yapılan Araştırmaların Analizi (2004-2014)”, Vedat Şahin'in “Lojistik Meslek Lisesi Öğrencilerinin Lojistik Coğrafyası Bilgi ve Algıları Üzerine Bir İnceleme”, Kevser Tozduman Yaralı ve Hurşide Kübra Özkan'ın “Çocukların (60-72 Aylık) Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Hakan Tekedere ve Fatma Arpacı'nın “Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin İnternet ve Sosyal Medyaya Yönelik Görüşleri”, Murat Özbay, Mutlu Ateş ve Tuğçe Daşöz'ün “KKTC Eğitim Fakültelerindeki Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme”, Duygu Uçgun ve Suna Canlı'nın “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Benimsedikleri Öğretmen Modellerinin İncelenmesi (Niğde Üniversitesi Örneği)”, Mustafa Yıldız ve Şafak Kaman'ın “İlköğretim (2-6. Sınıf) Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarının İncelenmesi” ve Hülya Kodan'ın “Yazma Güçlüğü Olan Üçüncü Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması” konulu makalelerdir.

Dergimizin uzun sayılabilecek yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımakta saygıdeğer sosyal bilimcilerimizin katkılarını bekliyoruz. Bu zamana kadar katkı yapmış olanlara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Editörler Kurulu

AKADEMİSYENLERDE STRES KAYNAKLARI İLE STRESLE BAŞA ÇIKMADA VE STRES DURUMUNDA GÖSTERİLEN DAVRANIŞLARIN İLİŞKİSİ*

Aykut GÖKSEL**
Zeynep TOMRUK***

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, akademisyenlerin stres kaynaklarının araştırılması, tanıtılması ve farklı kariyer düzeylerindeki akademisyenlerin stres kaynakları açısından incelenmesi ve stresle nasıl başa çıktıklarının belirlenmesidir. Bu doğrultuda araştırma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde bulunan Yakın Doğu Üniversitesi’nde görev yapan 120 akademisyen örneklemini çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, dört bölümden oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde katılımcıların örgütsel stres kaynaklarını ölçen 27 Likert ölçekli madde vardır. Üçüncü bölümde yer alan 24 Likert ölçekli madde ile katılımcıların stresle başa çıkma yöntemleri ölçülmüştür. Son bölümde ise ankete katılan kişilerin “Stres Durumunda Gösterilen Davranışlarını” ölçen 12 Likert ölçekli madde yer almaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, istatistiksel bir fark olmasa da öğretim elemanlarının stres düzeylerinin orta ve orta üstü düzeyde olduğunu, stres kaynakları ve stres düzeylerinde demografik özelliklere bakıldığında kadınların, evlilerin, 36-45 yaş aralığındakilerin, araştırma görevlisi doktor olanların, 1-5 yıl arası kıdeme sahip olanların ve teknik bölümlerde çalışanların daha çok stres yaşadığı sonucuna varılmıştır. Stres

* Mevcut çalışma Zeynep Tomruk’un “Akademisyenlerde stres kaynakları, stres durumunda ve stresle başa çıkmada gösterilen davranışların ilişkisi” adlı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı, agoksel@gazi.edu.tr

*** Psikolog, Adalet Bakanlığı Kırkkale Denetimli Serbestlik Müdürlüğü, Zeynep.tomruk@adalet.gov.tr

durumunda gösterilen davranış boyutunda ele alındığında en çok işten kaçma ve iş birliği eksikliğini her boyutta gösterdiğini; başa çıkma da unutmama ve stresin paylaşılmasını kullandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Stres, akademisyen, stres kaynakları, örgüt, stresle başa çıkma

THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMICS' STRESS SOURCES AND THE BEHAVIOURS OF COPING WITH STRESS AND IN CASE OF STRESS

ABSTRACT

The main aim of this study is researching and introducing stress sources of academicians and examining the ones who are having an academic career, and specifying how they are coping with stress. In this context 120 academicians of Yakın Doğu University in Turkish Republic of Northern Cyprus have participated in the research. In line with the research, a four parted questionnaire form is prepared. In the first part of the questionnaire, there are questions aimed at defining demographical specifications of the participants. In the second part, there are 27 Likert scale items that quantify the participants' organizational stress sources. In the third part, the participants' techniques of coping with stress are quantified with 24 Likert scale items. In the last part, there are 12 Likert scale items that quantify the participants' "Behaviors that come out in the Event of Stress". The findings that are obtained at the end of the study show statistically no difference, and stress level is middle and upper middle. When demographic characteristics was concluded that women, married and 36 to 45 age range olds, a research assistant who holds a doctorate, those with 1-5 years of seniority and workers in the technical section have more stress. Considering that behaviors that come out in the event of stress showed most of absenteeism and lack of cooperation of all sizes and they used the forget and sharing of stress in the coping with stress.

Key Words: Stress, academician, stress sources, organization, coping with stress

GİRİŞ

Günümüz dünyasında örgütsel hedeflere ulaşmada geliştirilen stratejilerin odak noktası bilgidir. Son yüzyılda yaşanan dramatik paradigma değişimi, bilgiye bakış açısını değiştirdiği gibi her olgunun merkezine bilgiyi oturtmuştur. Bu değişime paralel olarak söylem ve adlandırmalar da değişmiştir. Örnek vermek gerekirse, örgütsel anlamda beyaz yakalı olarak isimlendirilen yöneticiler, paradigma değişimine paralel olarak bilgi işçileri olarak adlandırılmaktadırlar. Hem ham bilginin örgütler için kullanılabilir hale dönüştürülmesinde hem de bilgiyi kullanacak yöneticilerin akademik eğitiminde akademisyenlerin önemi ortadadır. Üniversiteler bilim ve teknoloji üretmek ve bunu üretecek ve uygulayacak bireyler yetiştirirler. Ulusların bilim adamlarını, mühendislerini, avukatlarını, doktorlarını, diğer profesyonellerini yetiştirir ve ileri teknolojinin çoğunu üretir. Başarılı olarak bu rolü yerine getirmek için, yüksek kalitede çalışmaları etkilemek, sürdürülebilirliği sağlamak ve destekleyici çalışma ortamı sağlamaya ihtiyaçları vardır. Üniversitelerde çalışma koşullarının, fiziksel imkânların yetersiz kalması, öğrenci yoğunluğu, fazla ders yükü nedeniyle bilimsel-mesleki çalışmalara yeterli zaman ayrılması, bilimsel çalışmalar için gerekli olan araç, gereç, doküman eksikliği, uluslar arası bilimsel yayın edinme ve bilimsel toplantılara katılma konusunda karşılaşılan güçlükler, yükseltilmede karşılaşılan bazı sübjektif engeller, yeterli mali olanak yaratılmaması gibi nedenlerin yanı sıra yönetim stili, uyumsuzluk, çatışma, iş ortamındaki değişim, mesleki gelişmenin sağlanamaması, ahlaki değerlerin geliştirilememesi gibi nedenler akademisyenliğin cazibesini giderek azalması sonucunda nitelikli eleman temininde güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu doğrultuda akademik yaşamın bir dizi sorun alanları mevcuttur. Bu sorun alanları akademisyenlerin stres seviyelerini yükseltmekte ve performanslarını azaltmaktadır. Bu çerçevede, araştırma kapsamında akademisyenlerin stres kaynakları, stresle başa çıkma yolları ve stresin akademisyenler üzerinde oluşturduğu sonuçlar, araştırmaya konu olan akademisyenlerin demografik özelliklerine ve ünvanlarına göre irdelenmiş ve farklı çevresel boyutlarda ki stresle başa çıkma yolları araştırılmıştır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Akademisyenlik

Akademisyen ve akademisyenlik kavramlarının kökünü oluşturan akademi kavramı aslında Platon'un Atina'da öğrencilerine ders verdiği "Akademeia" zeytinliğinden gelmektedir (Erdem, 2008). Akademik kuruluşlar, özellikle bilimsel yöntemlerle bilgiyi oluşturan ve harcanan yerlerdir. Üniversitelerin temel görevi; rasyonellik ve nesnelliktir (Sarvan ve Karakaş,2001:107).Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları üniversitede çalışma isteği ile başlayıp, akademik ünvanına bağlı kariyer basamaklarını

çıkması, çalışma yaşamı bitse bile işe ait maddi kazanç, değer, tutum ve yargılar etkisini sürdürdüğü müddetçe devam eder.

Akademisyenlerin mesleki gelişim dönemleri üç aşamaya ayrılabilir (Sarvan ve Karakaş, 2001: 107). Birinci dönem; yardımcı doçent ve doktora derecesi almaya hak kazanmak için araştırma veya öğretim görevlisi olarak başlama sürecidir. İkinci dönem; profesör ve öğretim üyesi olarak üniversitesi tarafından görev süresi verilmesi için gerekli standartlar için çalışmasında nicelik ve niteliklerini arttırana kadar öğretim ve araştırma yeteneklerini geliştirip gösterme sürecidir. Üçüncü dönem ise görev süresinin sürekli pozisyonun iş güvenliğini daha iyi hissettiği yerdedir. Akademik gelişim dönemlerinde bireyin öğretim, araştırma, iletişim ve üniversite servislerinde yeteneklerini geliştirmesi gerekir. Bu uzun eğitim, sosyalleşme ve deney sürecinde aday akademisyen kendisini parlak bir kariyer için hazırlar. Akademik yaşam genellikle öğretim elemanlarının işiyle uğraşarak geçirdiği zaman olarak tanımlanır. Akademik yaşamın sergilediği çalışma ortamında, bireylerin üstlendikleri rol, kullandıkları aletler, biçimler örgüt yapısı, yönetici ve arkadaşlarıyla sosyal ilişkileri öğretim elemanlarının davranışı üzerinde etkili olan faktörlerdir. Öğretim elemanı bilgi, beceri ve yeteneklerini bu ortamda uygular. Öğretim elemanı, faaliyet alanında yetkilerini, yani çalışmasının güç kaynaklarını kullanarak görevini, sorumluluklarını gerçekleştirir. Bilimsel faaliyetlerin üretildiği ve öğrenciye meslek eğitiminin yanında bilimsel düşünme becerisinin kazandırılacağı yer olan üniversitede bu işlev, öğretim elemanının görevidir. Öğretim elemanı bu görevi yerine getirirken ve bireysel farklılıkları beraberinde üniversite içindeki davranışını belirlerken üniversite yönetiminden de bazı beklentiler içinde akademik yaşamda yerini alır. Yaptığı iş karşılığında iyi bir gelir elde etmek, iş güvencesinin olması, bulunduğu üniversitenin modern alet ve materyallerle donatılması, teknolojik yeniliklerin varlığı, çalışma arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurabileceği bir ortam, akademik unsurları elde edebilme, yükselebileme şansı, yaptığı işin her kesim tarafından saygı görmesi, öğretim elemanı olarak değer verilmek, kendini, bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirebilme olanağının sağlanması gibi beklentileri vardır. Üniversitenin öğretim elemanından beklentisi ile öğretim elemanının üniversiteden beklentilerinin karşılanmadığı bir durumda sürdürüşme ve zorlukların ortaya çıktığı, çatışma yaşadığı görülür. Örgüt ve birey beklentilerinin iki taraf arasında uyumunun oluşması, karşılıklı inançların ve güvenin sağlanması koşuluna dayanmaktadır (Aytaç vd. , 2001: 61).

Örgütlerde hem işverenler hem de çalışanlar için önemli olan iş memnuniyeti, işin yapısından, yönetimden, çalışma ortamından, biçimsel olmayan ilişkilerden, motivasyon ve performans değerlendirme sisteminden oluşur. İş memnuniyetinde önemli olan işin özellikleri ile çalışanların isteklerinin birbiriyle uyumlu olmasıdır (Paksoy, 2007:137). Akademik personelin iş memnu-

niyeti ise akademisyenin işini değiştirip değiştirmemesi ve akademisyen tarafından algılanan özerklikle açıklanır. Ayrıca yönetim algısı bir rol oynar. Üniversite yönetimini etkin ve verimli olarak algılayan akademisyen işinde daha memnun olarak yaptığı işten aldığı geribildirim iş memnuniyetini artırır (Adriaenssens, De Prins, Vloeberghs, 2006:346). Dekana güven, yüksek düzeyde özerklik ve prosedürel adalet, akademisyenlikte iş tatmininin belirleyici özellikleridir (Winfield, 2002: 13). İş tatmini ve ya tatminsizliğine neden olan sebepler bireyden bireye değişiklik gösterebilir. Yaş, cinsiyet, medeni durum, iş tecrübesi, bireysel farklılıklar bireylerin iş tatmini ve ya tatminsizliği yaşamasında değişkenlik sağlayabilir. Ülkelerin ekonomik ve istihdam düzeyleri de iş tatmini konusunu etkilemektedir. İstihdam düzeyi düşük olan ülkelerde birey işinden tatmin olmasa bile işsiz kalmamak için işten ayrılmayı düşünmeyebilir. Tatminsizlik bireyde mutsuzluk ve başarısızlığı ortaya çıkarır.

Öğretim elemanının fiziksel, ruhsal, zihinsel, sosyal ihtiyaçları karşılanmadığı müddetçe tatminsizlik oluşacaktır. İhtiyaç ve beklentileri karşılanmayan öğretim elemanları saldırganlık, başkasını suçlama, işe devamsızlık, kabullenme, verimsizlik, isteksizlik gibi olumsuz davranışlar sergileyebilir. Öğretim elemanının iş tatminsizliği, yetiştirmek üzere sorumluluk üstlendiği toplumun geleceğini yönlendirecek olan gençlerin sağlıksız yetiştirilmesi, eğitilmesi ve böylece sağlıksız nesillerin ortaya çıkmasına yol açacaktır. Bu nedenle öğretim elemanlarının işlerinden sağladıkları tatminin hangi düzeylerde ve ne tür değişkenlerin etkisiyle gerçekleştiğinin bilinmesinin büyük önemi vardır. Böylece işini severek yapan akademisyenlerin bilime yapacakları katkı da o denli önemli olacaktır (Aytaç, 2001: 64).

Stres

Günlük yaşamın bir parçası olan stres, bireyin kendisinden veya çevresinden kaynaklanan yaşam olaylarına verilen tepkiler sonucunda ortaya çıkar. Stres, biyolojik sistemin içinde belirsiz artan değişimlerin yol açtığı tanımlı belirtilerdir. Stres, vücudun zorunlu yıpranma derecesidir (Selye, 1956: 54). 1925'te Walter Cannon isimli bir biyolog da stresi bir "acil durum tepkisi" olarak tanımlamış ve temelinde "biyolojik varoluş ve uyum" ihtiyacını görmüştür. O'na göre stres organizmanın, kendi yaşamını ve çevreye uyumunu (dengesini) tehdit eden bir unsura (uyarıcıya) gösterdiği ve varoluşsal değeri olan bir "savaşma ya da kaçma" tepkisidir ve doğanın canlı organizmalara bir armağanıdır (Şahin, 1981:6). Lazarus ve Folkman'a göre stres, bireyin karakterini içeren birey ve çevre arasındaki ilişki ve çevresel olayların onların üzerindeki etkisidir (Lazarus ve Folkman, 1984: 21). Stres daha çok kişilerle çevrelere ilişkin değişkenler sistemi içinde var olan bir dengesizlik durumunda ortaya çıkar ve yalnızca bu dengesizlik durumu insanların normal (yani dengeli) psikolojik mutluluk düzeylerinde değişmelere neden olur (Hart ve Cooper, 2009: 115).

Herhangi bir anda bireyin karşılaştığı bir olay veya durumda, stres aniden ortaya çıkar. Strese karşı bireyin tutum, inanç ve beklentileri bireyin stresi değerlendirme sürecini içerir. Strese karşı verilen tepki '*savaş ya da kaç*' şeklinde olur. Strese gösterilen tepkinin sonucunda ortaya çıkan durum ise stresin sonucunu oluşturur (Rowshan, 2003: 21). Stres sonucu bireyin biyolojik sistemi ağız kuruluğu, baş ağrısı, kabızlık, ishal, kas ağrıları, sırt ağrıları, mide rahatsızlıkları, tansiyon veya kalp rahatsızlıkları, aşırı terleme, yeme problemleri, uyku problemleri, döküntü gibi tepkiler verebilir. Stresi yaratan durum devam ederse, duygularımız, stresle başa çıkma çabalarımızın başarılı olup olmamasına bağlı olarak anksiyeteye, öfkeye, saldırganlığa, duyumsuzluğa, depresyona dönüşebilir (Atkinson, 1999: 495). Birey, bu duygusal tepkilerin yanı sıra konsantrasyon bozukluğu, karar verme güçlüğü, unutkanlık, hafıza zayıflığı, aşırı miktarda hayal kurma, fikir miyopluğu, mizah anlayışı kaybı, düşük verimlilik, iş kalitesinde düşüş, hatalarda artış, muhakemede zayıflık gibi problemlerle karşılaşabilir (Braham, 1998: 54).

Stres Kaynakları

Stres kaynakları, strese neden olan unsurlardır. Örgütle ilgili etkenler yoğun bir stres yaratma potansiyeline sahiptir. Örgütte çalışan birey ile örgütün işlevsel ve toplumsal çevresi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Örgütsel stres kaynakları çalışan davranışlarını etkiler ve bireyin işlevsel ve toplumsal çevreyle etkileşim sürecinde ortaya çıkar (Pehlivan, 2002: 22). Günümüzde çalışanlar ve yöneticiler yoğun rekabetin var olduğu, değişken ve belirsiz iş ortamlarında çalışmaktadır. Özellikle stres yaratan faktörler yönetici ve çalışanların kontrol altına alamayacakları nitelikte ve çevre koşullarından kaynaklanmakta ise, yönetici ve çalışanlar bu çalışma ortamında özveri ve uyum göstermekte çok zorlanmaktadır. Kendi oluşturdukları plan ve programları istedikleri gibi uygulamaya koyamayan ve çevre şartlarının zorlamasıyla değişmek zorunda kalan çalışanlar stres ve gerilim yaşamaktadırlar. (Eren, 2007: 293, Güçlü, 2001: 96).

Stres yaratan faktörleri başlıca üç grupta toplanmaktadır. Bunlar (1) bireyin kendisi ile ilgili stres kaynakları (2) bireyin iş çevresinin yarattığı stres kaynakları (3) bireyin yaşadığı genel çevre ortamının oluşturduğu stres kaynaklarıdır (Eren, 2007: 293).

Bireysel stres kaynakları

Bireyin stresi yaşamasında cinsiyetinin, yaşının, kişiliğinin önemli rolü vardır. Birey olaylardan değil olaylara yüklediği anlamlar yüzünden stres yaşar. Bireysel farklılıklar stresin oluşmasında rol oynar. Birey biyolojik bedensel, maddi parasal, kişisel duygusal, yaşam tarzı yaşı ile ilgili olarak kendisi ile ilgili stres yaşayabilir. Biyolojik ve bedensel faktörler arasında;

bireyin doğuştan gelen sistem bozukluklarını, iç salgı bezleri veya hormonal denge düzensizlikleri sayılabilir. Birey kendisi ile ilgili stres yaratan unsurlardan biri de yaşam tarzı ve yaşıdır. Özellikle kadınlarda menopoz, erkeklerde andropoz dönemlerinde ve ya orta yaş krizlerinde insanlarda hormonal değişikliklerin oluşması ve dengelerin bozulması nedeniyle ruhsal ve duygusal sorun ve hayal kırıklıklarına rastlanabilmektedir. Bir diğer stres kaynağı da bireyin kişisel ve duygusal yapısıdır. Bazı kişilik özellikleri insanları strese daha duyarlı kılarken bazı kişilik özellikleri ise strese karşı duyarlılığı azaltmaktadır (Eren, 2007: 294).

Örgütsel stres

Örgütsel stres olarak ifade edilen iş stresi, işin sürdürülmesi, görevin yerine getirilmesi, ücret ve çalışma koşullarına ilişkin beklentilerin karşılanması, işyerlerinde kişilerarası ilişkilerin niteliği, işin ve işyerinin geleceği, iş güvencesi, sosyal güvence, sosyal destek mekanizmalarının işlerliği, çalışanın fiziksel ve psikolojik sağlığı gibi pek çok konu ile yakından ilgilidir (Çakır, 2009: 100). İş stresi, kişilerin ve işlerin ilişkilerinden doğan ve insanı normal fonksiyonlarından alıkoyan değişiklikler getiren bir durum olarak tanımlanır (Aydın, Üçüncü, Taşdemir, 2001: 389).

Herhangi bir örgütte görevin niteliğinden, iş çevresinden veya işle ilgili olarak üst, ast, iş arkadaşları veya müşterilerle bulunan ilişkilerden dolayı stres oluşabilir (Pehlivan, 2002: 23). Bir örgütte iş görenleri etkileyen çok farklı stres kaynakları olabilir. En çok karşılaşılan işle ilgili stres kaynakları; işten atılma, rütbenin düşmesi, yönetici ile ilgili problemler, iş koşullarında değişimler (terfi edememe, uzun çalışma saatleri vs.), iş tasarımı, iş talepleri, sıkıcı/rutin işler, olumlu durumlar (yeni bir iş, yükselme, başarı vs.), iş teslimleri, başarısızlık korkusu, yetersiz destek, iş belirsizliği, rol çatışması, değişim, yeni teknoloji, aşırı veya yetersiz iş yükü, aşırı kurallar ve düzenlemeler, kararlara katılımın yetersizliği, kişilerarası ilişkilerin yetersizliği, örgütsel yapı, örgütsel liderlik, örgüt politikaları, iletişim problemleri, kontrol yetersizliği, adil olmayan ödemeler, örgüt kültürünün eksikliği, ortak hedef, inanç ve duyguların eksikliği ve şirket ile çalışan değerleri arasındaki farklılıklardır (Gümüştekin ve Öztemiz, 2004: 64).

Çevresel stres

Birey üzerinde stres oluşturan genel çevre faktörlerini beş ana grupta toplayabiliriz. Bunlar, stres yaratan genel çevre faktörleri; birey üzerinde belirsizlikler oluşturarak yaşamdan zevk almasını olumsuz etkilemekte davranışlarındaki istikrarı ortadan kaldırmaktadır. Stres yaratan genel çevre faktörleri; (1) ülke ve dünya ekonomisinin gidişi, (2) politik hayatın belirsiz-

likleri, (3) çalışan kentin çevresel ve ulaşım sorunları, (4) teknolojik gelişmelerin yaşam tarzı ve alışkanlıkları değiştirmesi, (5) sosyal ve kültürel değişmelerin hızlanmasıyla kuşaklar arası farklılıkların artmasıdır.

Stresle Başa Çıkma

Strese cevap verme şekli, çeşitli faktörlere bağlıdır. İlk faktör, kişinin dışından gelişen stres yaratıcıdır. Kişinin çevresinde olanlar reaksiyonları başlatır. İkinci faktör, kişinin içindedir, bu kişinin çevresinde olanları nasıl yorumladığıyla ilgilidir. Strese verilecek cevap dürtü ile kişinin içsel reaksiyonlarının etkileşimi ile ortaya çıkar. Bu aynı zamanda kişinin stres yaratan etmeni nasıl yorumladığıdır (Tutar, 2011: 269). Yoğun olarak stres etmeni ile karşı karşıya kalan insanlar bu etmenlerden zarar görürler. Düşük seviyede ve sürekli olmayan stres durumlarında insanlar işlerini hızlı ve verimli bir şekilde yapabilir. Hayatın günlük bir parçası haline gelen stresin yarattığı olumsuz etkileri azaltmak ve yok edebilmek için bu durumlarla başa çıkma sürecine stres yönetimi denir.

İnsanlar stresle başa çıkmak, stresi kontrol altına alabilmek için birçok yol denemişlerdir. Gevşeme teknikleri, bedensel egzersizler, doğru beslenme ile bedensel olarak başa çıkma yolunu; olumsuz durumlardan uzak kalma, zihinsel düzenleme ve dönüşüm teknikleri ile zihinsel başa çıkma yolunu; davranış biçimini değiştirerek davranışla başa çıkma yolunu bulmuşlardır. Stresle başa çıkma yollarından bir başkası da kendini manevi olarak geliştirip iç zenginlik kazanmasını sağlayan inançla başa çıkmadır (Tutar, 2011: 270).

Stres kaynakları ile mücadelede problem odaklı ve duygu odaklı olmak üzere iki temel strateji kullanılır. Problem odaklı başa çıkmada; bireyin aktif bir şekilde stres yaratan durumu ortadan kaldırmaya yönelik bilgiyi ve mantıksal analizi kullanmasını içermektedir (Arslan, 2010: 20). Birey karşılaştığı tehdit edici durumu değerlendirmekte, etkisini azaltmak veya ortadan kaldırmak için çaba göstermekte ve bulunduğu durum içerisinde aktif bir rol oynamaktadır (Kara ve Koç, 2009: 37). Bireyler öneri ve tavsiye almak, yeni beceriler öğrenmek, planlar yapmak, çok uyuyarak veya başka bir yere giderek problemden uzaklaşmaya çalışmak gibi davranışlarla olayın etkisini azaltmaya çalışırlar (Aydın ve İmamoğlu, 2001: 44). Duygu odaklı başa çıkma, önemli olan bireyin stres yaratan durumla ilgili duygusunu ortadan kaldıracak kaçınma, inkâr gibi teknikleri kullanması söz konusudur. Bu geçici bir çözümdür ama bireyin üzülmelerini ve sıkıntı yaşamalarını önler (Arslan, 2010: 10). Duygu odaklı yaklaşımda, bireyler duygularını ve içteplerini erteleme, duygularını ağlayarak, yiyerek, içerek boşaltma eğilimindedirler ve endişelenmemeye çalışırlar (Aydın ve İmamoğlu, 2001: 44). Stresle başa çıkma stratejilerinde hangisinin kullanılacağı bireyin özelliklerine göre değişiklik gösterir.

Genel olarak stres yönetiminin ve kontrolünün temel fikri; günümüz gerilimlerinin önemli bir kısmının kaçınılabilir ve kontrol altına alınabilir olduğudur (Şimşek, Çelik ve Akgemici, 2008: 253).

Bireysel stres yönetimi

Bireysel olarak kullanılan bazı stratejiler, stresle başa çıkmada çok gerekli ve önemli bir yer tutmaktadır. Bu stratejilerin ortak yönü, hemen hemen tümünün kişisel alışkanlıklar ile fiziksel, psikolojik ve davranışsal yapıların kontrol altına alınmasını öngörmeleridir. Böylece bedende başlayan ve zararlı olan stres tepkisine karşı önlemler alınarak etkisiz kılınmaya çalışılmaktadır (Pehlivan, 2008: 134). Bireysel olarak stresle başa çıkmada, bedensel hareketler (egzersiz), solunum egzersizi, meditasyon, biyofeedback (biyolojik geri besleme), gevşeme (relaxation), beslenme ve diyet, toplumsal destek alma, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılma, masaj, dua ve ibadet, zaman yönetimi gibi teknikler yararlı olabilir (Güçlü, 2001: 102).

Örgütsel stres yönetimi

Örgütsel yaşamda stres kaçınılmazdır ve maliyetleri de oldukça yüksektir. Dolayısıyla örgütlerde stresi önleme yöntemleri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Stres, bireylerin çevresi arasındaki ilişki sonucu ortaya çıktığından, stresin olumsuz etkilerini önlemek, bir anlamda çevreyi kontrol etmek demektir. Kısaca stresin yönetilmesi anlamına gelen bu olgu, çevredeki değişimlerin sürekli izlenerek bilinçli olarak denetlenmesini içermektedir. Bunu yaparken üç amaç hedeflenmektedir (Aydın, 2004: 58):

- Stres nedenlerini ortadan kaldırmak veya kontrol altına almak
- Stresin etkilerini yok etmek
- Bireyleri streslere karşı daha güçlü kılarak, dirençleri artırmak.

Stresle örgütsel mücadeleyi etkin kılan unsur, bireylerin her birinin stresle bireysel olarak etkin başa çıkabilmeleridir. Stresle başa çıkabilmek için gerilim altında kalan çalışanın kendinde stres yaratan faktörleri bilmesi, stresle başa çıkma tutumları konusunda bilgi sahibi olması ve gerektiğinde bu yöntemleri kullanabilmesi gerekir (Aslan, 2007: 69). Stresle başa çıkmada yararlanabilecek örgütsel mücadele yöntemleri, bireyler üzerindeki iş stresini azaltmak veya önlemek amacıyla geliştirilmelidir. Örgütsel stresörler arasında yer alan genel politikalar, işletmenin yapısal bozuklukları, fiziksel ortam yetersizliklerine ilişkin olumlu düzenlemeler stres yönetiminin örgütsel boyutunu ilgilendirmektedir (Güçlü, 2001: 102).

İş yaşamından kaynaklanan stresle başa çıkma stratejileri, çalışanların iş stresini azaltmak ya da önlemek için örgüt düzeyindeki stres kaynaklarının kontrol edilmesi ve azaltılması için yapılan yönetsel düzenlemelerdir. Örgüt düzeyinde ortaya koyulan siyalar, yapılar, fiziksel koşullar ve süreçle ilgili stres kaynaklarının azaltılması veya önlenmesi gerekmektedir.

Metodoloji

Araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki bir özel üniversite-nin kampüsünde eğitim öğretim hizmetini sürdüren öğretim üyelerine yöne-lik olarak gerçekleştirilmiştir. Anket çalışmasının uygulandığı ana kütle 900 akademisyen olup örneklem tesadüfi olarak seçilen 120 akademisyendir.

Araştırmada, Walter Gmelch'in 'Fakülte Stresi ile Başa Çıkma' ölçe-ğinin Ali Balcı tarafından uyarlanan 'Öğretim Elemanının İş Stresi' ölçeği kullanılmıştır. Bazı demografik özelliklerinin dikkate alınması suretiyle ör-gütsel stres kaynakları, stresle başa çıkma davranışlarını ve stres durumunda gösterilen davranışları ölçen beşli Likert ölçeği sorularını içermektedir. 27 maddelik ölçek ile "Örgütsel Stres Kaynakları"na ilişkin dört ana boyutunda işlevsel çevreyi oluşturan yapılara ilişkin stres kaynakları, toplumsal çevreyi oluşturan yapılara ilişkin stres kaynakları, kültürel yapıya ilişkin stres kaynak-ları ve genel çevre ve ortamın oluşturduğu stres kaynakları alt boyutlarında stresi derecesini nasıl algıladıklarını 24 maddelik ölçek ile "Stresle Başa Çık-ma" ana boyutu altında stres yaratan durumu unutmama, stresle yüz yüze gelme, stres yaratan şeye aldırılmama, stresin paylaşılması, hayattan beklenti ve amaç-larına dönük girişimde bulunma alt boyutlarında strese karşı hangi faktörleri ne derecede kullandıklarını ve son boyutta ise 12 maddelik ölçek ile "Stres Durumunda Gösterilen Davranışlar" ana boyutu altında işten kaçma, kendini kontrol, işbirliği eksikliği ve işi aksatma alt boyutlarında stres durumunda gösterilen davranışlarının ne derecede kullandıkları bilgilerini içermektedir (Ek.1). Verilerin analiz edilmesinde SPSS v.20,0 kullanılarak "Bağımsız Ör-neklem t Testi" ve "ANOVA Testi" yöntemleri sınanmıştır.

Geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili olarak, Fakülte Stresi ile Başa Çık-ma' ölçeğinde yer alan ifadelerin, ilgili boyutlarla olan ilişkilerini gösteren faktör yükleri ve bu boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayıları (cronbach's alpha) doğrultusunda ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlikleri test edilmiş sonuç-larımız yeterli görülmüştür.

Araştırmanın Sorunsalı ve Hipotezler

Üniversite camiasında örgütsel stresin kaynaklarının neler olduğu, bu strese maruz kalan akademisyenlerin yaşadıkları stresle başa çıkmak için kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi ve yaşanan stres durumunda göster-dikleri davranışların açıklanması amacıyla kurulan hipotezler aşağıdadır.

H₁: Cinsiyete Göre “Örgütsel Stres Kaynakları” Ana Boyutu ve Alt Boyutları Ortalama Puanları Arasında Fark Vardır.

H₂: Medeni Duruma Göre “Örgütsel Stres Kaynakları” Ana Boyutu ve Alt Boyutları Ortalama Puanları Arasında Fark Vardır.

H₃: Yaş Dağılımına Göre “Örgütsel Stres Kaynakları” Ana Boyutu ve Alt Boyutları Ortalama Puanları Arasında Fark Vardır.

H₄: Ünvan Dağılımına Göre “Örgütsel Stres Kaynakları” Ana Boyutu ve Alt Boyutları Ortalama Puanları Arasında Fark Vardır.

H₅: Akademik Personelin Kıdem Süresine Göre “Örgütsel Stres Kaynakları” Ana Boyutu ve Alt Boyutları Ortalama Puanları Arasında Fark Vardır.

H₆: Akademik Personelin Çalıştığı Birim Türüne Göre “Örgütsel Stres Kaynakları” Ana Boyutu ve Alt Boyutları Ortalama Puanları Arasında Fark Vardır.

H₇: “Örgütsel Stres Kaynakları” ile “Stres İle Başa Çıkma” Boyutları arasında istatistiksel ilişki vardır.

BULGULAR

Demografik Bulgular Ve Demografik Değişkenlerle Örgütsel Stres İlişkisi Bulguları

Tablo 1: Akademisyenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımı

	Kategoriler	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	77	64,2
	Erkek	43	35,8
Yaş	18 – 25 Yaş Arası	9	7,5
	26 – 35 yaş Arası	48	40,0
	36 – 45 Yaş Arası	38	31,7
	45 – 55 Yaş Arası	25	20,8
Medeni Durum	Evli	82	68,3
	Bekâr	38	31,7
Akademik Personel Olarak Kıdem Süresi	1 Yıldan Az	7	5,8
	1 – 5 Yıl Arası	55	45,8
	6 – 10 Yıl Arası	31	25,8
	11 – 15 Yıl Arası	18	15,0
	16 Yıldan Fazla	9	7,5
Akademik Ünvanınız	Uzman / Okutman	31	25,8
	Araştırma Görevlisi	13	10,8
	Araştırma Gör. Dr.	4	3,3
	Öğretim Görevlisi	17	14,2
	Öğretim Gör. Dr.	12	10,0
	Yardımcı Doçent	22	18,3
	Doçent	13	10,8
Profesör	8	6,7	

Bölümünüz Alanı	Sosyal	64	53,3
	Teknik	56	46,7
Çalışma Durumu	Tam Zamanlı	115	95,8
	Kısmi Zamanlı	5	4,2

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan akademisyenlerin; %64,2’sinin bayan olduğu, yaşları itibariyle dağılımlarına bakıldığında; %40’ının 26-35 yaş arasında kısmen genç bir öğretim üyesi kitlesi olduğu gözlemlenmiştir. Bu dağılıma paralel olarak akademik unvanlarda %25,8’inin uzman/okutman ve %18,3’ünün yardımcı doçent unvanlarına sahip olduğu görülmüştür. Akademisyenlerin hizmet süreleri itibariyle dağılımı incelendiğinde; %45,8’inin 1-5 yıl olduğu yani kıdem süreleri az olduğu görülmüştür. Medeni durum açısından evli olanlar %68,3 ile daha ağırlıklıdır. Bölüm alanı açısından sosyal ve teknik alanlar birbirine yakın sayılabilir. Akademisyenlerin büyük çoğunluğu tam zamanlı çalıştığı görülmüştür.

Tablo 2: Akademisyenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Örgütsel Stres Kaynakları Boyutları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t Değeri</i>	<i>An. Düz.(P)</i>
İşlevsel Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	Erkek	42	37,21	2,38	-0,531	0,596
	Kadın	77	38,84	1,86		
Toplumsal Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	Erkek	43	7,81	0,69	-1,103	0,272
	Kadın	77	8,78	0,53		
Kültürel Yapıya İlişkin Stres Kaynakları	Erkek	43	5,60	0,60	-0,242	0,809
	Kadın	77	5,78	0,42		
Genel Çevre Ortamının Oluşturduğu Stres Kaynakları	Erkek	43	4,30	0,40	-0,518	0,605
	Kadın	77	4,57	0,32		
Örgütsel Stres Kaynakları	Erkek	42	54,98	3,59	-0,635	0,527
	Kadın	77	57,97	2,88		

(Anlamlılık düzeyi 0.05’tir.)

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan akademisyenlerin cinsiyet durumu itibariyle örgütsel stres kaynakları arasında istatistiksel fark olup olmadığı araştırılmıştır. Buna göre, cinsiyet durumuna göre örgütsel

stres kaynaklarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Kadınların erkeklere oranla daha fazla strese eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir. Kadınların erkeklere oranla daha yüksek strese sahip olmalarının muhtemel nedeni, iş yerinde yaşadıkları ayrımcılık, erkek gücü ile mücadele, kadınlara önyargı ile bakılması, hormonal farklılıklar, kadınların erkeklere oranla aynı anda birden fazla işle ilgilenmeleri, olaylara duygusal/anaç yaklaşımları, evde mükemmel anne ve eş olma çabaları olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 3: Akademisyenlerin Medeni Durumuna Göre Örgütsel Stres Kaynakları Boyutları

	<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t Değeri</i>	<i>An. Düz (P)</i>
İşlevsel Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	Bekâr	37	36,22	2,55	-0,943	0,348
	Evli	82	39,20	1,78		
Toplumsal Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	Bekâr	38	7,89	0,73	-0,872	0,385
	Evli	82	8,68	0,51		
Kültürel Yapıya İlişkin Stres Kaynakları	Bekâr	38	5,11	0,59	-1,211	0,228
	Evli	82	6,00	0,42		
Genel Çevre Ortamının Oluşturduğu Stres Kaynakları	Bekâr	38	4,42	0,48	-0,147	0,883
	Evli	82	4,50	0,29		
Örgütsel Stres Kaynakları	Bekâr	37	53,68	3,90	-0,967	0,336
	Evli	82	58,38	2,75		

(Anlamlılık düzeyi 0.05'tir.)

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan akademisyenlerin medeni durumu itibariyle örgütsel stres kaynakları arasında istatistiksel fark olup olmadığı araştırılmıştır. Medeni duruma göre örgütsel stres kaynaklarında anlamlı bir fark olmadığı; evlilerin bekârlara göre stres derecesinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Evlilik, aile yaşantıları ve kültürleri farklı olan iki insanın hayatı birlikte paylaşmaya başlamasıdır. Farklı gelenek ve görenekler, aileler arası anlaşmazlıklar, sorumluluklar, ekonomik sıkıntılar, iş yerindeki ve evdeki sorumluluklar, yeni tanımlanan anne, baba, eş gibi roller evlilerin bekârlara oranla daha fazla stres yaşamasına sebep olduğu düşünülebilir.

Tablo 4: Akademisyenlerin Yaş Durumuna Göre Örgütsel Stres Kaynakları Boyutları

	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>F Değeri</i>	<i>An. Düz. (P)</i>
İşlevsel Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	18 -25 Yaş Arası		36,89	5,646	0,370	0,775
	26 -35 Yaş Arası	48	38,40	2,566		
	36 -45 Yaş Arası	7	40,08	2,367		
	45 -55 Yaş Arası	5	35,84	2,924		
Toplumsal Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	18 -25 Yaş Arası	9	6,44	1,634	1,161	0,328
	26 -35 Yaş Arası	8	8,54	0,744		
	36 -45 Yaş Arası	8	9,24	0,575		
	45 -55 Yaş Arası	5	7,72	0,950		
Kültürel Yapıya İlişkin Stres Kaynakları	18 -25 Yaş Arası	9	4,78	1,460	1,226	0,304
	26 -35 Yaş Arası	8	5,71	0,584		
	36 -45 Yaş Arası	8	6,53	0,497		
	45 -55 Yaş Arası	5	4,84	0,787		
Genel Çevre Ortamının Oluşturduğu Stres Kaynakları	18 -25 Yaş Arası	9	3,33	1,054	0,619	0,604
	26 -35 Yaş Arası	8	4,50	0,378		
	36 -45 Yaş Arası	8	4,71	0,448		
	45 -55 Yaş Arası	5	4,48	0,551		
Örgütsel Stres Kaynakları	18 -25 Yaş Arası	9	51,44	8,830	0,659	0,579
	26-35 Yaş Arası	8	57,15	3,959		
	36 -45 Yaş Arası	7	60,68	3,506		
	45 -55 Yaş Arası	5	52,88	4,584		

Tablo 4'te görüldüğü gibi yaş dağılımı ile örgütsel stres kaynakları arasında istatistiksel fark olup olmadığına Anova testi ile bakılmıştır. Aralarında istatistiksel fark olmadığı ancak; 36-45 yaş arası ve 26-35 yaş arasındaki akademisyenlerin en yüksek stres derecesine sahip olduğu görülmüştür. En yüksek stres derecesine 36 – 45 yaş arasındaki öğretim üyelerinin sahip olduğu görülmektedir. Bu yaş aralığında olanların fiziksel değişimler, yaşamı sorgulama, içsel hesaplaşma, şimdiye kadar ne yapıp ne yapamadıklarını gözden geçirme gibi olası nedenlerden stres yaşayabileceği düşünülebilir.

Tablo 5: Unvan Dağılımına Göre Örgütsel Stres Kaynakları Boyutları ve Alt Boyutları Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

	<i>Unvan</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>F Değeri</i>	<i>An. Düz. (P)</i>
İşlevsel Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	Uzman/Okutman	31	36,68	3,067	0,641	0,721
	Araştırma Görevlisi	13	42,62	4,222		
	Araştırma Gör. Dr.	4	48,25	7,375		
	Öğretim Görevlisi	16	37,31	4,600		
	Öğretim Gör. Dr.	12	32,67	5,272		
	Yardımcı Doçent	22	39,68	2,720		
	Doçent	13	38,00	4,631		
	Profesör	8	39,25	4,558		
Görev Yapısına İlişkin Stres Kaynakları	Uzman/Okutman	31	19,74	1,526	0,836	0,560
	Araştırma Görevlisi	13	22,92	2,411		
	Araştırma Gör. Dr.	4	26,50	5,058		
	Öğretim Görevlisi	16	20,81	2,603		
	Öğretim Gör. Dr.	12	17,17	2,640		
	Yardımcı Doçent	22	21,73	1,405		
	Doçent	13	19,46	2,422		
	Profesör	8	19,63	2,427		
Yetke Yapısına İlişkin Stres Kaynakları	Uzman/Okutman	31	6,45	0,703	0,317	0,945
	Araştırma Görevlisi	13	7,23	1,033		
	Araştırma Gör. Dr.	4	7,50	2,102		
	Öğretim Görevlisi	17	5,76	0,995		
	Öğretim Gör. Dr.	12	5,83	1,242		
	Yardımcı Doçent	22	6,50	0,735		
	Doçent	13	6,92	1,009		
	Profesör	8	7,38	1,625		
Üretim Yapısına İlişkin Stres Kaynakları	Uzman/Okutman	31	10,48	1,071	0,572	0,777
	Araştırma Görevlisi	13	12,46	1,212		
	Araştırma Gör. Dr.	4	14,25	1,250		
	Öğretim Görevlisi	17	11,06	1,402		
	Öğretim Gör. Dr.	12	9,67	1,597		
	Yardımcı Doçent	22	11,45	1,110		
	Doçent	13	11,62	1,595		
	Profesör	8	12,25	0,977		
Toplumsal Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	Uzman/Okutman	31	7,97	0,804	0,814	0,577
	Araştırma Görevlisi	13	8,46	1,385		
	Araştırma Gör. Dr.	4	12,00	3,028		
	Öğretim Görevlisi	17	9,29	0,995		
	Öğretim Gör. Dr.	12	6,58	1,574		
	Yardımcı Doçent	22	8,18	0,911		
	Doçent	13	8,85	1,349		
	Profesör	8	9,38	1,487		
Grup Yapısına İlişkin Stres Kaynakları	Uzman/Okutman	31	4,71	0,464	0,810	0,581
	Araştırma Görevlisi	13	4,08	0,828		
	Araştırma Gör. Dr.	4	6,25	1,377		
	Öğretim Görevlisi	17	5,12	0,574		

	<i>Unvan</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>F De-ğeri</i>	<i>An. Düz. (P)</i>
	Öğretim Gör. Dr.	12	3,25	0,889		
	Yardımcı Doçent	22	4,64	0,524		
	Doçent	13	4,69	0,865		
	Profesör	8	4,50	0,945		
Rol Yapısına İlişkin Stres Kaynakları	Uzman/Okutman	31	3,26	0,499	0,958	0,466
	Araştırma Görevlisi	13	4,38	0,684		
	Araştırma Gör. Dr.	4	5,75	1,750		
	Öğretim Görevlisi	17	4,18	0,614		
	Öğretim Gör. Dr.	12	3,33	0,838		
	Yardımcı Doçent	22	3,55	0,545		
	Doçent	13	4,15	0,576		
	Profesör	8	4,88	0,811		
Kültürel Yapıya İlişkin Stres Kaynakları	Uzman/Okutman	31	5,48	0,657	1,827	0,089
	Araştırma Görevlisi	13	4,85	0,905		
	Araştırma Gör. Dr.	4	11,25	1,652		
	Öğretim Görevlisi	17	6,59	0,997		
	Öğretim Gör. Dr.	12	4,25	1,286		
	Yardımcı Doçent	22	5,64	0,676		
	Doçent	13	5,62	1,016		
	Profesör	8	6,00	1,323		
Genel Çevre Ortamının Oluşturduğu Stres Kaynakları	Uzman/Okutman	31	4,06	0,477	0,371	0,918
	Araştırma Görevlisi	13	4,00	1,019		
	Araştırma Gör. Dr.	4	3,50	0,645		
	Öğretim Görevlisi	17	4,88	0,618		
	Öğretim Gör. Dr.	12	4,92	0,874		
	Yardımcı Doçent	22	4,77	0,505		
	Doçent	13	4,62	0,764		
	Profesör	8	4,75	1,098		
Örgütsel Stres Kaynakları	Uzman/Okutman	31	54,19	4,640	0,612	0,745
	Araştırma Görevlisi	13	59,92	6,889		
	Araştırma Gör. Dr.	4	75,00	12,049		
	Öğretim Görevlisi	16	58,38	6,735		
	Öğretim Gör. Dr.	12	48,42	8,617		
	Yardımcı Doçent	22	58,27	4,152		
	Doçent	13	57,08	7,033		
	Profesör	8	59,38	7,280		

(Anlamlılık düzeyi 0.05'tir.)

Tablo 5'te görüldüğü gibi ünvan dağılımına göre boyutların ortalama puanları arasında istatistiksel fark yoktur. Ancak yine de tüm ana boyutlarda Araştırma Görevlisi Dr. olan öğretim üyelerinin ortalama puanı diğer ünvanlı öğretim üyelerinin ortalama puanından büyüktür. En yüksek stres derecesine Araştırma Görevlisi Dr. öğretim üyelerinin sahip olduğu görülmektedir. Araştırma görevlileri kariyer basamaklarını çıkabilmek, gerekli referansları alabilmek için ek ders almadan derslere girme, sınav sorusu hazırlama, sınav

sorularını okuma, özel işe itiraz edememe, idari görevlerin fazlalığı, zaman baskısı, ücret azlığı gibi muhtemel sebeplerden stresi yoğun olarak algıladıkları düşünülebilir.

Tablo 6: Akademisyenlerin Kıdem Süresine Göre Örgütsel Stres Kaynakları Boyutları

	<i>Kıdem Süresi</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>F Değeri</i>	<i>An. Düz. (P)</i>
İşlevsel Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	1 Yıldan az	7	33,14	5,85	1,392	0,241
	1 - 5 Yıl Arası	54	41,19	2,31		
	6 - 10 Yıl Arası	31	37,29	2,38		
	11 - 15 Yıl Arası	18	32,11	3,44		
	16 Yıldan Fazla	9	40,44	6,41		
Toplumsal Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	1 Yıldan az	7	6,14	1,86	1,049	0,385
	1 - 5 Yıl Arası	55	9,05	0,67		
	6 - 10 Yıl Arası	31	8,45	0,74		
	11 - 15 Yıl Arası	18	7,17	0,96		
	16 Yıldan Fazla	9	8,89	1,54		
Kültürel Yapıya İlişkin Stres Kaynakları	1 Yıldan az	7	4,71	1,81	0,639	0,636
	1 - 5 Yıl Arası	55	6,18	0,52		
	6 - 10 Yıl Arası	31	5,68	0,66		
	11 - 15 Yıl Arası	18	4,72	0,74		
	16 Yıldan Fazla	9	5,78	1,31		
Genel Çevre Ortamının Oluşturduğu Stres Kaynakları	1 Yıldan az	7	2,43	1,00	4,884	0,001*
	1 - 5 Yıl Arası	55	5,55	0,32		
	6 - 10 Yıl Arası	31	3,77	0,43		
	11 - 15 Yıl Arası	18	3,50	0,78		
	16 Yıldan Fazla	9	3,89	0,70		
Örgütsel Stres Kaynakları	1 Yıldan az	7	46,43	9,15	1,663	0,163
	1 - 5 Yıl Arası	54	62,06	3,52		
	6 - 10 Yıl Arası	31	55,19	3,76		
	11 - 15 Yıl Arası	18	47,50	5,40		
	16 Yıldan Fazla	9	59,00	9,24		

* $P < \alpha = 0,05$ (Anlamlılık düzeyi 0.05'tir.)

Tablo 6’da görüldüğü gibi Kıdem süresine bakıldığında “Genel Çevre Ortamının Oluşturduğu Stres Kaynakları” ve “Yetke Yapısına İlişkin Stres Kaynakları” boyutları açısından 1 - 5 Yıl Arası kıdemi olan öğretim üyelerinin ortalama puanları ile kıdem süresi 1 Yıldan az, 6 – 10 Yıl arası ve 11 – 15 Yıl arası kıdemi olanlar arasında istatistiksel olarak fark bulunmuştur. 1 - 5 Yıl Arası kıdemi olan öğretim üyelerinin ortalama puanları diğer kıdemdeki personelden yüksektir. Bu kıdemdeki personelin stres kaynakları daha yüksektir. İşe yeni başlayan personelin işe alışma, işi öğrenme süresi, ilk 5 yıl içinde yüksek lisans veya doktora tez döneminde olmaları, rekabet, işten çıkarılma korkularının stres yaratabileceği düşünülmektedir.

Tablo 7: Akademisyenlerin Çalıştığı Birim Türüne Göre Örgütsel Stres Kaynakları Boyutları

	<i>Birim Türü</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t Değeri</i>	<i>An. Düz. (P)</i>
İşlevsel Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	Sosyal	63	36,00	1,942	-1,658	0,100
	Teknik	56	40,82	2,177		
Toplumsal Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	Sosyal	64	8,30	,585	-0,346	0,730
	Teknik	56	8,59	,608		
Kültürel Yapıya İlişkin Stres Kaynakları	Sosyal	64	5,59	,481	-0,380	0,705
	Teknik	56	5,86	,496		
Genel Çevre Ortamının Oluşturduğu Stres Kaynakları	Sosyal	64	3,92	,316	-2,431	0,017*
	Teknik	56	5,11	,376		
Örgütsel Stres Kaynakları	Sosyal	63	53,84	3,034	-1,456	0,148
	Teknik	56	60,38	3,319		

* $P < \alpha = 0,05$ (Anlamlılık düzeyi 0.05’tir.)

Tablo 7’de görüldüğü gibi Çalıştığı birim türüne bakıldığında, *Yetke Yapısına İlişkin Stres Kaynakları* ve *Genel Çevre Ortamının Oluşturduğu Stres Kaynakları* boyutunda Teknik bölümlerde çalışan öğretim üyelerinin ortalama puanı Sosyal bölümlerde çalışan öğretim üyelerinin ortalama puanından büyüktür. Teknik bölümlerde çalışan öğretim üyelerinin daha yüksek stres kaynağına sahip olduğu görülmektedir. Sağlık bilimleri, eczacılık, tıp,

mühendislik bölümlerinde çalışanların sosyal bilimlere kıyasla astlarından sorumlu olma, fakültelerdeki kaynak yetersizliğinin yanı sıra işlerinde hızlı ve dikkatli olmaları gerektiğinden ve işlerinin daha fazla risk taşıdığından yüksek stres kaynağına sahip oldukları düşünülebilir.

1.1. Akademisyenlerin Örgütsel Stres Kaynakları, Başa Çıkma Yolları Ve Stres Durumunda Gösterdikleri Davranışa Dair Bulgular

Tablo 8: Akademisyenlerin Örgütsel Stres Düzeyleri (Kaynakları) Boyutları

	Kategoriler	Frekans	%
İşlevsel Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	Hiç veya Az Derecede	57	47,5
	Orta Derecede	51	42,5
	Çok veya Pek çok Derecede	12	10,0
			62,5
Toplumsal Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	Hiç veya Az Derecede	75	25,0
	Orta Derecede	30	12,5
	Çok veya Pek çok Derecede	15	6,2
			68,3
Kültürel Yapıya İlişkin Stres Kaynakları	Hiç veya Az Derecede	82	27,5
	Orta Derecede	33	10,8
	Çok veya Pek çok Derecede	5	1,6
			64,2
Genel Çevre Ortamının Oluşturduğu Stres Kaynakları	Hiç veya Az Derecede	78	20,0
	Orta Derecede	24	6,0
	Çok veya Pek çok Derecede	18	4,5
			65,0
Örgütsel Stres Kaynakları	Hiç veya Az Derecede	77	22,2
	Orta Derecede	35	10,0
	Çok veya Pek çok Derecede	8	2,2
			66,6

Tablo 8’de görüldüğü gibi Örgütsel Stres Kaynakları boyutları incelendiğinde; hepsi stresi yaşasa da bazıları “*Genel Çevre Ortamının Oluşturduğu Stres Kaynaklarını* %15, “*Toplumsal Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynaklarını* %12,5, “*İşlevsel Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kay-*

naklarını %5 ve en düşük stres kaynağını ise “Kültürel Yapıya İlişkin Stres Kaynaklarında yaşadıkları tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi işsiz kalma korkusu ve her düzeydeki yöneticilerin atama ile gelmesi stres yaratmaktadır.

Tablo 9: Akademisyenlerin “Stresle Başa Çıkma” Boyutları ve Alt Boyutlarına Göre Dağılımı

	Kategoriler	Frekans	%
Stres Yaratan Durumu Unutma	Hiç Kullanmıyorum veya Nadiren Kullanıyorum	70	58,3
	Ara Sıra Kullanıyorum	40	33,3
	Çok Kere veya Her Zaman Kullanıyorum	10	8,4
Stresle Yüz yüze Gelme	Hiç Kullanmıyorum veya Nadiren Kullanıyorum	81	67,5
	Ara Sıra Kullanıyorum	34	28,3
	Çok Kere veya Her Zaman Kullanıyorum	5	4,2
Stres Yaratan Şeye Aldırmama	Hiç Kullanmıyorum veya Nadiren Kullanıyorum	62	51,7
	Ara Sıra Kullanıyorum	49	40,8
	Çok Kere veya Her Zaman Kullanıyorum	9	7,5
Stresin Paylaşılması	Hiç Kullanmıyorum veya Nadiren Kullanıyorum	43	35,8
	Ara Sıra Kullanıyorum	61	50,8
	Çok Kere veya Her Zaman Kullanıyorum	16	13,4
Hayattan Beklenti ve Amaçlarına Dönük Girişimde Bulunma	Hiç Kullanmıyorum veya Nadiren Kullanıyorum	14	11,7
	Ara Sıra Kullanıyorum	65	54,2
	Çok Kere veya Her Zaman Kullanıyorum	41	34,1
Stresle Başa Çıkma	Hiç Kullanmıyorum veya Nadiren Kullanıyorum	113	94,2
	Ara Sıra Kullanıyorum	7	5,8
	Çok Kere veya Her Zaman Kullanıyorum	-	-

Tablo 9’da görüldüğü gibi “Stresle Başa Çıkma” Boyutları incelendiğinde; “Hayattan Beklenti ve Amaçlarına Dönük Girişimde Bulunmayı” %34,1i, “Stresin Paylaşılmasını” %13,4ü, “Stres Yaratan Şeye Aldırmamayı” %7,5i, “Stres Yaratan Durumu Unutmayı” %8,4ü ve “Stresle Yüz yüze Gelmeyi” %4,2 sinin kullandığı görülmüştür. Toplumun ileri düşünceli, okumuş kişilerinin stresle karşılaştığında sorunlar hakkında yapıcı eylemde bulunması, kendini işine vermesi, problemi analiz ederek çeşitli çözüm önerilerine ulaşması, işini yeniden tasarlaması beklenir.

Tablo 10: Akademisyenlerin “Stres Durumunda Gösterilen Davranışlar” Boyutları

	Kategoriler	Frekans	%
İşten Kaçma	Hiç Kullanmıyorum veya Nadiren Kullanıyorum	82	68,3
	Ara Sıra Kullanıyorum	28	23,3
	Çok Kere veya Her Zaman Kullanıyorum	10	8,4
Kendini Kontrol	Hiç Kullanmıyorum veya Nadiren Kullanıyorum	75	62,5
	Ara Sıra Kullanıyorum	35	29,2
	Çok Kere veya Her Zaman Kullanıyorum	10	8,3
İşbirliği Eksikliği	Hiç Kullanmıyorum veya Nadiren Kullanıyorum	89	74,2
	Ara Sıra Kullanıyorum	24	20,0
	Çok Kere veya Her Zaman Kullanıyorum	7	5,8
İşi Aksatma	Hiç Kullanmıyorum veya Nadiren Kullanıyorum	112	93,3
	Ara Sıra Kullanıyorum	7	5,8
	Çok Kere veya Her Zaman Kullanıyorum	11	0,8
Stres Durumunda Gösterilen Davranışlar	Hiç Kullanmıyorum veya Nadiren Kullanıyorum	93	77,5
	Ara Sıra Kullanıyorum	22	18,3
	Çok Kere veya Her Zaman Kullanıyorum	5	4,2

Tablo 10’da görüldüğü gibi “Stres Durumunda Gösterilen Davranışlar” Boyutları incelendiğinde; öğretim üyeleri hemen hemen hepsini kullansa da alt boyutlarda en yüksekten en aşağıya doğru stres durumunda gösterilen davranışlar sıralandığında “*Kendini Kontrol*”, “*İşten Kaçma*”, “*İş Birliği Eksikliği*” ve “*işi Aksatma*” şeklinde sıralanmaktadır. Öğretim Üyelerinin stres durumunda alınganlık gösterme, kendini sakinleştirmeye çalışma, kendini işe verememe, sık hata yapma, iş yapma isteğinin azalması, izin veya rapor alma gibi davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 11: Ki kare İlişki Testleri Özet Tablosu

Ki-Kare (χ^2) İlişki Testleri Özet Tablosu	Stresle Başa Çıkma				
	Stres Yaratan Durumu Unutma	Yüz yüze Gelme	Stres Yaratan Şeye Aldırmama	Stresin Paylaşımı	Hayattan Bek- lenti ve Amaç- larına Dönük Girişimde Bulunma
İşlevsel Çevre	+		+	+	
Toplumsal Çevre	+			+	
Kültürel Yapı	+		+	+	
Genel Çevre		+		+	
Örgütsel Stres Kaynakları	+				

Tablo 11’de ki Ki kare özet tablosunda görüldüğü üzere; örgütsel stres kaynakları stres durumunda gösterilen davranışlar, stres düzeyi ve başa çıkma da istatistikî olarak anlamlıdır. Bireyler stres durumunda işlevsel ve kültürel çevreyi oluşturan stres kaynakları işten kaçma, işbirliği eksikliği ve işi aksatmayı kullandığı; toplumsal çevreyi oluşturan stres kaynaklarında işten kaçma ve iş birliği eksikliği, genel çevreyi oluşturan stres kaynaklarında bunlara ek olarak kendini kontrol davranışını sergilediği görülmüştür. Stresle başa çıkma durumunda işlevsel ve kültürel çevreyi oluşturan stres kaynaklarını kullanan bireyler en çok unutma, aldırmama ve stresi paylaşmayı kullandığı; toplumsal ve genel çevreyi oluşturan stres kaynaklarını kullanan bireyler ise çevrede stres yaratan duruma aldırmama ve stresin paylaşılmasını kullandığı görülmüştür. Hayattan beklenti ve amaçlara dönük girişimde bulunma istatistikî olarak anlamlı olmasa da stresi düşüren negatif bir etkisi olduğunu tespit edilmiştir.

Tablo 12: Regresyon Analiz Özet Tablosu

Regresyon Analiz Özet Tablosu	Stres Durumunda gösterilen davranışlar				Stresle Başa Çıkma				
	İşten kaçma	İş birliği eksikliği	İşi aksatma	Kendini kontrol	Stres yaratan durumu unutmama	Yüz yüze gelme	Stres yaratan şeye aldurmama	Stresin paylaşılması	Hayattaki beklenti ve amaçlarına dönük girişimde bulunma
İşlevsel Çevre	0.818	0.319	2.026	0.603	0.865	0.700	0.295	0.896	-0.459
Toplumsal Çevre	0.102	0.264	0.448	0.224	0.328	0.056	-0.006	0.271	-0.061
Kültürel Yapı	0.127	-0.072	0.421	0.429	0.187	0.156	0.056	0.167	-0.065
Genel Çevre	0.116	0.100	-0.037	0.132	0.182	0.059	-0.102	0.375	-0.133
Örgütsel Stres Kaynakları	1.164	0.611	2.858	1.388	1.562	0.971	0.243	1.710	-0.718

Tablo 12’de görüldüğü gibi stresle başa çıkma davranışlarının stresi ne derecede etkilediğini anlamak için Regresyon analizi uygulanmıştır. Tablo da işi aksatma ve işten kaçma davranışlarının stres düzeyini arttırdığı görülmektedir. Genel olarak birey işten kaçsa da bunun geçici bir çözüm olduğu, uyuma, sinemaya gitme, durumla yüz yüze gelmekten kaçınma, rapor alma, kendini işe verememe gibi stresle başa çıkma davranışlarının stresi arttırdığı düşünülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Stres, bireyin içinde bulunduğu ortamın ve iş koşullarının bireyi etkilemesi sonucu meydana gelen duruma uyum sağlama çabasıdır. Stresle yüz yüze gelen bireyler, durum değerlendirmesi yapar ve strese karşı tepki verirler. Verilen bu tepkiler fiziksel ya da ruhsal sorunlara sebep olabilir. Her birey farklı tepkiler gösterir. Verilen bu tepkiler ister sosyal hayatta ister iş yaşamında olsun, bireyin sağlığını ve performansını olumsuz yönde etkiler. Bu yüzden stres bireysel ve örgütsel hayatta en önemli faktörlerden biridir ve stresle baş etmek çok önemlidir.

Çalışma hayatında stresten kaçınmak zordur. Stres örgütsel hayatta verimliliği ve performansı etkileyebilmektedir. Çalıştığı ortama uyum sağlamak, iş arkadaşlarıyla ilişkilerin iyi olması, çalışma koşullarının uygun olması, zamanın iyi değerlendirilmesi, iş zenginleştirme, iş geliştirme gibi çalışanları monotonluktan uzaklaştıracak modeller uygulayabilmek, rollerin belirlenmesi, etkin ücret, doğru performans değerlendirme sisteminin oluşturulması, liderlik anlayışıyla çalışanların kararlara katılımının sağlanması, eğitim ihtiyacının karşılanması gibi uygulamalar ve davranışlar stresi minimum düzeye indirme de kullanılabilir. Bu doğrultuda araştırmada; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Yakın Doğu Üniversitesi'ndeki öğretim elemanlarının; stres düzeyleri, stres kaynakları, stresle baş etmede kullandıkları yöntemler (stratejiler) ve strese karşı verdikleri tepki türleri araştırılmıştır. Çalışma grubunu; tıp, eczacılık, sağlık bilimleri, fen ve edebiyat, iletişim, eğitim, ilahiyat, beden eğitimi, iktisadi ve idari bilimler, mühendislik fakülteleri ile hazırlık okulunda bulunan öğretim elemanları oluşturmuştur. İş stresi ölçeği üç bölümden oluşmuştur. Bunlar; stres kaynakları, stresle baş etmede kullanılan stratejileri ile strese karşı davranışları ölçen soruları içermektedir.

Bilimsel araştırma, inceleme yapma, kitap, makale yazma gibi etkinlikler öğretim elemanlığının özel yaşama yer veremeyecek denli sorumluluk, çaba ve sevgi gerektiren bir uğraş olduğunu göstermektedir. Ancak yoğun ders yükü altında bunalan, son bilimsel gelişmeleri izleyemeyen, akademik unvan elde etmede, yükseltimede, kadrolara atanmada subjektif ilkelere maruz kalan akademisyenlik cazibesini yitirmektedir. Öğretim elemanlarının içinde yer aldığı üniversite ortamının olumsuz fiziki koşulları, kalabalık sınıflar, araç gereç, materyal yokluğu gibi sorunlar, mesleğin gerektirdiği bilimsel bilgiye ulaşmayı, araştırma ve uygulama yapmayı engellemektedir. Ayrıca maddi olanaksızlıklardan oluşan aşırı ders yükü öğretim elemanlarının araştırma çalışmalarını engellemektedir. Öğretim elemanlarının aldıkları maaş ve ders ücretlerinin yetersizliği, başarılı mezunların bu mesleğe ilgi göstermemesine yol açmakta, genç bilim adamları için üniversitede kariyer yapmak önem ve cazibesini yitirmektedir (Aytaç, vd. 2001: 65-67). Yetersiz maaş ve ücret dengesizliğini gidermek amacıyla ek ders ve gece öğretimi derslerinin verilmesi, ders saatlerinin fazla olmasına neden olmakta ve bu da öğretim elemanının iş yoğunluğunu arttırmaktadır. İş yoğunluğundaki artış da aileye ve sosyal yaşama vakit ayıramamaya neden olmaktadır. Stres yaratan durumla başa çıkılabilmesi için; her ne kadar bireyler üst düzey eğitime sahip olsalar da “Stres Yönetimi”, “Etkili Zaman Yönetimi “ ve “İletişim Beceriler” hakkında eğitim almaları gerekmektedir. Bireylerin iş kaybetme korkusunun azaltılması, mesleki ilkelerin sürekliliğinin sağlanması, iş yükünü azaltıp daha fazla araştırma yapma imkânı sağlanması, ücretlerin iyileştirilmesi gibi unsurlar arttırılmalıdır. Çalışanların işlerini yeniden tasarlama, problem analizi ile çeşitli çözüm önerilerine karar verme, sorunlar hakkında

yapıcı eylemlerde bulunma, kendini amaca göre yetiştirme konularını içeren hayattan beklenti ve amaçlarına dönük girişimlerde bulunma öğretileridir. Yeni işe başlayanlar için örgüte alışma ve işi öğrenme konularında yardımda bulunulabilir. Emeklilik dönemi gelen akademisyenler için emekliliğe uyum hakkında bilgilendirme yapılabilir. Özellikle teknik bölümlerde çalışan bireyler için hızla değişen dünyada teknolojiye ayak uydurabilmek ve mesleki değişme ve gelişmeleri öğrenebilmeleri için ücretsiz eğitimler verilebilir, araştırmalara maddi destek sağlanabilir. Bireylerin yaşadıkları sorunları idarecilerle rahatlıkla görüşebilmeleri için olanak sağlanabilir. Örgütlerde çalışana yardım programları ve stres danışmanlığı verilebilir. Strese karşı verdiğimiz tepkiler aynı olsa da başa çıkma yollarımız birbirinden farklı olabilir. Her birey tektir, her bireyin yaşam tarzı ve kişiliğine uygun stres yönetimi uygulanmalıdır.

Diğer taraftan ölçek maddelerinin ilişki ve etkilerinin, önerme boyutunda analizinde yarar görülmektedir. Bu çalışmanın farklı devlet, özel ve vakıf üniversitelerinde tekrarlanması, karşılaştırmalı sonuçlar elde edilmesinde yarar sağlar. Gelecek çalışmalarda akademisyenlerin kişilik özellikleri, stres kaynakları ve boyutları arasındaki ilişkinin ele alınmasının anlamlı bir çalışma olacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

ADRIAENSSENS, L., PRINS, P. D., VLOEBERGHTS, D. (2006). "Work Experience, Work Stress and HRM at the University", *Management Revue*, S:17(3).

ARSLAN, C.(2010). "Öfke ve Öfkeyi İfade Etme Biçimlerinin, Stresle Başa Çıkma ve Kişiler Arası Problem Çözme Açısından İncelenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, S:1(10).

ASLAN, Ş.(2007). "Örgütsel Ortamda Bireysel Stresle Başa çıkma Tutumlarının Araştırılması", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S:18.

ATKINSON, R. ATKINSON, R., SMITH, E., BEM, D.(1999). *Psikolojiye Giriş*, (çev. Yavuz ALOGAN), Ankara: Arkadaş Yayınevi.

AYDIN, A., ÜÇÜNCÜ, K., TAŞDEMİR, T.(2011). "Akademik Performansı Etkileyen Stres Kaynaklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, S: 2 (8).

AYDIN, Ş.(2004). "Örgütsel Stres Yönetimi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S:3(6).

AYTAÇ, M., AYTAÇ S.,FIRAT Z.,BAYRAM N.,KESER A.(2001). Akademisyenlerin Çalışma Yaşamı ve Kariyer Sorunları, Uludağ Üniversitesi Araştırma Fonu İşletme Müdürlüğü Proje no: 99/29

AYTAÇ, S. (2009). *İş Stresi Yönetimi El Kitabı: Oluşumu, Nedenleri, Başa Çıkma Yolları, Yönetimi*, Ankara:Labour Ministry-CASGEM Yayınevi.

BRAHAM, B.(1998). *Stres Yönetimi*, (çev. Vedat DİKER), İstanbul: Hayat Yayıncılık.

ÇAKIR, Ö.(2009). “Çalışma Yaşamında Öğrenilmiş Güçlülük ve İş Stresi İle Başa Çıkma Rolünü Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma”, 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Eskişehir.

ERDEM, A.R.(2008). Öğretim üyesi akademisyen midir? Bilim adamı mıdır? *Akademik Dizin Dergisi*, S: 2(2).

EREN, E.(2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta Yayınları.

GÜÇLÜ, N.(2001). “Stres Yönetimi”, *Gazi Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, S:21(1).

GÜMÜŞTEKİN, E., ÖZTEMİZ, B.(2004). “Örgütsel Stres Yönetimi ve Uçucu Personel Üzerinde Bir Uygulama”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, S:23.

HART, P., COOPER, C. (2009). “İş Yerinde Stres: Daha Bütünleştirilmiş Bir Çevreye Doğru”, Endüstri, İş ve Örgüt Psikolojisi El Kitabı 2. Cilt, Ed. Neil ANDERSON, (çev. Handan Kepir SİNANGİL), İstanbul: Literatür Yayıncılık.

KARA, D., KOÇ H.(2009). “Öğretim Elemanlarının Stresle Başa Çıkma Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre Belirlenmesi”, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, S: 1 (2).

LAZARUS, R., FOLKMAN, S.(1984). *Stress, Appraisal and Coping*, Springer Publishing Company.

PAKSOY, M.(2007). “Üniversitelerde Akademik Personelin İş Memnuniyeti: Harran Üniversitesi Örneği”, *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi*, S: 12.

ROWSHAN, A.(2003) *Stres Yönetimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

SARVAN, F., KARAKAŞ K.(2001). “An Approach To The Emotional Aspects Of Professional Growth In Academic Organizations”, *Akdeniz İİBF Dergisi*, S: 1 (1).

SELYE, H.(1956). *The Stress Of Life*, New York: Mc Graw Hill.

ŞİMŞEK Ş., AKGEMİCİ T., ÇELİK A.(2008). *Davranış Bilimlerine Giriş*, Ankara: Gazi Kitabevi.

TUTAR, H.(2011). *Kriz ve Stres Yönetimi*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

WINEFIELD, A.(2003). *Occupational Stress In The Service Professions*, (Ed. Maureen DOLLARD), London & New York: Taylor and Francis.

Ek.1 Çalışmada Kullanılan Anket Soruları**Tablo 1:** Ankette Yer Alan Önergeler (Örgütsel Stresin Kaynakları)

Ana Boyut	Alt Boyutlar	Önerme
İşlevsel Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	Görev Yapısına İlişkin Stres Kaynakları	Öğretim yükünün - iş yükünün fazlalığı
		İşlerin görülmesindeki dengesizlik
		Maaş ve diğer parasal ödemelerin azlığı
		Mesleki yükselme imkânlarının zayıflığı
		Bir derece paye alabilmek için her düzeyde sınava girme zorunluluğu
		Sınıfların çok kalabalık oluşu
		Fakültede/ sınıfta gürültü
		İşe gidip gelme
		Meslekteki değişme ve gelişmeleri izleyememe
	Yetke Yapısına İlişkin Stres Kaynakları	Fakültede doğrudan ilgili kararlara katılamama
		Astlarında maiyetinden sorumlu olma
		Fakültedeki kaynak ve imkânların dağıtımındaki dengesizlik
	Üretim Yapısına İlişkin Stres Kaynakları	Zaman azlığı
		Derse girip çıkmaktan yayın ve araştırmaya zaman ayıramama
		Çalışmaların dost ve meslektaş ziyaretleri yüzünden kesintiye uğraması
		Fakültelerdeki bina ve donatımın yetersizliği
		Bir öğretim elemanı olarak yetersizlik
	Sahip olunan yetenekler arasındaki uyumsuzluk	
Toplumsal Çevreyi Oluşturan Yapılara İlişkin Stres Kaynakları	Grup Yapısına İlişkin Stres Kaynakları	Öğrencilerin yanlış davranışları (saygısızlık, disiplinsizlik, ideolojik gruplaşma)
		Fakültedeki ilişkilerde bireylere falancanın adamı gözü ile önyargılı davranılması
	Rol Yapısına İlişkin Stres Kaynakları	Rol çatışması (çeşitli roller arasında ve kişilikle rol arasındaki çatışmalar)
		İdari görevlerin çokluğundan akademik çalışmaya yeterince zaman ayıramama
Kültürel Yapıya İlişkin Stres Kaynakları	Mesleki ilke ve geleneklerin sıkça değişmesi	
	Mesleğin toplumdaki statüsü	
	Tatil sonu fakülteye dönüş	
Genel Çevre Ortamının Oluşturduğu Stres Kaynakları	İşsiz kalma korkusu	
	Her düzeydeki yöneticilerin atama ile gelmesi	

Tablo 2: Ankette Yer Alan Önermeler (Stresle Başa Çıkma)

Alt Boyutlar	Önerme
Stres Yaratan Durumu Unutma	Sinema ya da tiyatroya gitme
	Müzik dinleme
	Uyku Uyuma
	Hoş olmayan durumların yaşanabileceği öğrenci ya da yetişkinlerle yüz yüze gelmekten kaçınma
	Stresle baş edebilmek için evde ya da barda içki içme
	Gün içinde fakültede olanları unutmaya çalışma
Stresle Yüz yüze Gelme	Zor durumlarda sınırlılığı ve öfkeyi dışa vurma
	Stres yaratan durum ya da olayla yüz yüze gelme
Stres Yaratan Şeye Aldırmama	Stres yaratan olayları tepkileri en küçük yapan bir tarzda yorumlama
	Stres yaratan durumu düşünmeme, boş verme
	Kendi kendine gevşemeyi öğrenme
	Baskılarla baş edebilmek için fiziksel egzersiz yapma
	"Daha kötüsü olabilirdi" diye düşünme
	Konuyla ilgili birini suçlama
Stresin Paylaşılması	Sorunları başkalarına anlatarak paylaşmasını sağlama
	Elinden gelenin en iyisini yapmanın başkaları tarafından fark edilmesini sağlama
	İşin uzun dönemde işin yoluna gireceğine kendini inandırma
Hayattan Beklenti ve Amaçlarına Dönük Girişimde Bulunma	Hayattan beklenti ve amaçlarına ulaştırıcı etkinliklerde kendini yetiştirme
	Hayattan beklenti ve amaçlarına ulaştırıcı kişi, koşul ve olayları bilinçli olarak
	Hayattan beklenti ve amaçlarını açıklığa kavuşturma
	Sorun hakkında yapıcı eylemde bulunma
	Kendini işe verme (sorunlarını unutmak için daha çok ve daha uzun çalışma)
	Stres yaratan problemi analiz ederek çeşitli çözüm önerilerine karar verme
	İşini yeniden tasarlama

Tablo 3: Ankette Yer Alan Önermeler (Stresle Durumunda Gösterilen Davranışlar)

Alt Boyutlar	Önerme
İşten Kaçma	Yaptığım işten çabuk bıkarım
	Kendimi bir türlü işe veremem
	İş yapma / çalışma isteğim kalmaz
	İşe giderken ayaklarım geri geri gider
	İşimde çok sık hata yaparım
Kendini Kontrol	Enerjimi büyük oranda kendimi sakinleştirmeye kontrole harcarım
	Aşırı alınganlık gösteririm
İşbirliği Eksikliği	Kendi kabuğuma çekilirim
	İnsanlara karşı kaba ve kırıcı olurum
	Beraber çalıştığım insanlarla işbirliği yapamam
İşi Aksatma	İşimden ayrılmak isterim
	Sıkça izin ve rapor alarak işimden uzaklaşıyorum

ÇOCUKLARIN (60-72 AYLIK) SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE SOSYAL YETKİNLİK VE DAVRANIŞ DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Kevser Tozduman YARALI*

Hurşide Kübra ÖZKAN**

ÖZ

Çalışmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini Kırklareli il Merkez’inde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay aralığında olan toplam 105 çocuk (45 kız, 60 erkek) oluşturmuştur. Bu çalışmada verileri toplamak için Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği (Wally Social Problem Solving Test) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-SYDD (Social Competence and Behaviour Evaluation Scale-30-SCBE) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken birim sayıları nedeniyle ShapiroWilk’s’ den yararlanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmesi durumunda Mann Whitney U Testinden yararlanılmıştır. Normal dağılımdan gelmeyen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman’s Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal problem çözme becerisi arttıkça sosyal yetkinliğinin arttığı, kız-

* Arş. Gör. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, kevserizmir@gmail.com

** Arş. Gör. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, hursidekubra@gmail.com

gınlık-saldırıcılık davranışlarının ise azaldığı bulunmuştur. Ayrıca sosyal problem çözme becerisi ve sosyal yetkinlik puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur; kızların sosyal problem çözme ve sosyal yetkinlik davranışlarında daha yüksek puanlar aldıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, kızgınlık-saldırıcılık ve anksiyete-içer dönüklük davranışlarında ise cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal problem çözme, sosyal yetkinlik, davranış durumları

EXAMINATION OF RELATION BETWEEN CHILDREN'S (60-72 MONTHS) SOCIAL PROBLEM-SOLVING SKILLS WITH SOCIAL COMPETENCE AND BEHAVIORAL STATUS

ABSTRACT

The present study aims to investigate the relationship of preschool children's social problem-solving skills with their social competence, anger-hostility, and anxiety-introversion behaviors. The study sample consisted of 105 children among 60-72 month-old (45 girls, 60 boys) who attended preschool institutions located in the city centre of Kırklareli. Wally Social Problem-Solving Test Social Competence and Behavior Evaluation Scale (30-SCBE) were used for the data collection. Collected data were analyzed using SPSS 20 program. Normality of the distribution of variables was examined and the Shapiro Wilk Test was performed due to the number of units. Mann Whitney U test was used to examine the relationship between group differences in cases. On the other hand, Spearman's Rank Correlation Coefficient was used when the variables were not normally distributed. The results of our study suggest that children's social competence increases as their social problem-solving skills improve. We also found gender differences in children's social problem-solving skills and social competence scores. Girls were observed to get higher scores on social problem-solving and behaviors associated with social competence. However; there were no gender differences observed in behaviors related to anger-hostility and anxiety-introversion.

Key Words: Social problem-solving, social competence, behavioral status

GİRİŞ

Çocuklar günlük hayatta ebeveynleriyle, akranlarıyla ve diğer bireylerle olan ilişkilerinde tıpkı yetişkinler gibi çeşitli sorunlar yaşayabilir, ilişki kurmakta ve sürdürmekte zorlanabilirler (Webster-Stratton ve Lindsay, 1999). Sosyal beceriler içinde yer alan sosyal problem çözme becerisi, çocukların günlük hayatta karşı karşıya kaldıkları problemlerle baş etmeleri için önemli bir yer tutmaktadır (Dereli, 2008). Çocukların sosyal gelişimi içinde önemli bir yer tutan sosyal problem çözme becerisi, sosyal anlaşmazlıkları engellemek ya da çözmek için diğerleri tarafından kabul edilebilir ve benliğe yararlı neticeler ile sonuçlanan stratejiler üretmek ve uygulamak olarak tanımlanan bir kavramdır (Berk, 2013). Bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemlerle baş edebilmek için en etkili tepki seçeneklerini belirleyip bu seçeneklerden en etkili olacağını düşündüğü birini seçmeyi içeren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreçtir (Nezu, D'Zurilla ve Nezu, 2012: 14). Etkili sosyal problem çözme, akran ilişkilerini geliştirmekle birlikte stresli yaşam olayları karşısında üstünlük duygusu sağlar (Goodman, Gravitt ve Kaslow, 1995). Okul öncesi dönemdeki çocuğun bedensel ve zihinsel olgunlaşmasının sonucunda çocuğun sosyal davranışlarında bir değişim görülür. Bu süreçte akranlarıyla daha karmaşık bir şekilde iletişim ve etkileşimde bulunabilirler (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003: 19; Bee ve Boyd, 2009: 638; Berk, 2013b).

Çocuklar iyi arkadaş olduklarında bile bazen birbirleriyle çatışmaya girerler. Bu çatışmalar, çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeleri için yinelenen fırsatlar sağlar. Çocuklar bu fırsatlar karşısında anlaşmazlıkları önleyen veya çözen stratejiler geliştirir ve bu stratejileri kullanırlar. Bu uygulamalar başkaları tarafından kabul edilebilir ve kendileri için yararlı deneyimlerle sonuçlanır (Berk, 2013: 375). Çocukların sosyal problemleri çözebilmeleri için farklı sosyal anlayışları bir araya getirmeleri (Berk, 2013) ve sosyal ortamlarda başarılı ilişkiler yürütebilmeleri için çocukların öncelikle bu problemleri çözecek etkili problem çözme düşünce biçimlerine ve stratejilerine sahip olmaları gereklidir (Spence, 2003). Sosyal problem çözme becerisi, sosyal ortamdaki güçlüğü varlığının belirlenmesi ve problemin tanımlanması, beyin fırtınası yöntemini kullanarak probleme çeşitli alternatif çözümler bulma, bu alternatiflerin olası sonuçlarını değerlendirme, çözüm önerilerine tekrar bakma ve en uygun olan bir tanesini seçme, en uygun çözüm önerisini uygulama, çözümün nasıl gerçekleştiğini gözden geçirme ve değerlendirme adımlarını kapsar (Forgan, 2003: 23; Elias ve Tobias, 2005: 16). Çocuklar, bu adımları uygun şekilde kullandıklarında yaşadıkları problemleri çözüp başkaları tarafından kabul edilebilir ve kendileri için yararlı deneyimlerle bu süreci sonlandırabilirler (Berk, 2013: 376).

Bireyin probleme yaklaşımı ve çözme tarzı, bireyin inanç, tutum, duygusal tepkileri, geçmişte karşılaştığı problemler ve çözme yollarından etkilenmektedir. Bireyler problem çözümedeki eğilimlerine göre olumlu ve olumsuz yönelim gösterenler olarak iki gruba ayrılmaktadırlar. Problem çözerken soruna olumlu yönelim gösteren bireyler; iyimser bir yaklaşıma sahip olur, zorlukları etkili bir şekilde değerlendirir, güçlü bir öz yeterlilik algısına sahip olur, problem çözümede zaman ve çabanın farkındadır ve yaşayacağı olumsuz duyguların problem çözme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu bilir. Problem çözümede soruna olumsuz yaklaşım gösteren bireyler; sorunları bir tehdit olarak görür, beklentileri sorunun çözülemeyeceği yönündedir, sorunla başarılı bir şekilde başa çıkabileceklerine dair şüpheleri vardır ve problemle başa çıkarken olumsuz duygularıyla karşı karşıya kaldıklarında hayal kırıklığına uğramış hissine kapılırlar (Nezu vd., 2012: 13). Erken çocukluk döneminde çocuklar sosyal problem çözümede kullandıkları yöntemlerde olumlu ve olumsuz davranışlar sergilerler. Bunlar; prososyal (olumlu sosyal davranış) ve antisosyal (olumsuz sosyal davranış) davranışlardır. Bir gruba veya bireye yardımcı ve faydalı olmayı amaçlayan işbirliği yapma, affetme, paylaşma gibi davranışlar prososyal davranışları oluşturur. Bir gruba veya bireye zarar vermeyi amaçlayan saldırganlık, alay etme, başkalarının haklarına saygı göstermeme gibi davranışlar ise antisosyal davranışları oluşturur (Dereli, 2013). Yaşadığı problemi çözümede işbirliği, paylaşma gibi olumlu sosyal davranışlar sergileyen çocuklar arkadaş ilişkileri kurmakta ve yürütmekte daha başarılı olup kendilerine olan özgüvenleri de daha yüksektir. Bunun aksine çocuklar bu sorunları çözümede saldırgan tavır sergilediklerinde ise arkadaşlarıyla ilişki kurmakta ve sürdürmede sorun yaşayabilirler. Araştırmalar bu çocukların, zayıf sosyal problem çözme becerilerine ya da çatışmaları uygun şekilde yönetme becerilerine sahip olmadıklarını göstermiştir (Webster-Stratton ve Lindsay, 1999). Saldırgan çocuklar zayıf sosyal problem çözme becerilerine sahip olduklarından sosyal ortamda akran ilişkilerinde sorun yaşarlar (Trawick-Smith, 2014: 246).

Bütün çocuklarda biraz da olsa saldırganlık görülür, ancak saldırganlığın biçimi ve sıklığı zamanla değişim gösterir ve çocuklar sosyal problem çözümede okul öncesi yılları boyunca önemli ölçüde gelişme gösterirler. Beş-yedi yaşındaki çocuklar vurmak ya da diğer çocukların kendilerine uymasında ısrar etmek yerine, ikna ve uzlaşma yöntemlerini kullanırlar, kullandıkları strateji işe yaramadığında alternatifler üzerinde düşünürler ve yetişkin müdahalesi olmadan çözme eğilimindedirler (Mayeux ve Cilessen, 2003; Chen vd., 2001). Örneğin, iki-üç yaşlarındaki bir çocuğun başka bir arkadaşından oyuncak almak amacıyla birbirlerine vurmaları araçsal saldırganlık kavramı ile nitelendirilirken, daha büyük yaşlardaki okul öncesi çağ çocuklarında başkalarının duygularını incitme şeklinde

ifade edilen bu durum düşmanca saldırganlık olarak nitelendirilir (Bee ve Boyd, 2009: 640).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, yaşamın ilk altı yılı boyunca sosyal yetkinlik becerileri geliştirilemeyen çocukların duygusal ve davranışsal açıdan problem sergileme ve yetişkinlikte de sosyal açıdan uyumsuz bir birey olma ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir (Ladd, 2000). Davranışsal problemler genel olarak iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlar; saldırganlık, dürtüsellik, hiperaktivite gibi davranışları içeren dışsallaştırma davranış problemleri ve utanma, sosyal çekingenlik, içe dönüklük ve endişelilik gibi davranışları içeren içselleştirme davranış problemleridir (Stacks ve Goff, 2006). Dışsallaştırma davranış sorunları erken çocukluk dönemlerinden itibaren önlem alınarak gerekli destek sağlanmadığında çocuğun şiddet eğilimli ve psikolojik problemleri bir yetişkin olmasına neden olabilir (Owens ve Shaw, 2003). İçselleştirme davranış sorunlarının erken tanımlanmaması ve önlem alınmaması da depresyon gibi ruhsal sorunlara ve bireyin kendini toplumdan izole etmesine yol açabilmektedir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte içe dönüklük, olumsuz benlik algısı ve sosyal beceri eksikliği gibi problem durumları oluşturarak psikolojik hastalıklara neden olabilmektedir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Merrel, 1995). Araştırmalar, saldırgan çocukların başkalarının duygularını anlama konusunda geri kaldıklarını göstermiş (Crick ve Dodge, 1994) ve çocuklara başkalarının duygularını anlama yolları öğretildiğinde saldırgan davranışlarda azalma gözlenmiştir (Webster, Stratton ve Reid, 2007).

Davranışların şekillenmesinde büyük öneme sahip okul öncesi dönemi kapsayan yaşlarda, çocuklarda prososyal davranışların gelişmesine ortam hazırlamak ve bu davranışları desteklemek sosyal problem çözme becerisi gelişmiş, empati kurabilen yetişkinlerin toplumda yer alması için büyük önem taşımaktadır. Buradan yola çıkarak bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 ay aralığındaki çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları şunlardır;

Çocukların sosyal problem çözme becerileri ile kızgınlık saldırganlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Çocukların sosyal problem çözme becerileri ile anksiyete-içe dönüklük davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Çocukların cinsiyetleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çocukların cinsiyetleri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma, mevcut durumu inceleyen betimsel bir araştırma olup, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 ay aralığında olan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. (Creswell, 2014; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırklareli merkezde bağımsız anaokulları ile ilköğretim bünyesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay aralığında olan 105 çocuk (60 erkek, 45 kız) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, vd., 2013: 85).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemek için Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği (Wally Social Problem Solving Test), sosyal yetkinliklerini ve davranış durumlarını belirlemek için ise Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-SYDD (Social Competence and Behaviour Evaluation Scale-30-SCBE) kullanılmıştır.

Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği (Wally Social Problem Solving Test)

Wally Sosyal Problem Çözme Testi; çocukların sosyal problem çözme becerilerini hem niteliksel hem de niceliksel yönden ölçmek için Spivak ve Shure' un (1985), Okul Öncesi Problem Çözme Ölçeği (Preschool Problem-Solving Scale) ve Rubin ve Krasnor'un (1986), Çocuklarda Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin (Child Social Problem-Solving Scale) birleşiminden oluşturulmuştur. Ölçekte çocuklara çocukların başına gelebilecek varsayımsal problem durumlarını anlatan renklendirilmiş, sosyal problemleri içeren 15 resim sunulur ve böyle bir problemle karşılaştıklarında ne yapacaklarına dair kendi ifadeleriyle cevap vermeleri istenir. Ço-

cuklar her problem durumu ile ilgili birden çok cevap vermeleri için desteklenir. Çocukların cevapları kâğıda yazılı olarak kaydedilir. Çocukların varsayımsal problem durumlarına verdikleri çözümler, ölçeğin prososyal ve antisosyal davranışların yer aldığı 100 kategori ile karşılaştırılır. Eğer çözümler prososyal ise 1 puan, eğer antisosyal bir cevapsa 0 puan verilir. Ölçekte alt boyut olarak akran problemleri (akran ilişkileri) ve yetişkin problemleri (nesne edinimi) yer almaktadır. Bu alt boyutlar ayrı ayrı analiz edilebileceği gibi sosyal problem çözüme becerilerinde toplam puan olarak da analiz edilebilmektedir (Dereli,2008).

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin Türkçe formu üzerinden geçerlilik güvenilirlik çalışması Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'ndeki maddelerin iç tutarlık güvenilirliği Kr 20 yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. 359 çocuktan toplanan veriler kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu değer Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin iç tutarlığı için yeterli bir katsayıdır. Testin güvenilirliğinin bir diğer göstergesi olarak, test tekrar test güvenilirliği ile incelenmiştir. Bu amaçla örneklem grubundan 34 çocuk çalışma grubu olarak seçilmiş 4 haftalık ara ile test edilmiştir. Ölçümler arası korelasyon değerinin .96 olduğu bulunmuştur. Ölçek, içerik geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Çocuk gelişimi alanında doktora derecelerine sahip dört çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı hakem bağımsız olarak değerlendirmiştir. Hakemler arası intra-class korelasyon katsayısı. 90 olarak hesaplanmıştır. Uzman görüşleri arasındaki yüksek tutarlılık, bu ölçeğin geçerliliği için bir kanıt olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeğin uygulaması her çocuk ile ayrı bir odada bireysel olarak yapılmış ve her çocuk için uygulama ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Uygulayıcı, uygulama sırasında çocukların cevaplarındaki çeşitliliği sağlamak için çocuklara verdikleri anlamsız cevaplar sonrasında "Başka ne yaparsın?" sorusunu yöneltmiştir.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-SYDD (Social Competence and Behaviour Evaluation Scale-30-SCBE)

Ölçek La Freinere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş, Çorapçı, vd. (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlama, geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların sorun belirtileri ile sosyal becerilerinin niceliğini değerlendiren SYDD-30, her biri 10 madde içeren üç alt ölçeğe sahiptir. Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği, çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri ölçer. Kızgınlık- Saldırganlık (KS) alt ölçeği, yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve sal-

dırgan davranmak gibi dışsallaştırma sorun belirtilerini, Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) alt ölçeği ise çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik göstermek gibi içselleştirme sorun belirtilerini değerlendirir. Çocukların duygusal ve davranış sorun belirtileri ile sosyal becerileri 6 basamaklı Likert ölçeği ile (1= hiçbir zaman, 2 ya da 3= bazen, 4 ya da 5= sık sık, 6= her zaman) değerlendirilir.

Ölçek maddeleri şekillendikten sonra SYDD-30'un yapılan faktör analizi sonuçlarına göre elde edilen üç faktörün (sosyal yetkinlik, kızgınlık/saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük) açıkladığı toplam varyans %48.3 olarak bulunmuştur. Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmasında ikinci adımda, DFA yapılarak elde edilen bu yapının yeterliliği sınanmıştır. DFA sonucunda uyum indeksi değerleri ise, GFI= .84, CFI = .84, TLI = .83, AGFI = .81 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, tüm sınama ölçütleri dikkate alındığında, modelin veri ile uyumunun yeterli olduğu görülmüştür. SY, KS ve Aİ alt ölçekleri için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla. 88, .87 ve 84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik sonuçları ise sırasıyla. 64, .71 ve .45'dir. Her alt ölçek için madde-toplam korelasyon katsayıları .41 ve üstünde bulunmuştur. Bu değerler, yüksek düzeyde iç tutarlılığa işaret etmektedir. Ölçek hiçbir zaman ve her zaman arasında değişen altılı likert tipi değerlendirmeyi içermektedir. Ölçekte yüksek puanlar yüksek kızgınlık, yüksek sosyal yetkinlik ve yüksek içe dönüklüğü; düşük puanlar ise düşük kızgınlık, düşük sosyal yetkinlik ve düşük içe dönüklüğü göstermektedir (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010). Ölçek her çocuk için öğretmeni tarafından ayrı olarak doldurulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, çalışma grubuna dâhil edilen 60-72 aylık 105 çocuktan toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan Wally sosyal problem çözme ölçeği, araştırmacı tarafından çocuklarla bireysel çalışılarak toplanmıştır. Her çocuk ile ortalama 15-20 dakika çalışılmıştır. Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği ise okul öncesi öğretmenleri tarafından her çocuk için ayrı doldurulmuştur.

Kırklareli'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlara devam eden çocuklardan elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken birim sayıları nedeniyle ShapiroWilk's' den yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği, $p > 0,05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenler nor-

mal dağılımlı olduğunda Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Birim sayılarının 20 den fazla olması nedeniyle Mann Whitney U Testi için standartlaştırılmış z değerleri verilmiştir. Normal dağılımdan gelmeyen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman's Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın/ilişkinin olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın/ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1: Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-SYDD Puanlarının Dağılım Tablosu

	n	\bar{X}	Median	Min	Max	SS
Sosyal Problem Çözme	105	10,96	11	5	15	2,24
Sosyal Yetkinlik	105	48,53	51	21	60	8,33
Kızgınlık - Saldırganlık	105	18,26	16	10	55	7,91
Anksiyete- İçedönüklük	105	20,15	18	10	44	7,70

Tablo 1'deki sayısal veriler incelendiğinde, Wally sosyal problem çözme ölçeğine ait aritmetik puan ortalamasının 10,96; sosyal yetkinlik davranış değerlendirme ölçeğinin sosyal yetkinlik alt boyutundan elde edilen aritmetik puan ortalamasının 48,53; kızgınlık-saldırganlık alt boyutundan elde edilen aritmetik puan ortalamasının 18,26 ve anksiyete-içedönüklük aritmetik puan ortalamasının ise 20,15 olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük davranışları arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi sonuçları

		Korelasyon Testi		
		Sosyal Yetkinlik	Kızgınlık – Saldırganlık	Anksiyete-İçe dönüklük
Sosyal Çözme	Problem	r 0,273	-0,236	-0,042
		p 0,005	0,016	0,675

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların sosyal problem çözme ölçek puanları ile sosyal yetkinlik alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0,273$; $p<0,05$). Araştırmanın bulgularına göre, bu ilişkinin pozitif yönde zayıf bir ilişki gözlenmektedir. Sosyal problem çözme puanları arttıkça sosyal yetkinlik puanlarının da arttığı görülmektedir. Dolayısıyla sosyal problem çözme becerisi iyi olan çocukların sosyal yetkinliklerinin de daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Sosyal problem çözme ölçek puanları ile kızgınlık-saldırganlık alt boyut puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r= -0,236$; $p<0,05$). Tablo 3'e göre çocukların sosyal problem çözme becerileri ile kızgınlık-saldırganlık davranışları arasında negatif yönde zayıf bir ilişki gözlenmektedir. Buna göre, sosyal problem çözme becerileri iyi olan çocukların daha az kızgınlık-saldırganlık içeren davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Sosyal problem çözme ölçek puanları ile anksiyete-içe dönüklük alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır ($r= -0,042$; $p>0,05$).

Tablo 3: Çocukların sosyal problem çözme becerileri ve sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük davranışları ile cinsiyetleri arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

		Cinsiyet					Mann Whitney U Testi			
		n	\bar{X}	Median	Min	Max	ss	Sıra Ort.	z	P
Sosyal Problem Çözme	Kız	45	11,51	12	7	14	2,24	60,3		
	Erkek	60	10,54	11	5	15	2,16	46,55	-2,327	0,020
	Toplam	105	10,96	11	5	15	2,24			
Sosyal Yetkinlik	Kız	45	51,53	52	28	60	6,6	63,99		
	Erkek	60	46,28	48,5	21	59	8,82	44,76	-3,206	0,001
	Toplam	105	48,53	51	21	60	8,33			
Kızgınlık – Saldırganlık	Kız	45	17	15	10	48	6,48	49,4		
	Erkek	60	19,2	16,5	10	55	8,77	55,7	-1,051	0,293
	Toplam	105	18,26	16	10	55	7,91			
Anksiyete İçe Dönüklük	Kız	45	19,6	17	10	39	7,82	49,87		
	Erkek	60	20,57	19	10	44	7,65	55,35	-0,915	0,360
	Toplam	105	20,15	18	10	44	7,7			

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların sosyal problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($z=-2,327$; $p<0,05$). Kızların sosyal problem çözme becerileri ($\bar{X}=11,51$) erkek göre ($\bar{X}=10,54$) daha yüksek bulunmuştur. Yine, çocukların cinsiyetleri ile sosyal yetkinlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($z=-3,206$; $p<0,05$). Kızların sosyal yetkinlik davranışlarının ($\bar{X}=51,53$) erkeklere göre ($\bar{X}=46,28$) daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kızgınlık –saldırganlık davranışları ve anksiyete – içe dönüklük davranışları ile çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen veriler tartışılmıştır.

Bu çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve içe dönüklük davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına ait puan ortalamaları incelendiğinde, çocukların sosyal problem çözme ölçeğinden aldığı puanların genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeğinden alınan puanlar değerlendirildiğinde ise çocukların sosyal yetkinlik puan ortalamalarının genel olarak yüksek, kızgınlık-saldırganlık ve aknsiyete-içe dönüklük puanlarının ise düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmada, sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, sosyal problem çözme becerisi puanları yüksek olan çocukların sosyal yetkinlik puanlarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Dinçer ve Güneysu (1999) çalışmalarında, akranları ile sosyal davranışlı okul öncesi çocukların sosyal problemlerde daha çok sosyal çözümler ürettiklerini ve daha çok prososyal davranış türlerini kullandıklarını bulmuşlardır. Webster-Stratton ve Lindsay (1999) dört-yedi yaş arası çocukların davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif anlamlı bir ilişki gözlemlemişlerdir. Dolayısıyla, çocukların davranış problemleri arttıkça prososyal çözümlerinde de anlamlı düzeyde düşüşler gözlenmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, çocuklarda sosyal problem çözme becerisi arttıkça kızgınlık-saldırganlık davranışlarında azalma görülmüştür. Dereli-İman (2013) çocukların davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında, çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça davranış problemlerinin azaldığını bulmuştur. Drugli, Larsson ve Clifford (2007) çalışmalarında dört-sekin yaş çocukların davranış problemleri puanları ile sosyal problem çözme beceri puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulmuştur. Mize ve Cox (1990) öğretmen gözlemlerine dayalı yaptığı çalışmalarında, çocukların saldırganlık davranışları arttıkça sosyal problem çözümede prososyal cevaplarının azaldığını bulmuştur. Buna göre sosyal problem çözme becerilerini etkili bir şekilde kullanan çocukların, ilişkilerinde daha az saldırgan davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada, çocukların cinsiyetleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, kızların sosyal problem çözme ve sosyal yetkinlik puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan birçok ça-

alışma (Walker-Irving vd., 2002; Hamarta, 2007; Yaban-Yükselen, 2007) araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Arı ve Yaban (2012) çalışmalarında, çocukların cinsiyetleri ile sosyal problem çözme davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Çalışmalarının sonucunda, kız çocuklarının nesne edinme ve arkadaş edinme durumlarında erkek çocuklarından daha fazla çözüm ürettiklerini saptamışlardır. Çalışmanın sonuçları kızların sosyal problem çözme becerilerinde erkeklere göre daha iyi olduklarını göstermiştir.

Çocukların cinsiyetleri ile sosyal yetkinlik davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edilmesi çalışmanın bir diğer bulgusudur. Çorapçı vd. (2010) Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği'nin geçerliliğinin incelendiği çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklara göre sosyal açıdan daha yetkin olduklarını, kızgınlık ve saldırganlık davranışlarını daha az sergilediklerini bulmuşlardır. Bu çalışma araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Sosyal çevre ve küçük yaşlardan itibaren etkili olan cinsiyete göre çocuk yetiştirme tutumlarının da çocukların sosyal davranışlarındaki etkisi büyüktür (Maccoby, 1998). Özellikle erkek çocuklarda görülen sürekli saldırganlık, istismar yaşanan aile gibi saldırgan çevrede büyümesinin yanı sıra, şefkat eksikliği ve zorbaca disiplin tekniklerinin kullanılmasına da bağlanabilir (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2004; Bee ve Boyd, 2009).

Araştırmanın bir başka bulgusunda, cinsiyet ile kızgınlık-saldırganlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, her iki cinsiyetin de saldırganlık davranışı gösterebileceğini ortaya koymuştur. Ancak, saldırganlığın farklı boyutları olduğu bilindiğinden, erkeklerde saldırganlık davranışı daha çok fiziksel saldırganlık şeklinde görülürken, kızlarda saldırganlık davranışı daha çok sözel ve ilişkisel saldırganlık şeklinde ortaya çıkmaktadır (Berk, 2013: 386).

Çocukların cinsiyetleri ile anksiyete-içe dönüklük davranışları incelendiğinde de anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte, Çorapçı ve ark. (2010) da yaptıkları çalışmada okulöncesi dönemde Türk çocuklarının cinsiyetleri ile anksiyete-içe dönüklük puanları arasında anlamlı bir fark saptamamışlardır. Walker ve Henderson (2012) da çalışmalarında, çocukların cinsiyetleri ile çekingenlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki saptamamışlardır. Bu durum içselleştirme davranış bozukluklarının daha çok ergenlik döneminde ortaya çıktığı görüşünü destekler niteliktedir (Akt. Çorapçı vd., 2010).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, çocukların istenmeyen davranışlarının azalması için sosyal problem çözme becerilerini etkin olarak kullanmaları gerektiği söylenebilir. Çocuklarda sosyal problem çözme becerisi eğitim yoluyla geliştirilebilir. Bu süreçte aile, okul ve çevre etkenleri önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklar gördükleri davranışları içselleştirdiklerinden ebeveynler ve öğretmenler sosyal problem çözerken sergiledikleri davranışlarla çocuklara model olabilirler, çocuklarda prososyal davranışların gelişmesi için sosyal problem çözme eğitim programlarından yararlanabilirler. Bu durum erken yaşlarda sosyal problem çözme becerilerini geliştirecek etkinliklerin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim programlarında sosyal problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik işbirliği, empati, dayanışma gibi prososyal davranışları içeren etkinliklere yer vermek büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma sonucunda, çocuklardaki davranış problemlerinin azaltılması ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Okul öncesi eğitim programları, işbirliği, empati, dayanışma gibi olumlu sosyal davranışları içeren etkinliklerle desteklenmelidir.
- ✓ Öğretmenler tarafından çocukların olumlu sosyal davranışları görmezden gelinmemeli, çocuklar gösterdikleri olumlu sosyal davranışların hemen ardından pekiştirilmeli ve diğer çocuklar da bu davranışlara özendirilmelidirler.
- ✓ Okul öncesi öğretmenler çocukların karşılaştıkları sosyal içerikli problemler karşısında alternatif çözüm yolları üretmeleri konusunda çocukları destekleyebilirler ve aileler bu konuda yapılacak seminerlerle bilgilendirilebilirler.
- ✓ Çocukların olumlu sosyal davranışlarını geliştirmek kadar çocukların saldırgan davranışlarını azaltmak da önem taşımaktadır. Bu nedenle, çocukları yaşına ve ilgisine göre sosyal ve yaratıcı etkinliklere yönlendirmek çocukların saldırgan davranışlarının azaltılmasında etkili olabilir.
- ✓ Araştırmacılar, çocuklardaki davranış problemlerinin nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin yürütecekleri çalışmalarla alanyazına katkıda bulunabilirler.

KAYNAKÇA

ARI, M., & YABAN, E. H. (2012). “9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları”, *Eğitim ve Bilim*, S. 37(164).

BEE, H., & BOYD, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

BERK, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.

BERK, L. E. (2013b). *Çocuk gelişimi*. (çev. B. Onur, Dü., & A. Dönmez) Ankara: İmge.

BIERMAN, K. L., COIE, J., DODGE, K., GREENBERG, M., LOCHMAN, J., MCMOHAN, R., & PINDERHUGHES, E. (2013). School outcomes of aggressive-disruptive children: prediction from kindergarten risk factors and impact of the fast track prevention program. *Aggressive Behavior*, S: 39(2).

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., & DEMİREL, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

CHEN, D. W., FEIN, G. G., KILLEN, M., & TAM, H. P. (2001). “Peer conflicts of preschool children: issues, resolution, incidence and age-related patterns”, *Early Education and Development*, S: 12.

CRESWELL, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları: Araştırma deseni* (çev. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

CRICK, N. R., & DODGE, K. A. (1994). “A review and reformulation of social information processing mechanism in children’s in social adjustment”, *Psychological Bulletin*, S: 115.

ÇETİN, F., BİLBAY, A. A., & KAYMAK, D. A. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklar sosyal beceriler grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon.

ÇORAPÇI, F., AKSAN, N., YALÇIN, D. A., & YAĞMURLU, B. (2010). “Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği”, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, S:17(2).

DERELİ, E. (2008). *Çocuklarda Sosyal Problem Çözme*. Konya: Tableti.

DERELİ, E. (2013). “Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Ölçeği’nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, S:13(1).

DİNÇER, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DİNÇER, Ç., & GÜNEYSU, S. (1999). *The effect of problem solving training on the categories used by children in solving their interpersonal problems with peers and mothers and permanence of this training*. Poster paper presented at the 9th European Conference on Quality in Early Childhood Education, Helsinki, Finland.

DRUGLI, M. B., LARSSON, B., & CLIFFORD, G. (2007). Changes in social competence in young children treated because of conduct problems as viewed by multiple informants. *European*.

ELIAS, M. J., & TOBIAS, S. E. (2005). Social problem solving. S. N. Elliott, & J. C. Witt (Ed.) içinde, *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans (s.3-26)*. New York: Guilford.

FORGAN, J. W. (2003). *Teaching problem solving through children's literature*. U.S.A: Teacher Ideas Press.

GOODMAN, S. H., GRAVIT, G.W., KASLOW, N. J. (1995). "Social problem solving: a moderator of the relation between negative life stress and depression symptoms in children", *Journal of Abnormal Child Psychology*, S: 23.

HAMARTA, S. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne-Baba Tutumları Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

LADD, G. W. (2000). "The fourth R: relationships as risks and resources following children transition to school", *American Educational Research Association Division E Newsletter*, S: 19 (1).

MACCOBY, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA.: Harvard University Press

MAYEUX, L., & CILLESSEN, A. N. (2003). "Development of social problem solving in early childhood: stability, change, and associations with social competence", *Journal Of Genetic Psychology*, S: 164 (2).

MERRELL, K. W. (1995). "An investigation of the relationship between social skill and internalizing problem in early childhood: construct validity of the preschool and kindergarten behavior scales", *Journal of Psychoeducational Assesment*, S: 13(3).

MIZE, J., & COX, R. A. (1990). "Social knowledge and social competence: Number and quality of strategies as predictors of peer behaviors", *Journal of Genetic Psychology*, S: 151.

NEZU, A. M., D'ZURILLA, T., & NEZU, C. M. (2012). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer Pub. Co.

KELTİKANGAS-JÄRVINEN, L., & PAKASLAHTI, L. (1999). "Development of social problem-solving strategies and changes in aggressive behavior: A 7-year follow-up from childhood to late adolescence", *Aggressive Behavior*, S: 25 (4).

OKTAY, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon.

OWENS, E. B., & SHAW, D. S. (2003). "Predicting growth curves of externalizing behavior across the preschool years", *Journal of Abnormal Child Psychology*, S: 31(6).

ÖZBEY, S., & ALİSİNANOĞLU, F. (2009). "A study on problem behavior of 60-72 months children who attending public early childhood education institution", *The Journal of International Social Research*, S: 2 (6).

REID, M. J., WEBSTER-STRATTON, C., & HAMMOND, M. (2007). "Enhancing a classroom social competence and problem solving curriculum by

offering parent training to families of moderate- to high-risk elementary school children”, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, S: 36(4).

SPENCE, S. H. (2003). “Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice”, *Child and Adolescent Mental Health*, S:8(2).

TRAWICK-SMITH, J. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın.

STACKS, A. & GOFF, J. (2006). “Family correlates of internalizing and externalizing behavior among boys and girls enrolled in Head Start”, *Early Child Development and Care*, S: 176 (1).

YABAN, H. & YÜKSELEN, A. (2007). “Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi”, *Toplumsal ve Sosyal Hizmet*, S: 18(1).

YILMAZ, E. & TEPELİ, K. (2013). “60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S: 17(2).

WALKER, S., IRVING, K. & BERTHELTSEN, D. (2002). “Gender influences on preschool children’s social problem-solving strategies”, *The Journal of Genetic Psychology*, S: 163(2).

WEBSTER-STRATTON, C., & LINDSAY, D. W. (1999). Social competence and early-onset conduct problems: Issues in assessment. *Journal of Child Clinical Psychology*, S: 28.

TÜRKİYE’DE BEBEKLİK DÖNEMİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARIN ANALİZİ (2004-2014)

Ayşe B. AKSOY* Nihan KORAN**

ÖZ

Bu çalışmada 2004-2014 yılları arasında Türkiye’de yapılan bebeklik dönemi ile ilgili büyüme-gelişim ve eğitim içerikli çalışmaların analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 8 veri tabanı taranmış ve veri tabanları aracılığı ile ulaşılan çalışmalar doğrudan bebeklik döneminde büyüme-gelişim ve eğitim ile ilgili olma, Türkiye’de yapılmış olma, metin dilinin Türkçe ya da İngilizce olması ölçütleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma kapsamında toplam 40 çalışma bebeklik dönemi için kullanılan yaş aralıkları, yayınlandığı dergiler, yayınlandığı yıllar, araştırma yöntemine konu alt kategorilerine göre analiz edilmiştir. Araştırmada 40 çalışmanın 25’inin (% 62.5) 0-1 yaş aralığını temsil ettiğini, 11’inin ise (% 27,5) yaş aralığı içermediği, çoğunlukla Yurt dışında ve Türkiye’de tıp/sağlık alanına ait akademik dergilerde yayınlanan çalışmalar olduğu, çalışmaların eğitim alanına ait dergilerde yayınlanma oranının araştırmaların tıp/sağlık alanına ait dergilerde yayınlanma oranına göre düşük olduğu, 29’unun (% 72.5) 2010-2014 yılları arasında, 11’inin (% 27.5) ise 2004-2009 yılları arasında yapıldığı, 28’inin (% 70) nicel yöntem ile yapıldığı, 12’sinin (%30) derleme araştırmaları olduğu ve daha çok araştırılan konunun gelişim alanları (% 45) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bebeklik dönemi, bebek, büyüme, gelişim, eğitim

* Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ABD, ayse1961@gmail.com

** Öğr. Gör. , Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, nihankoran@hotmail.com

ANALYSIS OF STUDIES IN TURKEY ABOUT INFANCY (2004-2014)

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the studies on infancy and growth-development, education in Turkey between 2004 and 2014. According to the aim of the research 8 data bases were used in order to reach to the studies. 40 studies were analyzed according to the age range of infancy, the journals in which they were published, the years which these studies were published, the research methods used in studies, and the topics of the studies. The results of the study showed that 25 of the studies (62.5%) used 0-1 as age range for infancy and 11 studies (27.5%) did not include age range for infancy. Most of the studies (72.5%) were published between 2004-2010 in medical journals, and quantitative research methods (70%) were used as research method. The topics of the studies mostly were focused on the developmental stages (45%).

Key Words: Infancy, infant, growth, development, education

GİRİŞ

Gelişim dönemlerinin ilk dönemi olan ve doğumdan iki yaşa kadar olan dönemi kapsayan bebeklik dönemi bireyin gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır (Oktay, 2000: 47; Berk, 2013/1: 192). Gelişimin doğum öncesi dönemden sonra en hızlı düzeyde olduğu bu dönemde bebekler, ilk aylarda refleksif davranışların etkisiyle hayatta kalmakta ve korunmaktayken kısa bir süre sonra amaçlı davranışlar sergilemeye başlamaktadırlar. Dünyaya öğrenme yeterlikleriyle gelen bebeklerin (Berk, 2013/2: 85) yaşamlarının ilk yıllarında yetişkine bağımlılığı daha yüksekken, ikinci yılda bebeklerin özerklik kazanmaya başladığı görülmektedir. Reflekslerle hayatına başlayan, isteklerini ağlayarak ifade etmeye çalışan, kısıtlı devinimsel becerilere sahip bebekler genelde bir yaşın sonunda yürüyebilen, kendini konuşarak ifade edebilen, meraklı bireylere dönüşmektedirler (Oktay, 2000: 24; Avcı, 2007: 56).

Bebeklik döneminde bilişsel, dil, motor ve sosyal duygusal gelişim alanlarında hızlı bir gelişim görülmektedir (Berk, 2013/2: 80; Santrock; 2013: 223). Bebeklik döneminde gelişimin desteklenmesi bir sonraki dönemde kazanılacak bilgi, beceri ve davranışların kazanımı için temel oluşturmaktadır. Bu dönemin belli olumlu ve olumsuz çevresel koşullara veya yaşantılara duyarlı olduğu bir dönem olduğu belirtilmekte ve çevresel uyarıların, bakım veren kişilerin etkisinin oldukça yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin ilk altı ayını veya daha fazlasını uyarıcı olmayan ve gelişimin desteklenmediği kurumlarda geçiren Romanya’lı çocukların zekâ iliş-

kili ve ruh sağlığı sorunları yaşadığı saptanmıştır. Ayrıca bu dönemde bebekte temel güven duygusunun gelişimi ve bakım veren kişiye yönelik bağlanma gerçekleşmektedir (Berk, 2013/2: 94; Aksoy ve Çiftçi, 2014: 63). Bebeklik dönemine duyulan hassasiyetin bilimsel göstergelerinden birinin konu ile ilgili araştırma yapılması ve bu araştırma sonuçlarının hem bebeklerin gelişimi hem de toplumun bebeklik dönemi ile ilgili duyarlılığını artırmak üzere kullanılması olduğu düşünülmektedir. Bebeklik dönemini içeren yıllar bireyin tüm gelişim alanları açısından kritik öneme sahip olmakla birlikte bu dönemde bireye sunulan destek bireyin sahip olduğu kapasiteyi en üst düzeye çıkarmasına yardımcı olmaktadır. Ülkemizde bebeklik dönemi ile ilgili yapılan araştırma sayısının ve kapsamının sınırlı olduğu görülmektedir (Bertan vd., 2009:6). Bebeklik dönemi gelişiminin farkında olma, gelişimi izleme ve değerlendirme ileriki büyüme ve gelişim dönemlerine katkıda bulunmaktadır. Bu dönemde yapılan araştırmalar bu dönemin özelliklerinin anlaşılmasını sağlamakla birlikte insanın yaşam boyu gelişiminin temel taşı olan bu döneme ışık tutmaktadır (Avcı, 2007: 30; Bee ve Boyd, 2009: 135).

Bu araştırmanın amacı 2004-2014 yılları arasında Türkiye’de yapılan bebeklik dönemi ile ilgili büyüme-gelişim ve eğitim içerikli çalışmaları analiz etmek ve bebeklik dönemi konusu ile ilgili ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik önerilerde bulunmaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Türkiye’de 2004-2014 yılları arasında bebeklik dönemi konusunda yapılmış olan bilimsel makaleler incelenerek aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Bebeklik dönemine ilişkin incelenen makalelerin;

1. Yıllara göre dağılımı nedir?
2. Yayınlandığı dergilere göre dağılımı nedir?
3. Araştırma yöntemine göre dağılımı nedir?
4. Bebeklik dönemi için kullanılan yaş aralıklarına göre dağılımı nedir?
5. Konusuna göre dağılımı nedir?

Bu çalışmanın verileri 2004-2014 yılları arasında Türkiye’de yapılan bebeklik dönemi ile ilgili yapılan ve taranan veri tabanlarından ulaşılan çalışmalar ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Türkiyede yapılan bebeklik dönemiyle ilgili çalışmaların tam ve dikkatli bir şekilde incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, tarama modelinde betimsel araştırma deseni tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2011: 92). Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır.

Doküman incelemesi nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda kullanılan veya araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla araştırmacının yazılı veya görsel materyalleri araştırmaya dahil etmesini temel alan bir yöntemdir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 63). Araştırmada doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans (f) tan yararlanılmış, veriler grafikler üzerinde gösterilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, AcademicSearch Complete (EBS-CO), ERIC (EBSCO), Google Akademik, Jstor (Humanities / Social Sciences/Psychology), Scopus, ULAKBİM Ulusal Veri Tabanı (Yaşam Bilimleri ve Sosyal Bilimler), Türk Pediatri Arşivi, Medline Complete veri tabanlarında 2004- 2014 yılları arasında yayımlanan bilimsel araştırmalar bebeklik dönemi /bebeklik ve infancy/infant anahtar sözcükleri ile taranmıştır. Böylece 8 veri tabanının taranması sonucunda toplam 192 çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmaların bazılarının konuşma metni, proje raporu olması bazılarının ise anahtar kelimelerinde bebeklik olmasına karşın, metin incelendiğinde yoğunlukla bebeklik dönemi hastalıkları veya bebek ölüm oranlarının araştırıldığı çalışmalar olduğu saptandığından, bu tür çalışmalar kapsam dışında bırakılmış, bebeklik dönemindeki büyüme-gelişim, eğitim içerikli çalışmalar yer almıştır. Böylece araştırmalar doğrudan bebeklik döneminde büyüme-gelişim, eğitim ile ilgili olma, Türkiye’de yapılmış olma, metin dilinin Türkçe ya da İngilizce olması ölçütleri doğrultusunda tekrar gözden geçirilmiş ve toplam 40 araştırma incelenmiştir. Bu araştırmada, içerik analizi ile analiz edilen veriler belirlenen kategoriler ve alt kategoriler ışığında gerçekleştirilmiştir. Bu kategori ve alt kategoriler aşağıda verilmiştir:

Tablo 1. Araştırmada kullanılan kategoriler ve alt kategoriler

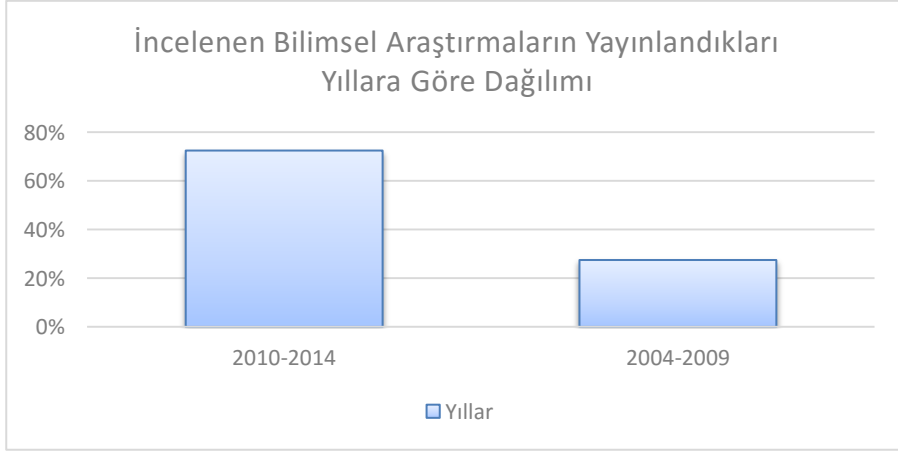
Kategoriler	Alt Kategoriler
1. Yıllar	1.1 2004-2009 arası 1.2 2010-2014 arası
2. Dergiler	2.1 Yurt dışında yayınlanan akademik dergi 2.1.1 Tıp/Sağlık alanında yayınlanan akademik dergi 2.1.2 Eğitim alanında yayınlanan akademik dergi 2.2 Türkiye’de yayınlanan akademik dergi 2.2.1 Tıp/ Sağlık alanında yayınlanan akademik dergi ait dergi 2.2.2 Eğitim alanında yayınlanan akademik ait dergi
3. Araştırma yöntemi	3.1 Nitel 3.2 Nicel 3.3 Karma 3.4 Derleme
4. Yaş aralıkları	4.1 0-1 yaş 4.2 2-3 yaş 4.3 Belirtilmedi
5. Araştırma konusu	5.1 Prematüre bebekler 5.2 Düşük doğum ağırlıklı bebekler 5.3 Beslenme 5.4 Gelişim alanları 5.5 Gelişim geriliği 5.6 İditme

Araştırmacılar tarafından 40 araştırma belirlenen kategori ve alt kategoriler ışığında değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Veriler akran incelenmesi (peer review) (Creswell, 2009: 84) ile araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından elde edilen veriler Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak analiz edilmiş ve araştırmanın güvenilirliği % 90 (40/40+4*100) olarak saptanmıştır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

İçerik analizi ile elde edilen bulgular Tablolar şeklinde verilmektedir. Burada nicel ve nitel verilerin bağlantılandırılarak verilmesinin amacı veri çeşitliliği yolu ile nitel ve nicel bulguların birbirini desteklemesini ve doğrulamasını sağlamaktır. Analiz aşamasında nicel veriler bulguların genelliğini göstermekte ve nitel bulgulara ışık tutmaktadır (Miles ve Huberman, 2015).

Tablo 2. İncelenen Bilimsel Araştırmaların Yayınlandıkları Yıllara Göre Dağılımı

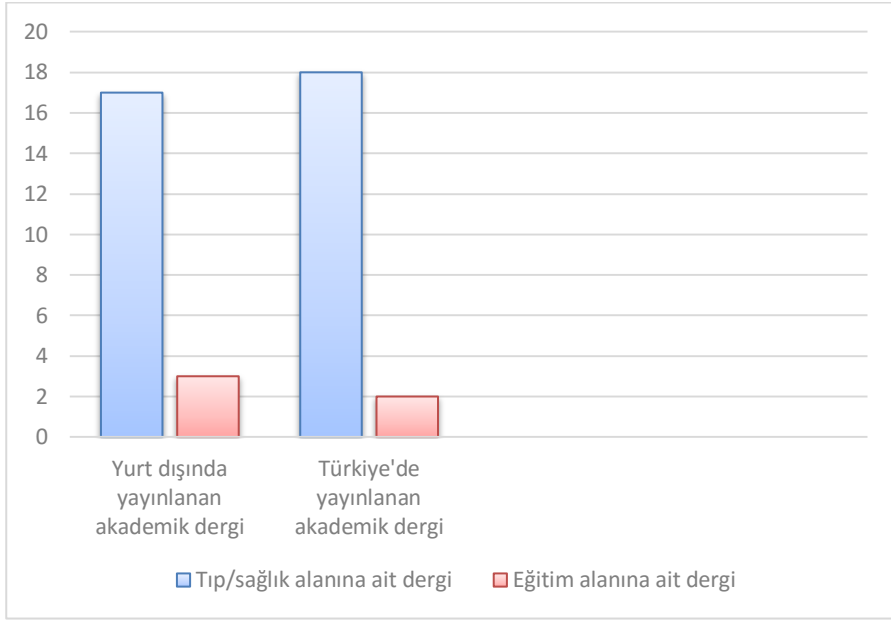


40 araştırmanın 29’u (% 72.5) 2010-2014 yılları arasında, 11’i (%27.5) ise 2004-2009 yılları arasında yapılmıştır. Araştırmaların yoğun olarak 2010-2014 yılları arasında yapıldığı ve yeni çalışmalar olduğu saptanmıştır. Bu durum Türkiye’de bebeklik dönemi ile ilgili yapılan araştırmaların yeni gelişmekte olduğunu düşündürmektedir.

Bu bulgunun Bertan ve diğerleri tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. 2000-2007 yılları arasında erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesini içeren bu araştırmada incelenen 326 araştırmanın %16.8’inin bebeklik dönemi ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Bu yıllar arasında erken çocukluk dönemi ile ilgili yapılan araştırmaların % 44.1 oranla 5-6 yaş grubu çocuklara yoğunlaştığı belirtilmektedir (Bertan vd., 2009:5).

Ülke çapında son yıllarda bebeklik dönemine verilen önemin arttığı görülmektedir. Geçmiş yıllarda Eğitim Fakültelerinin bünyesinde bulunan Çocuk Gelişimi bölümlerinde daha çok anasınıfına giden çocuklarla çalışmalarla yürütme eğilimi olduğu, bu bölümlerin Sağlık Bilimleri Fakültesi kapsamında açılmasının çocukla doğumdan itibaren çalışılması ve disiplinler arası çalışma yapmaya katkısı olacağı düşünülmektedir.

Tablo 3. İncelenen Bilimsel Araştırmaların Yayınlandıkları Dergilere Göre Dağılımı



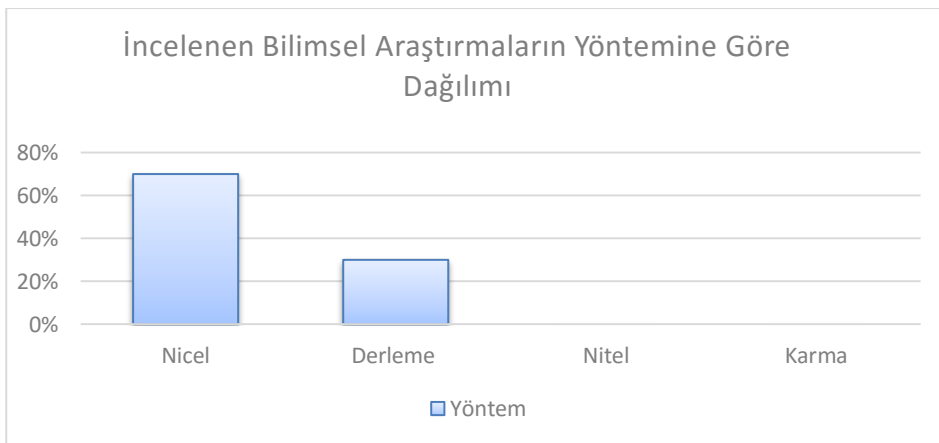
2004-2014 yılları arasında Türkiye’de yapılan ve ‘bebeklik dönemi’ ‘bebeklik’, ‘infancy’, ‘infant’ anahtar sözcükleri ile 8 veri tabanında taranan ve büyüme-gelişim, eğitim içerikli 40 çalışmanın 20’si (%50) yurt dışında yayınlanan akademik dergilerde, 20’si (%50) ise Türkiye’de yayınlanan akademik dergilerde yayınlanmıştır. Yurt dışında yayınlanan akademik dergilerdeki araştırmaların 17’si (% 42.5) tıp/sağlık alanına ait dergilerde, 3’ü (%7.5) ise eğitim alanına ait dergilerde yayınlanmıştır. Türkiye’de yayınlanan akademik dergilerde ise araştırmaların 18’i (%45) tıp/sağlık alanına ait, 2’si (%5) eğitim alanına ait dergilerde yer almaktadır. Elde edilen veriler ışığında, incelenen araştırmaların sıklıkla tıp/sağlık alanına ait dergilerde yayınlandığı saptanmıştır.

Araştırmaların eğitim alanına ait dergilerde yayınlanma oranının araştırmaların tıp/sağlık alanına ait dergilerde yayınlanma oranına göre düşük olduğu görülmektedir. Bebeklik dönemi ile yapılan araştırmaların heyecan verici olduğu kadar zaman alıcı ve pahalı olduğu, ayrıca uzun soluklu çalışmalar olduğu belirtilmektedir.

Bu araştırmalarda özellikle bebeklere ulaşmanın ve ailelerle işbirliği geliştirerek araştırma kapsamında çalışma yapmak için bir araya gelmenin araştırmacılar tarafından zorlayıcı bir durum olduğu vurgulanmaktadır (Blom ve Unsworth, 2010: 74).Tıp/ sağlık alanında çalışan kişilerin hastaha-

ne ortamında bebeklere ve ailelere ulaşmasının diğer uzmanlara göre daha kolay olduğu ve bahsedilen zorlukların bu uzmanlar açısından, bebeklik dönemi ile ilgili araştırma yapımları konusunda diğer uzmanlara göre daha az engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Türkiye’de yapılan bazı araştırma sonuçları ailelere ve bebeklere sağlık hizmeti veren sağlık sektörü çalışanlarının konu ile ilgili aile eğitimi konusunda bilinçlendirilmesini ve bebeklik döneminde ailelere sunulan eğitim hizmetinin artırılmasını vurgulamaktadır (Bölükbaş vd., 2009: 173; Işık vd., 2010:69 ; Kahrıman vd.,2011: 65; Yalçın, 2012: 24). Fakat konu ile ilgili sadece sağlık sektöründeki hizmetlerin niteliğinin artırılması ve yaygınlaştırılması yeterli görülmemektedir. Bebeklik döneminin sağlık alanında çalışanlar kadar sosyal bilimler alanındaki araştırmacılar tarafından da çalışma yapma alanı olarak görülmesi konunun hem biyolojik hem de sosyal yönünün ele alınmasını ve bebeklik dönemi ile ilgili daha yeterli ve güvenilir veri elde edilmesini sağlayacağı vurgulanmaktadır (Tezcan Gürsoy, 1992:138; Aksoy, 2011:371). Aksoy (2011:369) Türkiye’de bebeklik dönemi ile ilgili çalışmaların yürütülmesi ve izlenmesinin genellikle sağlık hizmetleri çerçevesinde sınırlandırılmış olduğunu belirtmektedir. Sağlık merkezlerine götürülen bebeklerin genelde gelişimsel takibinin yapıldığını fakat aileye gelişimin desteklenmesi ile ilgili bilgilendirmenin ya hiç yapılmadığını ya da yapılan bilgilendirmenin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bu durumunun giderilmesi için çocuk gelişimcilerin sağlık alanlarındaki istihdamının yaygınlaştırılmasını önermektedir. Bu önerinin sağlık merkezlerinde annelere ve bebeklere verilen hizmet kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

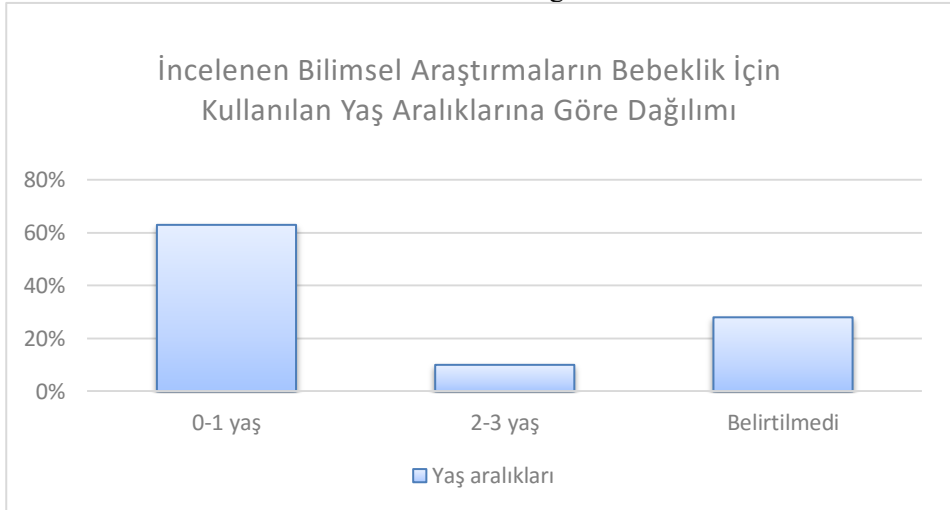
Tablo 4. İncelenen Bilimsel Araştırmaların Yöntemine Göre Dağılımı



İncelenen bilimsel araştırmaların 28'inin (% 70) nicel yöntem ile yapıldığı, 12'sinin (%30) derleme araştırmaları olduğu saptanmıştır. Araştırmalar arasında nitel yöntem ve karma yöntem kullanılarak yapılan araştırma saptanmamıştır. Nicel araştırmalar olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırmalardır. Niceliksel araştırma yönteminde, araştırılan konuya ilişkin, evreni temsil edecek örneklemden sayısal sonuçlar elde edilmektedir.

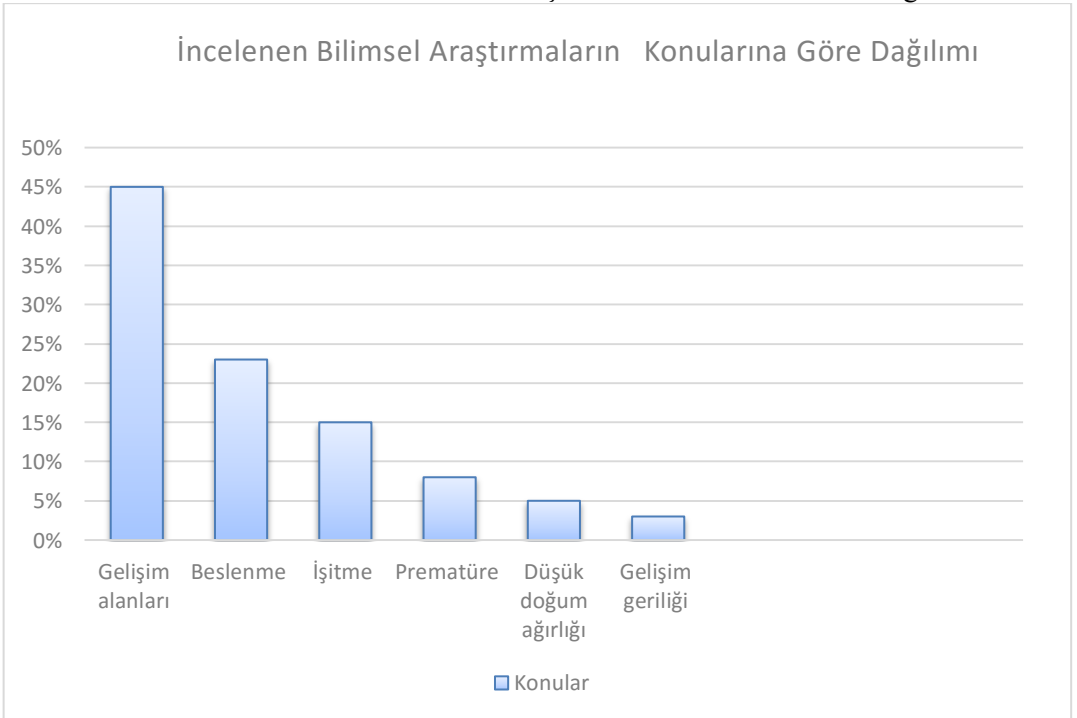
Nitel araştırmalar ise nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algılandığı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Nicel araştırmalar konu ile ilgili genelleme yapma olanağı verirken nitel araştırmalarda konu ile ilgili derinlemesine betimleme yapılmaktadır (Karasar, 2012:114). Bebeklik dönemi ile ilgili yapılan çalışmalarda çalışmaların konularına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinin veya hem nitel hem nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerin kullanılmasının, bu dönemle ilgili farklı yöntemlerle elde edilen verilere ulaşma imkânı sağlayacağı ve araştırmacılara konuyu derinlemesine inceleme olanağı yaratacağı düşünülmektedir. Yurt dışında bebeklik ile ilgili yapılan araştırma örnekleri incelendiğinde ise ailelerle bebeklik döneminde beslenme (Ajao vd., 2011:496 ; Hoddinott vd., 2012: 14; Cottrell ve Detman, 2013: 300) ve bakım (Leach vd., 2006: 473; Sawyer vd., 2013:639) konularında yapılan nitel araştırma örneklerine rastlanmıştır.

Tablo 5. İncelenen Bilimsel Araştırmaların Bebeklik İçin Kullanılan Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı



Bebeklik dönemi için kullanılan yaş aralıkları 25 araştırmada (% 62.5) 0-1 yaş aralığını, 4 (%10) araştırmada ise 2-3 yaş aralığını temsil etmektedir. Araştırmaların 11’inde (%27.5) ise yaş aralığı belirtilmemiştir. Bu bulgular Bertan ve diğerleri (2009:6) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırmacılar tarafından erken çocukluk dönemine ilişkin araştırmaların yoğunlaştığı yaş gruplarından biri 0 yaş olarak tespit edilmiş ve incelenen araştırmaların % 27.5’inde yaş aralığı belirtilmediği saptanmıştır. Literatürde bebeklik döneminin 0-2 yaş kapsadığı belirtilmektedir (Berk, 2013/1:118; Berk, 2013/2:87; Santrock, 2013:224). Yapılan araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda bebeklik için kullanılan yaş aralıklarının bebeklik dönemi için literatürde belirtilen yaş aralıklarıyla paralel olduğu görülmektedir.

Tablo 6. İncelenen Bilimsel Araştırmaların Konularına Göre Dağılımı



Araştırma konuları incelendiğinde 18 (% 45) araştırmanın gelişim alanları ile ilgili olduğu saptanmıştır.

Gelişim alanları ayrıntılı olarak incelendiğinde 5 araştırma konusunun sosyal-duygusal gelişim (bağlanma), 2 araştırma konusunun dil gelişimi, 2 araştırma konusunun fiziksel gelişim, 2 araştırma konusunun motor gelişim,

2 araştırma konusunun tüm gelişim alanları, 1 araştırma konusunun nörolojik gelişim, 1 araştırma konusu kişilik gelişimi, 1 araştırma konusunun fiziksel, psikolojik ve zihinsel gelişim, 1 araştırma konusunun bilişsel ve dil gelişimi, 1 araştırma konusunun da motor ve bilişsel gelişim alanlarında olduğu saptanmıştır. Beslenme ile ilgili 9 (%22.5) araştırma, işitme konusunda 6 (%15) araştırma belirlenmiştir. Prematüre bebekler ile ilgili 3(%7.5), düşük doğum ağırlıklı bebekler ile ilgili 2 (%5), gelişim geriliği ile ilgili 1(%2.5) araştırma tespit edilmiştir. Prematüre bebekler ve düşük doğum ağırlıklı bebekler konusunda yapılan çalışmaların oranının gelişim alanları ve bebeklik dönemi konusunda yapılan çalışmaların oranından daha düşük olmasının nedeninin veri tarama sürecinde kullanılan anahtar sözcük seçiminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmalarda anahtar kelime olarak sıklıkla ‘prematüre bebekler’ veya ‘düşük doğum ağırlıklı bebekler’ kullanıldığı saptanmıştır. Fakat bu araştırma ‘bebeklik dönemi’ ‘bebeklik’ ‘infancy’ ve ‘infant’ anahtar kelimeleri ile sınırlandırıldığından ve tarama bu anahtar sözcükler kullanılarak yapıldığından, bu konu ile yapılan araştırmalar veri tarama sürecinde sonuç listelerinde yer almamıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

2004-2014 yılları arasında Türkiye’de yapılan ve ‘bebeklik dönemi’ ‘bebeklik’, ‘infancy’, ‘infant’ anahtar sözcükleri ile 8 veri tabanında taranan çalışmanın 29’unun (% 72.5) 2010-2014 yılları arasında, 11’inin (%27.5) ise 2004-2009 yılları arasında yapıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmaların yoğun olarak 2010-2014 yılları arasında yapıldığını ve yeni çalışmalar olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalar çoğunlukla Yurt dışında ve Türkiye’de tıp/sağlık alanına ait akademik dergilerde yayınlanmıştır. Analiz edilen çalışmaların eğitim alanına ait dergilerde yayınlanma oranının araştırmaların tıp/sağlık alanına ait dergilerde yayınlanma oranına göre düşük olduğu bu nedenle Türkiye’de bebeklik dönemi ile ilgili çalışmaların yürütülmesi ve izlenmesinin sağlık hizmetleri çerçevesinde sınırlandırılmış olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Analiz edilen çalışmaların 28’inin (%70) nicel yöntem ile yapıldığı, 12’sinin (%30) derleme araştırmaları olduğu saptanmıştır. Araştırmalar arasında nitel yöntem ve karma yöntem kullanılarak yapılan araştırma saptanmamıştır. Nicel yöntem ile yapılan araştırmaların konu ile ilgili ayrıntılı ve derinlemesine bilgi sunmadığından dolayı bebeklik dönemi ile ilgili araştırılan konunun bir yönüne ışık tuttuğu belirtilmektedir. Çalışmaların 25’inin (%62.5) 0-1 yaş aralığını temsil ettiğini, 11’inin ise (%27,5) yaş aralığı içermediği, çalışmalarda bebeklik için kullanılan yaş aralıklarının bebeklik dönemi için literatürde belirtilen yaş aralıklarıyla (Berk, 2013/1: 112; Berk, 2013/2: 92; Santrock, 2013:125) paralel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz edilen araştırmaların konuları incelendiğinde

yoğun olarak araştırılan konularının gelişim alanları (%45) ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat araştırmaların son 10 yılı kapsadığı göz önünde bulundurulduğunda gelişim alanlarının dağılımına göre araştırma yapılma oranının düşük olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışma kapsamında incelenen araştırmaların önerileri göz önünde bulundurulduğunda 40 çalışmanın 20’si (%50) ailelerin konu ile ilgili bilgilendirilmesi ve çocuklara gelişim desteği sunulması üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler şunlardır:

- Bu araştırma kapsamında bebeklik dönemi ile ilgili 2004- 2014 yılları arasında yayımlanan bilimsel araştırmalar incelenmiştir. Aynı araştırmanın bebeklik dönemi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek yapılabilir.
- Bebeklik dönemi ile ilgili çalışmaların artırılmasına ve yaygınlaştırılmasına yönelik Sivil Toplum Örgütlerinin ve üniversitelerin işbirliği ile devlet tarafından sağlık ve eğitim politikaları geliştirilebilir.
- Bebeklik dönemi ile ilgili çalışan uzmanların nitel araştırma yöntemi kullanılarak araştırma yapmasına ve konuyla ilgili ayrıntılı veriler elde edilmesi yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Üniversiteler tarafından öğrencilere kendi branşlarına yakın olan farklı bölümlerden ders alabilme fırsatı yaratılarak çocuğun gelişim ve eğitiminde bütüncül yaklaşıma odaklanmalarına olanak sağlanabilir.
- Bebeklik dönemi ile ilgili gelişim alanında çalışan uzmanlar ve tıp alanında çalışan uzmanları bir araya getirebilecek bilimsel toplantılar düzenlenebilir ve bu toplantılar aracılığıyla uzmanlar arasında işbirliği geliştirilerek farklı uzmanlıkları olan araştırmacıların birlikte araştırma yapılması teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

AJAO, T.I., ODEN, R.P., JOYNER, B.L., MOON, R.Y. (2011). “Decisions of black parents about infant bedding and sleep surfaces: a qualitative study”, *Pediatrics*, S: 128.

AKSOY, B.A. (2011). “The impact of play-based maternal support on infant development”,

International Journal of Academic Research, S: 3(3).

AKSOY, B.A. ve ÇİTÇİ, D.H. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun*. Ankara: Pegem Akademi.

AVCI, N. (2007). *Gelişimde 0-3 Yaş: Yaşama Merhaba*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

BEE, H. ve BOYD, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

BERK, L. (2013/1). *Çocuk gelişimi*. (Çev: Ali Dönmez), Ankara: İmge Kitabevi.

BERK, L. (2013/2). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. (çev. Ed. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

BERTAN, M., HAZNEDAROĞLU, D., KOLN, P., YURDAKÖK, K. GÜÇİZ, D.B. (2009). “Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi” (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, S:52.

BLOM, E. VE UNSWORTH, S. (2010). *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. Erişi Tarihi: 22.11.2014 http://books.google.com.cy/books?id=1gxI6JvrcC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

BÖLÜKBAŞ, N., ERBİL, N. ALTUNBAŞ, H. VE ARSLAN, Z. (2009). “0–12 aylık bebeği olan annelerin çocuk bakımında başvurdukları geleneksel uygulamalar”, *İnsan Bilimleri Dergisi*, S: 6(1).

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. VE DEMİREL, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

COTTRELL, B.H. & DETMAN, L.A. (2013). “Breastfeeding concerns and experiences of African American mothers”, *MCN The American Journal of Maternal Child Nursing*. S: 38.

HODDINOTT, P., CRAIG, L.C.A., BRITTEN J.& MCINNES, M.R. (2012). A serial qualitative interview study of infant feeding experiences: idealism meets realism. *BMJ Open*, 2:e000504.doi:10.1136/bmjopen-2011-000504

IŞIK, T.M., AKÇINAR, M. VE KADIOĞLU, S. (2010). “Mersin ilinde gebelik, doğum ve loğusalık dönemlerinde anneye ve yenidoğana yönelik geleneksel uygulamalar”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, S: 7(1).

KAHRİMAN, İ., TOPBAŞ, M. VE ÇAN, G. (2011). “Traditional Baby Care Practices among Mothers with Children Aged 6-12 Months in the Turkish Province of Trabzon”, *TAF Preventive Medicine Bulletin*, S: 10(1).

KARASAR, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

LEACH, P., BARNES, J., NICHOLS, M., GOLDIN, J., STEIN, A., SYLVA, K. & MALMBERG, L.-E. (2006), Child care before 6 months of age: a qualitative study of mothers' decisions and feelings about employment and non-maternal care. *Infant Child Development*, S: 15. doi: 10.1002/icd.473

MILES, B.M. & HUBERMAN, M.A. (2015). *Nitel Veri Analizi*. (çev. Ed Sa-degöl Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

OKTAY, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

SANTROCK, J.W. (2013). *Essentials of Life Span Development 3rd edition*. New York: Mc Graw Hill.

SAWYER, A., RABE, H., ABBOTT, J., GYTE, .G, DULEY, L., AYERS, S. (2013). Parents' experiences and satisfaction with care during the birth of their very preterm baby: a qualitative study. *BJOG An International Journal of Obstetrics &Gynaecology*; S: 120.

TEZCAN GÜRSOY, A. (1992). Infant mortality: a Turkish puzzle?..*Health Transition Review*.S: 2 (2).

YALÇIN, H. (2012). “Gebelik, doğum, lohusalık ve bebek bakıma ilişkin-geleneksel uygulamalar (Karaman örneği)”, *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, S: 55.

YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORTA YAŞ VE YAŞLI BİREYLERİN İNTERNET VE SOSYAL MEDYAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Hakan TEKEDERE* Fatma ARPACI**

ÖZ

Günlük yaşamda sağladığı kolaylıklar nedeni ile kullanımı giderek yaygınlaşan teknolojik araçların başında internet ve sosyal medya gelmektedir. Gençler arasında daha yaygın olmakla birlikte, yapılan istatistikler, internet ve sosyal medyayı kullanan yaşlı nüfusun giderek arttığını göstermektedir. Bu çalışmada, orta yaş ve yaşlı bireylerin internet ve sosyal medyaya yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın evrenini, Ankara’da yaşayan orta yaş ve yaşlı bireyler, örneklemini ise Ankara’da yaşayan orta yaş ve yaşlı 106 birey oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan orta yaş ve yaşlı bireylerin %42,5’i 64 yaş ve altında, %59,4’ü erkek, %50,9’u bekar ve %41,5’i internet kullanmayı bilmektedir. İnterneti kullanmayı bilenlerin %70,5’i araştırma ve bilgi öğrenme, %15,9’u ise e-mail amaçlı internet kullanmakta ve günlük ortalama 98,82 dakika internet, 39,22 dakika sosyal medyayı kullanmaktadır. İnternet kullanmayı bilmeyenlerin %19,4’ü internet kullanmayı öğrenmek istediklerini belirtmiştir. Bireylerin, %27,4’ü sosyal medya kullanımını öğrenmeyi istemekte, %45,3’ü sosyal medyanın bir zaman kaybı olduğunu, %37,7’si ise gereksiz bir iş olduğunu düşünmektedir. Bireylerin %53,8’i arkadaşlarıyla iletişim, %51,9’u eğitim ve %57,5’i eski arkadaşlarıyla iletişim amacıyla interneti kullanmak istediğini belirtmiştir. Eğitim amaçlı interneti kullanmak isteyenler 65 yaş altı grupta %51,1 ve 65 yaş üstü grupta %24,6’dır. İnternette ilgisinin çektiği gruplara katılmak isteyenler 65 yaş altı grupta %40 ve

* Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO, Tıbbi Dokümantasyon ve Sek. Prog. tekedere@gazi.edu.tr

** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO, Yaşlı Bakımı Bölümü arpacif@gazi.edu.tr

65 yaş üstü grupta %21,3’tür. Beğendiği resim, video, yazı gibi şeyleri paylaşmak isteyenler 65 yaş altı bireylerde %66,7 iken 65 yaş üstü bireylerde %41’dir. İnternet ve sosyal medya ortamları, orta yaş ve yaşlı bireyler için eğlence, bilgi edinme, zaman geçirme, uğraş edinme gibi birçok fayda sağlayabilir. Bu bireylerin bu ortamları kullanmasını yaygınlaştıracak projelerin hayata geçirilmesi günlük yaşantılarına önemli katkılar sağlayabilir.

Anahtar Sözcükler: Orta yaş ve yaşlı birey, internet, sosyal medya.

THE VIEWS OF MIDDLE AGED AND ELDERLY INDIVIDUALS OVER THE INTERNET AND SOCIAL MEDIA

ABSTRACT

Due to the facilities they provide in daily life, the internet and social media come first among technological devices which are widely used. Even though it is more widespread among young people, statistics show that internet use has increased among the elderly. In the current study, the views of middle aged and elderly people over the internet and social media were investigated. The population of the study comprised of middle aged and elderly individuals and the sampling was comprised of 106 middle aged and elderly people living in Ankara.

Of the middle aged and elderly individuals participating in the study, 42.5% were at the age of 64 and below, 59.4% were men, 50.9% were single and 41.5% were able to use the internet. Among those being able to use the internet, 70.5% used the internet to make a research and learn, 15.9% used it with the purpose of mailing and they spent approximately 98.82 minutes on the internet and 39.22 minutes on social media. As for the ones not being able to use the internet, 19.4% expressed that they wanted to learn how to use it. On the other hand, 27.4% of the individuals wanted to learn how to use the social media, 45.3% thought social media is a loss of time and 37.7% believed that it is an idle work. Also, 53.8% of the individuals wanted to use the internet for purpose of communicating with friends, 51.9% for the purpose of education and 57.5% used it to chat with former friends. Those who would like to use the internet for the purpose of education were 51.1% in the age group below 65 and 24.6% in the age group over 65. The ones who would like to join a group they are interested in was 40% in the age group below 65 and 21.3% in the age group over 65. The individuals who would like to share the pictures, videos and writings they liked were 66.7% in the age

group below 65 and while it was 41% in the age group over 65. The internet and social media could give such great benefits for the middle aged and elderly people as entertainment, learning, spending time and taking up a profession or so. Realizing the projects that would make the usage of these media widespread could make significant support to their daily lives.

Key Words: Middle aged and elderly individual, the iInternet, social media

GİRİŞ

Yaş, bütün toplumlarda belirli davranışların ne zaman ortaya çıktığını anlamada önemli faktörlerden birisidir. Belirli biyolojik ve sosyal olaylar bir dönemden başka bir döneme geçişi kestirmeye yarayan temel kilometre taşlarıdır. Orta yaşın ne zaman başlayıp, ne zaman bittiği konusunda gelişim psikologları arasında tam bir fikir birliği yoktur (İlhan, 2015). İnsanların kişisel, toplumsal ve ekonomik yönden en üst düzeye eriştikleri 35 yaşlarından başlayarak birçok görevlerinden emekliye ayrıldıkları 65 yaşına kadar olan dönem, gelişimde “orta yıllar” olarak kabul edilebilir (Onur, 2006). Yaşlanma; kronolojik, biyolojik, fizyolojik, sosyal ve psikolojik boyutları olan, doğumdan başlayarak ölüme kadar süren ve kaçınılmaz olan bir büyüme ve gelişme sürecidir. Dünya Sağlık Örgütü’ne göre 45-64 yaş arası dönem orta yaş, 65-74 yaş arası dönem yaşlılık, 75-89 yaş arası dönem ihtiyarlık, 90 yaş ve üstü yaş ise ileri ihtiyarlık olarak sınıflandırılmaktadır (Arpacı, 2005).

Birey ve aile olarak tüm insanlar, devamlı değişen bir dünyada yaşamak ve bu dünyaya uyum sağlamak zorundadırlar. Yaşın ilerlemesi ile birlikte bireyler bağımsız olarak yaşama ve günlük faaliyetlerini yerine getirmede yaşamlarını zenginleştirecek, hayatlarının faydalı ve yaşanabilir olduğunu hissetmelerini sağlayacak ve başkalarıyla iletişim kurmalarına imkân verecek yeni ürün ve hizmetlere ihtiyaç duyarlar. Her gün ülkemiz piyasasında, sanayi ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak birçok teknolojik ürün, birey ve ailelere sunulmaktadır (Hazer ve Kılınç, 2005). Günümüzde cep telefonları, VCD/DVD oynatıcıları, uydu televizyon, bilgisayar/dizüstü bilgisayar vb. modern teknolojik araçların hemen hepsi orta yaş ve yaşlı bireyler için yaşamın bir parçası haline gelen ortak bilinmezler olmuşlardır (Purutçuoğlu, 2009).

Teknolojik ürünler, günümüzde günlük yaşamın sürdürülmesinde vazgeçilmez unsurlar olarak görülmekle birlikte sosyal problemlerin çözümünde de önemli rollere sahiptirler. Orta yaş ve yaşlı bireylere yönelik çekici ve yararlı ürünlerin tasarlanması ve teknolojik seçeneklerin daha etkin kullanımı, bireylerin yaşam kalitesinin iyileştirilmesine ve sosyal uyumlarının kolaylaşmasına katkı sağlar. Örneğin yaşlı bireyler için telefon kullanımı akraba ve arkadaşları ile düzenli sosyal ilişkiler kurmaları açısından önemlidir (Özkan ve Purutçuoğlu, 2010).

İnsan yaşamına sağladığı kolaylıklar nedeni ile teknolojik ürünlerin kullanımı günlük yaşamda giderek yaygınlaşmakta, hatta zorunlu ve vazgeçilmez bir hale gelmektedir. Teknoloji, bilimsel yöntemleri kullanarak gerçek yaşam sorunlarının çözümlenmesinde bir köprü oluşturmakla birlikte, yeni teknoloji yeni belirsizlik, yeni karmaşıklık, yeni kaynak dağıtım modeli ve bilinmeyen yeni korkular anlamına gelmektedir. Ancak bu etki her insanda eşit olarak görülmemektedir (Hazer ve Kılınc, 2005). Bu etkiler internet ve sosyal medya kullanımında orta yaş ve yaşlı bireylerin farklı özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Yaşlı bireyler tarafından yeni teknolojilerin öğrenilmesi ve kullanılması onların toplumla bütünleşmesi için bir taleptir ve aktif yaşlanma ile ilgili bir faktördür (Gonzalez vd., 2012). Bilgiye erişim ve iletişim imkanları sunan, internet ve sosyal medya teknolojik araçlar kullanılarak elde edilen ürün ve hizmetlerin en önemlileri arasında yer almaktadır.

Mevcut araştırma sonuçları, yaşlıların yeni bir teknolojiyi ya da ürünü kabul eden en son grup olduklarını gösterse de yaşlının daha önce karşılanmamış ihtiyaçlarına cevap veriyorsa bu ürün ya da hizmeti satın almaktan kaçınmadıkları da gözlenmiştir. Örneğin bazı yaşlılar bilgisayar kullanmayı öğrenmekte ve bu sayede “e-posta” ya da “internet” aracılığı ile sosyal çevreleriyle iletişim içinde olmayı tercih etmektedirler (Özkan ve Purutçuoğlu, 2010).

Sosyal medya, kullanıcılara enformasyon, düşünce, ilgi ve bilgi paylaşım imkânı tanıyarak karşılıklı etkileşim yaratan çevrimiçi araçlar ve web siteleri için ortak kullanılan bir terimdir (Sarı, 2015). Sosyal medya aracılığıyla bireyler belirli kurallar çerçevesinde diğer kişiler ile iletişim kurabilmekte, kendi iletişim listelerini oluşturabilmekte ve iletişimde olduğu birey ya da kurumlar tarafından yapılan paylaşımları izleyebilmektedir (Ellison vd., 2007). Ayrıca sosyal medya ile; bireyler çevrimiçi ortamlarda kendilerini ifade etme, iletişime geçme, gruplara katılma ve bu ortamlara fikir, yorum ve yayınlarıyla katkıda bulunma fırsatlarına kavuşmaktadır (Köksal ve Özdemir, 2013). Bu özellikleriyle bireylerin görüş ve düşüncelerini ifade etmesine imkan sağlayan internet ve sosyal medya, yayıncıdan okuyucuya tek taraflı bir yayın akışını sağlayan geleneksel medya anlayışını değiştirmiş ve popülerliği hızla artan bir konuma yükselmiştir.

Günümüzde orta yaş ve yaşlı bireyler için internet ve sosyal medya kullanımı giderek yaşamın bir parçası haline gelmektedir. Ülkemizde 55-64 yaş aralığındaki bireylerin internet kullanım oranı 2004 yılında %1,6 iken 2015 yılında %17,2’ye çıkmıştır. 65-74 yaş aralığındaki bireylerde ise 2004 yılında %0,4 iken, 2015 yılında %5,6’ya çıkmıştır (TÜİK, 2015).

TÜİK (2014)’e göre 65 yaş ve üstü bireylerin mutluluk kaynağı olan kişiler %71,4 tüm aile bireyleri, %14,7 çocuklar, %6,4 eş, %0,1 1 ana-baba,

%1,8 kendisi, %4,1 torunlar ve %1,5 diğer olduğu belirtilmektedir. Bu verilerden de anlaşılmaktadır ki yaşlı bireylerin neredeyse tamamı aile bireylerini mutluluk kaynağı olarak görmektedir. Bu nedenle ailesiyle görüşme imkanı bulamayan ya da çok az görüşebilen yaşlı bireylerin daha mutlu bir yaşam sürebilmesi açısından sosyal medya ortamları önemli bir rol oynayabilir.

Tüm bu açıklamalar ışığında görülmektedir ki, internet ve sosyal medya ortamları yaşlıların sınırlı olan uğraş alanlarını geliştirmeleri, sosyalleşebilmeleri, kendileri için mutluluk kaynağı olarak gördükleri diğer aile bireyleriyle görüşmeleri ve bunların sonucu olarak daha mutlu bir yaşlılık geçirmeleri ve hatta yaşam kalitelerini yükseltmeleri için güçlü bir potansiyele sahiptir. Her ne kadar bu ortamların yararlı olacağı söylene de gerçek anlamda yararlı olmasının asıl belirleyicisi yaşlıların bu ortamlara yönelik olumlu bir görüşe sahip olması ve bu ortamları benimsemesidir. Çünkü yaşlıların bu ortamlar hakkındaki görüşleri dikkate alınarak oluşturulacak programlar sayesinde beklenen yararlar sağlanabilir. Bu nedenle, bu çalışmada orta yaş ve yaşlı bireylerin internet ve sosyal medyaya yönelik görüşleri incelenmiştir.

YÖNTEM

Orta yaş ve yaşlı bireylerin internet ve sosyal medyaya yönelik görüşlerini incelemek amacı ile planlanan ve yürütülen araştırma, betimsel bir çalışma olup var olan durumu, var olduğu biçimde ve nesnel bir yaklaşım ile ortaya koyma üzerine temellenen tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışmanın evrenini, Ankara’da yaşayan orta yaş ve yaşlı bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ankara’da yaşayan orta yaş ve yaşlı 106 bireyden oluşturmaktadır. Çalışma için gerekli verilerinin hızlı ve pratik toplanması açısından amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örneklem kapsamına Ankara’da bulunan huzurevlerinde yaşayan ve Türkiye Emekliler Derneği üyesi olan 106 orta yaş ve yaşlı birey alınmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı bireye ilişkin demografik özellikler ile internet ve sosyal medyaya yönelik görüşleri kapsayan 37 soruyu içeren anket formundan oluşmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından konu ile ilgili literatür incelenerek oluşturulmuştur (Hazer ve Kılınç, 2005; Gonzalez vd., 2012; Sarı ve Çivril, 2013). Anket formunu doldurabilecek durumdaki bireylerin kendileri doldurmuş, bu konuda destek talep eden bireylerle ise yüz yüze görüşülerek anket formlarının doldurulması sağlanmıştır. Orta yaş ve yaşlı bireylerin internet ve sosyal medyaya yönelik görüşleri incelenmiş ve ayrıca yaşlılık sınırı olan 65 yaşın altında ve üzerindeki yaş gruplarında bu görüşlerin farklılaşma durumu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinde frekans, ortalama, standart sapma ve kare analizlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR ve TARTIŞMA**Bireylere İlişkin Demografik Özellikler**

Araştırmaya katılan orta yaş ve yaşlı bireylerin yaş, cinsiyet ve medeni durum değişkenleri açısından demografik özelliklerine bakılmış ve buna ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin Yaş, Cinsiyet ve Medeni Durumu (n=106)

Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum		Sayı	%
Yaş	64 Yaş Altı	45	42,5
	65 Yaş ve Üstü	61	57,5
Cinsiyet	Erkek	63	59,4
	Kadın	43	40,6
Medeni Durum	Evli	52	49,1
	Evli değil	54	50,9

Araştırmaya katılan orta yaş ve yaşlı bireylerin %42,5’i 64 yaşında ya da daha genç yaş grubunda, %57,5’i ise 65 yaşında ya da daha büyük yaş grubundadır. Bireylerin %59,4’ü erkek %40,6’sı kadındır ve bireylerin %49,1’i evli olup %50,9’u evli değildir.

Orta yaş ve yaşlı bireylere aile, akraba ve arkadaşları ile görüşüp görüşmedikleri sorulmuş ve buna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin Aile, Akraba ve Arkadaşları ile Görüşme Durumları

Aile, Akraba ve Arkadaşları ile Görüşme Durumu	Evet		Hayır	
	Sayı	%	Sayı	%
Aile ile görüşme durumu	86	81,1	20	18,9
Akrabalar ile görüşme durumu	70	66,0	36	34,0
Arkadaşlar ile görüşme durumu	67	63,2	39	36,8

Araştırma kapsamına alınan orta yaş ve yaşlı bireylerin %81,1’i ailesiyle görüştüğünü, %18,9’u ise görüşmediğini ifade etmiştir. Aynı şekilde bireylerin akrabalarıyla görüşüp görüşmedikleri irdelenmiş ve elde edilen bulgulara göre bireylerin %66,0’sı akrabaları ile görüştüğünü %34,0’ü ise görüşmediğini ifade etmiştir. Bireylerin arkadaşlarıyla görüşüp görüşmediğine ilişkin olarak ise, %63,2’si görüştüğünü %36,8’i ise görüşmediğini ifade etmiştir.

Aile, akraba ve arkadaşları ile görüşen orta yaş ve yaşlı bireylerin bu görüşmeleri yaparken kullandıkları yöntem sorulmuş ve buna ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Aile, Akraba ve Arkadaşları ile Görüşen Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin Görüşme Yöntemleri

Görüşme Yöntemi	Sayı	%
Aileleriyle görüşenler	Sadece yüz yüze	47 54,7
	Sadece telefonla	9 10,5
	Hem yüz yüze hem telefonla	30 34,8
	Toplam	86 100
Akrabaları ile görüşenler	Yüz yüze	23 32,9
	Telefonla	20 28,6
	Hem yüz yüze hem telefonla	27 38,6
	Toplam	70 100
Arkadaşları ile görüşenler	Yüz yüze	39 58,2
	Telefonla	6 9,0
	Hem yüz yüze hem telefonla	22 32,8
	Toplam	67 100

Aileleriyle görüşen toplam 86 bireyin %54,7'si sadece yüz yüze, %10,5'i sadece telefonla ve %34,8'i hem yüz yüze hem de telefonla aileleriyle görüştüğünü ifade etmiştir. Akrabaları ile görüşen 70 bireyin ise %32,9'u sadece yüz yüze, %28,6'sı sadece telefonla ve %38,6'sı hem yüz yüze hem de telefonla akrabalarıyla görüştüğünü ifade etmiştir. Bunun yanı sıra arkadaşlarıyla görüşen 67 bireyin görüşme yöntemleri incelendiğinde %58,2'si sadece yüz yüze, %9'u sadece telefonla ve %32,8'i hem yüz yüze hem de telefonla arkadaşlarıyla görüştüğünü ifade etmiştir.

Orta yaş ve yaşlı bireylere internet kullanmayı bilip bilmedikleri sorulmuş ve buna ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin İnternet Kullanmayı Bilme Durumları

İnternet Kullanmayı Bilme Durumu	Sayı	%
Evet, Biliyorum	44	41,5
Hayır, Bilmiyorum	62	58,5
Toplam	106	100,0

Orta yaş ve yaşlı bireylerin %41,5'i internet kullanmayı biliyorken, %58,5'i bilmemektedir.

Sarı ve Çivril (2013) yaşlı bireylerin bilgi teknolojilerinden yararlanabilmelerinin, onların kendileri açısından önemini vurgulayarak, bilgisayar kullanabilmelerinin zor olmadığını ve bilgisayar yardımı ile açılan pencerenin yaşlı bireylere daha da geniş bir dünya sunacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca uzaktaki oğlu ile sohbet etmesi, fotoğraflarını göndermesi, fotoğraflarına bakması vb. uygulamalar yolu ile yaşlı bireylerin sürekli öğrendiklerini kullanarak yinelemelerinin öğrendiklerini unutmaya hassasiyetlerinin azaldığına dikkat çekmişlerdir

İnternet kullanmayı bilen orta yaş ve yaşlı bireylere en çok hangi amaçla internet kullandıkları sorulmuş ve buna ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: İnterneti Kullanım Amaçları

İnterneti Kullanım Amacı	Sayı	%
Araştırma ve Bilgi Öğrenme	31	70,5
E-Mail	7	15,9
Gündemi Takip Etmek İçin	4	9,1
Eğlence	2	4,5
Toplam	44	100,0

Tabloya göre interneti kullanmayı bilenlerin %70,5’i araştırma ve bilgi öğrenme, %15,9’u e-mail, %9,1’i gündemi takip etmek ve %4,5’i eğlence amaçlı internet kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan bireylerden internet kullanımını bilmeyenlere internet kullanmayı öğrenmek isteyip istemedikleri sorulmuş ve buna ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin İnternet Kullanmayı Öğrenme İstekleri

İnternet Kullanmayı Öğrenme İsteği	Sayı	%
Evet, İstiyorum	12	19,4
Hayır, İstemiyorum	50	80,6
Toplam	62	100,0

Tablo’ya göre internet kullanmayı bilmeyen bireylerin %19,4’ü internet kullanmayı öğrenmek istediklerini, %80,6’sı ise internet kullanmayı öğrenmek istemediklerini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan bireylere internet aracılığıyla aileleriyle görüşmek isteyip istemedikleri sorulmuş ve buna ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin İnternet Aracılığıyla Aileleriyle Görüşme Tercihleri

İnternet Aracılığıyla Aileleriyle Görüşme Tercihi	Sayı	%
Evet, İstiyorum	45	42,5
Hayır, İstemiyorum	61	57,5
Toplam	106	100,0

Tabloya göre İnternet aracılığıyla ailesiyle görüşmek isteyen orta yaş ve yaşlı bireylerin oranı %42,5 olup istemeyenlerin oranı ise %57,5'tir. Araştırmaya katılan orta yaş ve yaşlı bireylere sosyal medya denilince akıllarına ilk gelen kavramın ne olduğu sorulmuş ve buna ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin Sosyal Medya Kavramına Yönelik Algıları

Sosyal Medya Kavramına Yönelik Algı	Sayı	%
Paylaşım	17	16,0
İletişim	42	39,5
Eğlence	3	2,8
Fikrim Yok	44	41,5
Toplam	106	100,0

Tabloya göre orta yaş ve yaşlı bireylerin %39,5'i iletişim, %16,0'sı paylaşım ve %2,8'i eğlence cevabı vermiş, ayrıca %41,5'i bu konuda fikirlerinin olmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan bireylere hangi sosyal medya sitesi üyeliklerinin bulunduğu sorulmuş ve buna ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin Sosyal Medya Sitesi Üyelik Durumları

Sosyal Medya Üyelik Durumu	Sayı	%
Facebook	19	17,9
Twitter	2	1,9
Yok	75	70,8
Diğer	10	9,4
Toplam	106	100,0

Hangi sosyal medya sitesi üyeliklerinin bulunduğu sorulan orta yaş ve yaşlı bireylerin %17,9'u facebook, %1,9'u twitter ve %9,4'ü diğer sosyal medya ortamlarını kullandıklarını belirtmiştir. Hiçbir sosyal medya sitesi üyeliği bulunmayan bireyler ise %70,8'dir.

Araştırmaya katılan orta yaş ve yaşlı bireylere sosyal medya ortamlarında nelerin yapılabildiğini bilip bilmedikleri sorulmuş ve buna ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin Sosyal Medya Ortamlarında Nelerin Yapılabildiğini Bilme Durumları

Sosyal Medya Ortamlarında Nelerin Yapılabildiğini Bilme Durumu	Sayı	%
Evet	37	34,9
Hayır	69	65,1
Toplam	106	100,0

Orta yaş ve yaşlı bireylerin %34,9’u sosyal medya ortamlarında nelerin yapılabildiğini biliyorken %65,1’i bilmediğini ifade etmiştir.

Hazer ve Kılınç (2005) yaşlıların daha genç insanlara göre teknolojiyi daha az kullandığını, teknolojik araçlar hakkında bilgilerinin daha az olduğunu ve araçların kullanımının kendilerine zor geldiğini bulmuşlardır. Ancak eğitim düzeyi ile kullanım süresi arttıkça teknolojiyi kullanma oranlarının arttığı da belirlenmiştir.

Orta yaş ve yaşlı bireylerin iletişim imkanları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin İletişim İmkanları

İletişim İmkânı		Sayı	%
İnternete bağlanma imkanım var	Evet	52	49,1
	Hayır	54	50,9
	Toplam	106	100,0
Cep telefonum var	Evet	72	67,9
	Hayır	34	32,1
	Toplam	106	100,0

İnternete bağlanma imkanları açısından değerlendirildiğinde orta yaş ve yaşlı bireylerin %49,1’i internete bağlanma imkanına sahipken %50,9’u internet erişimine sahip değildir.

Orta yaş ve yaşlı bireylerin %67,9’unun cep telefonu bulunmakta, %32,1’inin cep telefonu bulunmamaktadır.

Hazer ve Kılınç (2005) teknolojik araçlara sahip olan bireyleri yaş gruplarına göre incelediklerinde 45-54 yaş grubunda olanların %53,1’inin cep telefonu sahibi olduğunu, bireylerin %97,9’unun cep telefonunu satın aldığından beri sürekli kullandıklarını saptamışlardır.

İnternet, sosyal medya ve cep telefonu kullanan bireylerin günlük ortalama kullanım süreleri dakika (dk) birimi cinsinden Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin İnternet, Sosyal Medya ve Cep Telefonu Kullanım Süreleri

İnternet, Sosyal Medya ve Cep Telefonu Kullanım Süresi	Ortalama (X)	Sd
İnternet ortalama kullanım süresi (dk)	98,82	70,13
Sosyal medya ortalama kullanım süresi(dk)	39,22	44,86
Cep telefonu ortalama kullanım süresi(dk)	46,24	50,89

İnterneti kullanan orta yaş ve yaşlı bireylerin internette geçirdikleri günlük ortalama kullanım süresi $X=98,82$ dakikadır, sosyal medyada geçirilen günlük ortalama kullanım süresi $X=39,22$ dakikadır. Ayrıca, cep telefonu olan bireyler günde ortalama $X=46,24$ dakika cep telefonu görüşmesi yapmaktadır.

Orta yaş ve yaşlı bireylerin sosyal medyaya ilişkin görüşleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin Sosyal Medyaya İlişkin Görüşleri

Sosyal Medyaya İlişkin Görüşler	Sayı	%	
Sosyal medyayı kullanmayı öğrenmek isterim	Evet	29	27,4
	Hayır	69	65,1
	Biliyorum	8	7,5
	Toplam	106	100,0
Sosyal medya kullanımının bir zaman kaybı olduğunu düşünüyorum	Evet	48	45,3
	Hayır	58	54,7
	Toplam	106	100,0
Sosyal medya kullanımının gereksiz bir iş olduğunu düşünüyorum	Evet	40	37,7
	Hayır	66	62,3
	Toplam	106	100,0

Buna göre, sosyal medyayı kullanmayı öğrenmek isteyen orta yaş ve yaşlı bireylerin oranı %27,4 istemeyenlerin oranı ise %65,1 dir. %7,5’i ise zaten bildiklerini ifade etmiştir. Bireylerin %45,3’ü sosyal medya kullanımının bir zaman kaybı olduğunu düşünmektedir. %54,7 lik bir kısmı ise böyle düşünmemektedir. Bireylerin %37,7’si sosyal medya kullanımının gereksiz bir iş olduğunu düşünürken, %62,3’ü böyle düşünmemektedir.

Cornejo vd. (2013) sosyal medya kullanımının yaşlıların aileleri ile iletişimlerini yüz yüze ve telefonla olduğu gibi artırdığını ve tamamladığını tespit etmişlerdir.

Tablo 14. Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin İnternet Ortamına Yönelik Tercihleri

İnternet Ortamına Yönelik Tercihler		Evet	Hayır
Yeni insanlarla tanışmak ve yeni arkadaşlıklar kurmak isterim	Sayı	39	67
	%	36,8	63,2
Mevcut arkadaşlarımla iletişim kurmak isterim	Sayı	57	49
	%	53,8	46,2
İlgilendiğim insanlar hakkında bilgi edinmek isterim	Sayı	46	60
	%	43,4	56,6
Eski arkadaşlarımı aramak ve tekrar iletişime geçmek isterim	Sayı	61	45
	%	57,5	42,5
Oyun oynamak isterim	Sayı	16	90
	%	15,1	84,9
Eğitim amaçlı kullanmak isterim	Sayı	55	51
	%	51,9	48,1
İlgimi çeken gruplara katılmak isterim	Sayı	31	75
	%	29,2	70,8
Beğendiğim nesnelere (video, resim, yazı vb.) paylaşmak isterim	Sayı	38	68
	%	35,8	64,2
Farklı milletlerden veya kültürlerden insanlarla tanışmak isterim	Sayı	41	65
	%	38,7	61,3

Orta yaş ve yaşlı bireylerin internet ortamındaki tercihlerini belirleyebilmek için internet ortamında neler yapmak istediklerine yönelik birtakım sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar öncelikle tüm araştırma grubu bir bütün olarak ele alınıp irdelenmiş (Tablo 14), daha sonra bireylerin yaş gruplarına göre bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ki-kare analizi yapılmıştır (Tablo 15). Tüm katılımcı grup bir bütün olarak düşünüldüğünde elde edilen bulgulara göre; bireylerin yarıdan fazlasının olumlu cevap verdiği maddeler, “mevcut arkadaşlarımla iletişim kurmak isterim” (%53,8), “eğitim amaçlı kullanmak isterim” (%51,9), “eski arkadaşlarımı aramak ve tekrar iletişime geçmek isterim” (%57,5) olmak üzere 3 maddede olduğu görülmüştür. Bu 3 maddenin dışında kalan 6 maddeye ise bireylerin yarıdan fazlası olumsuz cevap vermiştir. Bu maddeleri verilen cevaplara göre en olumludan en olumsuz doğru sıralayacak olursak; “İlgilendiğim insanlar hakkında bilgi edinmek isterim” (%43,4), “farklı milletlerden veya kültürlerden insanlarla tanışmak isterim” (%38,7), “yeni insanlarla tanışmak ve yeni arkadaşlıklar kurmak isterim” (%36,8), “beğendiğim nesnelere (video, resim, yazı vb.) paylaşmak isterim” (%35,8), “İlgimi çeken gruplara katılmak isterim” (%29,2) ve en olumsuz cevap verilen madde olarak “oyun oynamak isterim” (%15,1) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Tablo 15. Orta Yaş ve Yaşlı Bireylerin İnternet Ortamındaki Bazı Tercihlerinin Yaş Gruplarına Göre Ki-Kare Analizi

İnternet Ortamındaki Bazı Tercihler		Yaş		p	X ²
		64 altı	65 ve üstü		
Eğitim amaçlı kullanmak isterim	Evet	n 23	15	0,009	6,842
		% 51,1	24,6		
	Hayır	n 22	46		
		% 48,9%	75,4		
İlgimi çeken gruplara katılmak isterim	Evet	n 18	13	0,037	4,371
		% 40,0	21,3		
	Hayır	n 27	48		
		% 60,0	78,7		
Beğendiğim nesnelere (video, resim, yazı vb.) paylaşmak isterim	Evet	n 30	25	0,005	7,920
		% 66,7	41,0		
	Hayır	n 15	36		
		% 33,3	59,0		

65 yaş altı ve üstü gruplarda internet ortamında sosyal medya kullanımıyla ilgili tercihlerin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ki-kare testi sonucunda tabloda gösterilen 3 maddede yaş gruplarına göre bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre eğitim amaçlı interneti kullanmak isteyenlerin oranı 65 yaş altı grupta %51,1 ise 65 yaş üstü grupta bu oran %24,6 seviyesindedir ($X^2=6,842$, $p<0,05$). İnternette ilgisinin çektiği gruplara katılmak isteyen 65 yaş altı grupta %40'lık bir kesim varken, 65 yaş üstü gruba çıkıldığında bu oran %21,3'e düşmektedir ($X^2=4,371$, $p<0,05$). Beğendiği resim video yazı gibi şeyleri paylaşmak isteyenler 65 yaş altı bireylerde %66,7 iken 65 yaş üstü bireylerde %41,0'da kalmıştır ($X^2=7,920$, $p<0,05$).

Gonzalez vd. (2012) yaşlı bireylerin bilgi ve iletişim teknolojileri eğitimi almalarının onların öğrenme ve zihinlerini aktif tutmak için farklı aktivitelere katıldıklarını ve eğitimin sosyal katılım ve yaşam boyu eğitim anlamına geldiğini düşündüklerini saptamışlardır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Orta yaş ve yaşlı bireylerin internet ve sosyal medyaya yönelik görüşlerini incelemek amacı ile planlanan ve yürütülen araştırma sonuçlarına göre; araştırma kapsamına alınan bireylerin yarıya yakını orta yaş grubu, kadın ve evli bireyler olup; yarıdan biraz fazlası ise yaşlı bireylerdir. Bireyler aile, akraba ve arkadaşları ile görüşmektedirler ve daha çok yüz yüze görüşmektedirler. Orta yaş ve yaşlı bireylerin yaklaşık olarak yarısı internet kullanmayı bilmektedir. İnterneti kullanmayı bilenlerin daha çok araştırma ve bilgi öğrenme ile e-mail gönderme için interneti kullandıkları, bunu gündemi takip etme ve eğlence amaçlı internet kullanmanın izlediği ortaya çıkmıştır.

Orta yaş ve yaşlı bireylerin sosyal medya kavramına yönelik algıları iletişim, paylaşım ve eğlence olarak belirlenmiştir. Sosyal medya üyeliği olan ve sosyal medya ortamlarında nelerin yapılabildiğini bilen bireylerin oranı düşüktür. İnternete bağlanma imkânları açısından değerlendirildiğinde orta yaş ve yaşlı bireylerin yaklaşık olarak yarısının internete bağlanma imkânına sahip olduğu, ancak internette geçirdikleri günlük ortalama kullanım süresinin yüksek olduğu görülmektedir.

Hem sosyal medya kullanımını öğrenmek isteyen, hem de sosyal medya kullanımının bir zaman kaybı olduğunu düşünen orta yaş ve yaşlı bireyler çok fazla değildir. Bununla birlikte, bireyler sosyal medya kullanımının gereksiz bir iş olduğunu da düşünmemektedir.

Orta yaş ve yaşlı bireylerin yarıdan fazlasının internet ortamlarında mevcut ve eski arkadaşları ile iletişim kurmak ve bu ortamları eğitim amaçlı kullanmak istediği tespit edilmiştir. Ayrıca internet ortamında sosyal medya kullanımıyla ilgili tercihlerden eğitim amaçlı interneti kullanmak isteyenler, internette ilgisinin çektiği gruplara katılmak isteyenler ve beğendiği resim video yazı gibi şeyleri paylaşmak isteyenler 64 yaş altı grupta daha çok olup, 65 yaş üstü grubun bu faaliyetleri daha az tercih ettiği anlaşılmaktadır.

Orta yaş ve yaşlı bireyler için sosyal medya eğitimlerinin yaygınlaştırılması, kurumsal ve toplumsal bir görev olarak düşünülmelidir. Eğitimlerden elde edilen geri bildirimler orta yaş ve yaşlı bireylerin sosyal medya alanlarında daha fazla yer alabilmelerini, çevresi ile iletişimlerini artırmalarını ve bilgiyi paylaşma sürecini hızlandıracaktır. Orta yaş ve yaşlı bireyler çocukların büyümesi ve evden ayrılmaya başlaması, boşanma, eşin ölümü, emeklilik vb. nedenlerle yalnızlaşabilmekte dolayısı ile aile üyeleri, akraba ve arkadaşları ile iletişime daha çok gereksinim duymaktadır. Bu bağlamda internet ve sosyal medya kullanımı orta yaş ve yaşlı bireylerin yalnızlık sorununu yaşamaması için büyük önem taşımaktadır. Ayrıca internette sunulan elektronik ticaret imkanlarını kullanarak yapabilecekleri satın alma işlemleri de yaşamlarına kolaylık getirebilir.

Sosyal medya platformlarının çoğu için gençler hedef kitle iken, bu platformların orta yaş ve yaşlı bireylerin kullanımına uygun tasarlanması ve kullanımının kolay olması gerekmektedir (Chou et al., 2013). Bu kapsamda, bu ortamların yaşlılar arasında kullanımının artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması, sosyal sorumluluk kapsamında projelerin üretilmesi orta yaşlı ve yaşlı bireylerin internet ve sosyal medya kullanımını teşvik edebilir. Ayrıca daha çok genç nüfusun kullandığı internet ve sosyal medya platformlarının orta yaş ve yaşlı bireylerin de kolaylıkla kullanabileceği şekilde tasarlanması, bu bireyler arasında internet ve sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasını sağlayabilir.

İnternet ve sosyal medya kullanımı konusunda eğitim almak isteyen bireylere yönelik eğitim programları geliştirilerek uygulamaya konulmalıdır. Orta yaş ve yaşlı bireylerin bu ortamlardan yararlanabilmesi için, bireylere verilecek olan facebook, twitter ve youtube gibi sosyal medya kullanımı eğitimi uygulamaya yönelik verilmelidir. (Sarı, 2015). Uygulamaya yönelik olarak verilecek bu eğitimler belirli bir program dâhilinde, kısa süreli, tekrar edilebilen özellikli bir program çerçevesinde yürütülmelidir. Uzun süren, temel eğitimi esas alan bilgisayar öğretimi, yaşlı bireylerde kalıcı bir öğrenme gerçekleştirememektedir. Orta yaş ve yaşlı bireyler için bilgisayar eğitim merkezlerinde uygulanan öğretim programları, temel bilgisayar eğitimlerinden oluşmakta ve bu eğitimler orta yaş ve yaşlı bireylerin bilgi teknolojilerinden yararlanmalarını tam olarak gerçekleştirememektedir. Bilginin kalıcı olabilmesini sağlamak için uygulama esaslı, amaca uygun eğitimler orta yaş ve yaşlı bireyler üzerinde daha kalıcı olabilmektedir. Orta yaş ve yaşlı bireyler için sosyal medya okuryazarlığı eğitiminde temel olarak uzun süreli eğitim süreci yerine kısa süreli eğitim, temel bilgilerin öğretilmesi yerine kullanabilecekleri eğitim, unutmaya süreci yaşlı bireylerde dikkate alınarak tekrar edilen bir eğitim süreci dikkate alınmalıdır. Bu kapsamda orta yaş ve yaşlı bireyler için bilgisayar öğretimi ders içeriği bilgisayarı açıp kapatma, internete giriş ve Google kullanımı, Youtube üzerinden ilgilerini çeken videoları bulabilmeleri, izleyebilmeleri ve facebook üzerinden paylaşabilmeleri şeklinde olabilir (Sarı ve Çivril, 2013; Sarı, 2015). Bu eğitimlerinin yaygınlaştırılması, kurumsal ve toplumsal bir görev olarak düşünülmelidir. Eğitimlerden elde edilen geri bildirimler orta yaş ve yaşlı bireylerin sosyal medya alanlarında daha fazla yer alabilmelerini, çevresi ile iletişimlerini artırmalarını ve bilgiyi paylaşma sürecini hızlandıracaktır.

İnternet ve sosyal medya ortamlarını kullanmak isteyen bireylerin bu ortamları kullanması için gerekli imkanlar sunulmalıdır. Bu amaçla internet aboneliği ve bilgisayar sahipliğinde pozitif ayrımcılık ve bazı mali kolaylıklar sağlanabilir.

Sosyal olarak izole olmuş, kendilerine bir uğraş bulmada çok fazla seçeneği olmayan orta yaşlı ve yaşlı bireyler için alternatif bir uğraş olarak karşımıza çıkan internet ve sosyal medya ortamları, bu bireylerin hem sosyalleşmelerinde, hem de daha eğlenceli ve belki de daha kaliteli bir günlük yaşam sürmelerinde önemli roller üstlenebilir. Mutluluk kaynağı olarak gördükleri tüm aile bireyleriyle ve diğer sevdikleriyle daha sık görüşme ve hasret giderme imkanı sunan internet ve sosyal medya ortamları sözkonusu bireylerin daha mutlu bir yaşam sürmelerine de önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- ARPACI, F. (2005). Farklı Boyutlarıyla Yaşlılık, *Türkiye İşçi Emekliler Derneği Eğitimi*. Ankara: Kültür Yayınları.
- CHOU, W.H., LAI, Y.T., LIU, K.H. (2013). “User Requirements of Social Media For The Elderly: A Case Study in Taiwan”. *Behaviour & Information*. S: 32(9). <http://dx.doi.org/10.1080/0144929X.2012.681068>
- CORNEJO, R., TENTORI, M., FAVELA, J. (2013). “Enriching in-Person Encounters Through Social Media: A Study on Family Connectedness For The Elderly”, *Int. J. Human-Computer Studies*. S: 71.
- ELLISON, N. B., STEINFELD, C., LAMPE, C. (2007). “The Benefits Of Facebook ‘Friends:’ Social Capital And College Students’ Use Of Online Social Network Sites”. *Journal of Computer-Mediated Communication*, S: 12.
- GONZALEZ, A., RAMIREZ, M.P., VIADEL, V. (2012). “Attitudes of The Elderly Toward Information and Communication Technologies”, *Educational Gerontology*, S: 38.
- HAZER, O., KILINÇ, S.Ö. (2005). “Yaşlıların Günlük Yaşamda Teknolojiyi Kullanma Durumlarının İncelenmesi”, III. Ulusal Yaşlılık Kongresi. İzmir.
- İLHAN, T. (2015). Orta yetişkinlik döneminde psikososyal ve bilişsel gelişim, yetişkinlik ve yaşlılık gelişimi ve psikolojisi. 3. Baskı, (Ed. Hasan Bacanlı ve Şerife Işık Terzi), İstanbul:Açılım Kitap.
- KÖKSAL Y., ÖZDEMİR, Ş. (2013). “Bir İletişim Aracı Olarak Sosyal Medya’nın Tutundurma Karması İçerisindeki Yeri Üzerine Bir İnceleme”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, S: 18(1).
- ONUR, B. (2006). *Gelişim Psikolojisi-Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm*. 7. Basım. Ankara: İmge.
- ÖZKAN, Y., PURUTÇUOĞLU, E. (2010). “Yaşlılıkta Teknolojik Yeniliklerin Kabulünü Etkileyen Sosyalizasyon Süreci”, *Aile ve Toplum*, S. 6(23).
- PURUTÇUOĞLU, E. (2009). “Yaşlılıkta Teknolojik Yeniliklerin Kabulünü Etkileyen Sosyalizasyon Süreci”, V. Ulusal Yaşlılık Kongresi, Sivas.
- SARI, İ., ÇİVRİL, Ö. (2013). “Yaşlıların Bilgi Teknolojisinden Yararlanmalarına Yönelik Bilgisayar Eğitimi Modeli”, VII. Ulusal Yaşlılık Kongresi, Karabük.
- SARI, İ. (2015). “Yaşlı Bireylerde Sosyal Medya Kullanımı”. 8. Ulusal Yaşlılık Kongresi, Denizli.
- TUİK. (2015). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 adresinden 10.10.2015 tarihinde alınmıştır.
- TUİK. (2014). İstatistiklerle Yaşlılar, Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, Ankara. http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=11&KITAP_ID=265 adresinden 10.10.2015 tarihinde alınmıştır.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2013) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Basım), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

KÖY ENSTİTÜLERİNİN TÜRK EĞİTİM HAYATINA KATKISI ÜZERİNE BİR SÖZLÜ TARİH ÇALIŞMASI

Adalet Görgülü AYDOĞDU*

ÖZ

Kişilerin yaşam öykülerini konu edinen sözlü tarih, yaşamakta olan bireylerin bellekleri dahilinde anlattıklarına dayanır. Sözlü tarih, insanların gündelik yaşamından yola çıkarak geçmiş ile ilgili değerlendirmeler yapmayı, zaman içinde meydana gelen değişiklikleri irdelemeyi, bu değişikliklerin toplumsal ve sosyolojik açıdan etkilerinin görülmesini sağlar. Bu çalışmada da, bir müzik eğitimcisi ve akademisyen olarak Cumhuriyet'in eğitimcileri arasında yer alan Prof. Dr. Ali Uçan'ın profesörlüğe kadar uzanan eğitim hayatı ele alınırken, Ali Uçan'ın öğrenim gördüğü eğitim kurumlarının özellikle İvriz Köy Enstitüsü'nün onun gelişimine katkısını ortaya koyabilmek amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, köy enstitüleri, sözlü tarih, Ali Uçan

AN ORAL HISTORY STUDY OF THE VILLAGE INSTITUTES THEIR CONTRIBUTION TO TURKISH EDUCATION

ABSTRACT

Oral history which issues the life stories of people, is based on what living individuals tell within from their memories. Based on the people's daily life, oral history allows making assessments about the past, analyzing

* Dr., Gazi Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, adaletgorg@gazi.edu.tr

the changes that occur in time, observing the effects of these changes socially and sociologically. In this work, while discussing Professor Ali Uçan's education life which extended from a music educator and scholar among the educators of republic, to professorship we also aim to introduce the contributions of the educational institutions at which Ali Uçan had been educated, particularly of the İvriz Village Institute.

Key Words: Education, village institute, oral history, Ali Uçan

GİRİŞ

Yeni kurulan Cumhuriyetin kalkınabilmesi açısından eğitime yönelik çalışmalara büyük önem verilmiştir. Özellikle okuryazar nüfusun son derece az olduğu köylerde okuryazar oranını artırabilmek ve köylerdeki öğretmen ihtiyacını giderebilmek açısından da bir çözüm olarak Köy Enstitüleri hayata geçirilmiştir. Toplumsal kalkınmanın merkezine köylüyü koyan ve öncelikle kırsal kalkınmayı esas alan bir anlayışın ürünü olan Köy Enstitüleri gerek kuruluşu gerek işleyişi gerekse de kapanışı açısından bir tartışma konusu olmuştur.

Köy Enstitülerinin kuruluşu açısından Saffet Arıkan'ın Milli Eğitim Bakanı, İsmail Hakkı Tonguç'un ise İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne atanması nedeniyle 1935 yılı büyük önem taşımaktadır. Bu tarihten itibaren 1936 yılında askerliğini yapan köylü gençlerin köylerde öğretmenlik yapabilmesi amacıyla Eskişehir-Çifteler'de "Eğitmen Kursu" açılmış, bir yandan bu kursların sayısı artırılırken diğer yandan da Eskişehir-Çifteler, İzmir Kızıllıçlı, Lüleburgaz Kepirtepe ve Kastamonu Gölköy'de Köy Öğretmen Okulu açılmıştır. Bu Köy Öğretmen Okulları, amacı "Köy öğretmeni ve köye yararlı diğer meslek erbabını yetiştirmek" olarak belirtilen 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'nun çıkarılmasıyla birlikte Köy Enstitüleri'ne dönüşmüşlerdir (Altunya, 2005: 5).

Köy Enstitülerinde eğitim görececek olan öğrencilerin köye yararlı bireyler olarak yetişmesi yani bir öğretmen olarak gittiği köye uyum sağlayabilmesi ve köylüye örnek olabilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, Köy Enstitüleri'nde zeki ve çalışkan köy çocuklarının okutulmasına önem verildi. Köy Enstitüleri'nde okutulan köylü çocuklar, bu eğitimleri vasıtasıyla köylerinden ilk kez dışarı çıktılar, mandolin gibi müzik aletlerini, Dünya klasiklerini ve daha birçok şeyi ilk kez Köy Enstitüleri'nde gördüler. Köy Enstitüleri'nde eğitim ezberci bir eğitim anlayışından öte öğrencinin tartışabilmesini ve eğitimin her anında aktif olmasını öngören, uygulamaya dayanan bir eğitim anlayışındaydı ve bu eğitim "iş için, iş içinde eğitim" temel ilkesine dayanmaktaydı. Bu deneyim, Kemalist Aydınlanma ideolojisi, ülke

koşulları, köylü yurttaşların eğitim hakkı ile çağdaş eğitim bilimlerinin verileri dikkate alınarak yaratılmış bir modeldir (Altunya, 2007: 517). Köy Enstitüleri atılımı, uluslaşma ve insan olma sürecinde, silah yerine çağdaş bilginin ve akla dayalı eğitimin kullanıldığı ‘Ulusal Kurtuluş Savaşı’ olarak tanımlanabilir (Fırtına, 2006: 7).

Köy Enstitüleri kuruldukları tarihten 14 yıl sonra 27 Ocak 1954’te kapatıldı. Bu süre içinde derin izler bırakan Köy Enstitüleri’nden Fakir Baykurt, Talip Apaydın, Ali Dünder ve Dursun Akçam gibi yazar ve düşünürlerin yanı sıra Prof. Dr. Ali Uçan gibi eğitimciler de yetişti. Bu çalışmada da, bir müzik eğitimcisi ve akademisyen olarak Cumhuriyet’in eğitimcileri arasında yer alan Prof. Dr. Ali Uçan’ın profesörlüğe kadar uzanan eğitim hayatı ele alınırken, Ali Uçan’ın öğrenim gördüğü eğitim kurumlarının özellikle İvriz Köy Enstitüsü’nün onun gelişimine katkısını ortaya koyabilmek amaçlanmıştır.

SÖZLÜ TARİH ÇALIŞMALARI

Sözlü tarih tartışmalı ve/veya tarihsel belgelerin sessiz kaldığı tarihsel olayların anlaşılmasına önemli bir katkıda bulunabilmektedir. Sözlü tarihin öznel, güncel ve anlatısal yapısı, geçmişin günümüzde nasıl anlaşıldığını ve yorumlandığını incelemek için son derece faydalıdır. Sözlü tarihçiler öznel deneyimleri ve bu deneyimlerin gündelik hayata eklemlenmesini niteleyen belirsizlik, ikirciklik, çelişki ve tutarsızlıkları incelemek için sözlü tarih anlatılarını kullanmaktadırlar (Neyzi, 2004: 84-85).

Thompson (1999), “Geçmişin Sesi” adlı eserinde sözlü tarihi, insanların söylediklerini dinlemekten ve belleklerini kullanmaktan kaynaklanan bir tarihi biçimi olarak tanımlamaktadır. Counce ise (2001: 19), sözlü tarihi daha çok malzeme toplama yöntemi olarak görür. Sözlü tarih; ‘bugünü daha iyi anlayabilmek ve geleceği yönlendirebilmek için, geçmişi anlamlandırma sürecine yapılan bir katkıdır’ şeklinde bir açıklama yapar.

Sözlü tarihi farklı kılan ilk şey, olaylardan çok onların anlamları hakkında bize bilgi vermesidir. Bu, sözlü tarihin gerçek anlamda doğruluk taşımadığı anlamına gelmez. Görüşmeler/röportajlar, bilinen olayların bilinmeyen yönlerini veya bilinmeyen olayları açığa çıkarır; her zaman baskın olmayan halkların günlük yaşamlarının araştırılmamış yönlerine ışık tutar (Porteli, 2005: 225).

19. yüzyılda modern akademik tarihin ortaya çıkması sonucu sözlü tarih kullanımının tamamen ortadan kalktığı görülmektedir. Sözlü tarihin tarihçiler tarafından yeniden keşfedilmesi ikinci dünya savaşından sonra olmuştur. Amerika’da ‘Sözlü Tarih Derneği’, İngiltere ve Almanya’da ise ‘Tarih Atölyeleri’ sözlü tarihin gelişmesinde önemli rol oynamıştır (Sarı, 2007: 47).

Türkiye’de sözlü tarih çalışmalarının tarihi çok eskiye gitmez. Monografik çalışmalarda veri toplama tekniklerinden biri olarak kullanılmıştır. Özellikle Belde ve biyografik monografilerde o konu ile ilgili anahtar kişilerle yapılan çalışmalarda sözlü tarih tekniğiyle bilgi toplanarak, diğer yazılı veriler desteklenmiştir (Aziz, 2011: 121). Son zamanlarda ülkemizde de ses getirmeye başlayan sözlü tarih çalışmaları, daha çok yakın zamanın sözlü belleğini araştırma alanı olarak seçmiştir; oysaki sözlü aktarım vasıtasıyla belleğinde yüzyılları taşıyan canlı hafızalar, az da olsa yaşamını sürdürmektedir (Ersoy, 2005: 85).

Sözlü tarih yönteminin kullanıldığı bu çalışmada daha önce hazırlanan soru çizelgesi çerçevesinde görüşme yapılmıştır. Araştırma öncesinde görüştüğümüz kişiye araştırmanın amacı anlaşılır bir şekilde anlatılmış ve hazırlanan soruların kolay anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma kapsamında görüştüğümüz kişinin izni alınarak ses kaydı yapılmış, ayrıca notlar da alınmıştır.

EĞİTİME ADANMIŞ BİR HAYAT

1941 yılının 13 Mart’ında Orta Toroslar’daki Üçpınar beldesinde, o zamanki adıyla Üçpınar nahiyesine bağlı küçük bir yerleşim birimi olan Hoca-köy’de başlayıp, başarılı bir bilim ve sanat adamlığına uzanan bir yol. 8 çocuklu bir ailenin 7. çocuğu olarak bu yolda verilen nice emek. Üçpınar İlkokulu’ndan hemen sonra İvriz Köy Enstitüsü’nden Gazi Terbiye Enstitüsü’ne uzanan bir başarı hikâyesi. 1959’da Gazi’de öğrencilikle başlayan ve 2008 yılında aynı kurumda profesör unvanıyla son bulan bir akademik kariyer.

Anadolu’daki diriliş

Cumhuriyetin devraldığı Türkiye’yi anlatan bir yazısında Falih Rıfki Atay “Yorgun bir toprak ve üstünde yorgun insanlar” der. 17 Nisan 1985 tarihli Cumhuriyet gazetesinde Talip Apaydın şunları yazar (Erdem, 2007: 459):

“1920’lerde ülkemizin insanları ve toprağı sonuna kadar sömürülmüş, bakımsız bırakılmış bir yıkıntı görünümündedir. İmparatorluğun yüz-yıllar süren çağdışı yönetimi ülkenin hem toprağını, hem insanını yemiş bitirmiştir. Batıda bilimler, kültür ve sanayi durmadan gelişirken, halkın yaşam düzeyini yükseltirken bizde tam tersi yapılmış, bir sömürge yönetiminin yapamayacağı bir biçimde insanımız ve toprağımız bitkin hale getirilmiştir.”

Cumhuriyetin ilk yılları yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da bir devrimler dönemi olmuştur. Yeni devletin yeni yurttaşını yaratmak, yeni toplumun yeni bireyini yaratmak amacına dönük bir eğitim öğretim sistemi oluşturmak ve uygulamaya koymak için büyük bir eğitim hamlesi başlatılmıştır. Bunun sonucunda Cumhuriyet ruhuna uygun, Cumhuriyet misyonunu taşıyacak nitelikte her eğitim düzeyinde okullar açılmış, örgün ve yaygın eğitim sistemleri yeni baştan oluşturulmuştur. Buna göre yeni devletin hedeflerine, kalkınma ve çağdaşlaşma hedeflerine uygun yeni bir yurttaş yaratmak, yeni toplumun modern ve çağdaş bireyini yetiştirmek için çağdaş nitelikte bir eğitim-öğretim sistemi kurulmuş, bu doğrultuda ilk, orta, lise düzeyinde okullar, üniversiteler açılmıştır (Binbaşıoğlu, 2007: 268-269). Bu okulların başında 1926 yılında kurulan Gazi Eğitim Enstitüsü ve 1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri gelir. Bu okullar yeni bir ülke yaratmada temel kurumlar olma özelliği taşımışlardır. Prof. Dr. Ali Uçan da cumhuriyet tarihinde önemli yer edinen bu kurumlarda öğrenim görmüştür. Bu nedenle Ali Uçan'ın hayatıyla ilgili olarak yapılan sözlü tarih çalışmasında, böylesine başarılı bir eğitimcinin var olmasında rol oynayan bu kurumların ele alınması büyük önem taşımaktadır.

Yokluğun gölgesinde bir çocukluk

Anadolu'da 1940'lı, 1950'li yıllar yokluk yıllarıdır. Dünyayı kasıp kavuran 2. Dünya Savaşı Ali Uçan'ın bebeklik ve ilk çocukluk yıllarına rastlamıştır. Anadolu'da geçim çok zorlaşmıştır. 1944-45-46 yıllarında Ali Uçan'ın annesi daha önce ekmek yapımında kullanmadığı patates gibi maddeleri ekmek yapımında kullanmaya başlamıştır. Halkın büyük bir bölümü köylerde yaşarken, tarım ve hayvancılıkla uğraşmaktadır. O yıllarda köylerde elektrik olmadığı gibi köylerin doğru düzgün yolu bile yoktur. İşte Ali Uçan'da böyle bir ortamda tarımla geçimini sağlayan fakir bir ailenin çocuğudur. Elektriği ilk defa 1953 yılında ilkokul diplomasına resim çekirtmek üzere Konya'nın Bozkır ilçesine gittiğinde görür ve çok şaşırır. O zamanlarda elektriğin olmadığı köylerde evler kandille aydınlanmaktadır. Dolayısıyla evlerinde radyo yoktur. Radyo sadece köy kahvesinde ve bir komşularında bulunmaktadır. Bu komşularının bir de gramofonu vardır. Bütün köy bu gramafonu dinler. Köy kahvesinde ise radyodan haberler yani o günün tabiriyle ajans dinlenir. Küçük Ali Uçan'ın evinde saat bile yoktur. Treni ilk defa 12 yaşında İvriz Köy Enstitüsüne giderken görür. Çocukluğu son derece kapalı bir çevrede, kapalı bir kültür ve ekonomik ortamda geçtiğinden büyük bir kenti, Konya'yı da ilk defa 12 yaşında görür. Kültürel açılımını ise İvriz Köy Enstitüsü'yle sağlar.

Uçan'ın çocukluğunda okullarda yerli malı haftası bir başka kutlanır. Ulusal bayramlar ise büyük bir coşku kaynağıdır. O dönemde ülke yokluklar içinde olduğundan yeni neslin son derece tutumlu bir şekilde yetiştirilmesine özen gösterilmektedir. Aynı kitabı sırasıyla birden çok kuşağın kullanması nedeniyle Ali Uçan, ilkokul birinci sınıftaki alfabe kitabını kullanan 14. kuşak olur. Her yıl daha da yıpranan bu kitaplar, tekrar tekrar yapıştırılıp, yeniden kullanıma hazırlanmaktadır. Şimdiki gibi hazır satılan tutkallar da bulunmadığından kiris denilen ayakkabı yapımında kullanılan bir yapıştırıcıyla kitaplar tamir edilir. O kitabı Ali Uçan'dan sonra bir nesil daha kullanır ve kitap bir daha kullanılamaz hale gelir. Uçan, bu durumu şu şekilde açıklar:

“2. Dünya Savaşı'nın zor yıllarının ardından Türkiye yine birçok kaynağını savunmaya ayırdığından önemli bir yoksulluk dönemi geçiriyordu. Çünkü bütün kaynaklarımız büyük bir ordunun beslenmesine, savunmaya ayrılmıştı. Eğitime ayrılan pay istenilenin epeyce gerisindeydi.”

Ancak önemle dikkat çekilecek bir nokta kaynakların çok iyi kullanılmasıdır. Savurganlık kesinlikle söz konusu değildir. Bir defter yaprağı, bir kalem son derece tutumlu bir biçimde kullanılır. En az araç-gereçle en yüksek verim elde edilmeye çalışılır. Bu alışkanlığın kendisi için edindiği yeri, Ali Uçan *“Ben bugün de az araç-gereçle çok üretmenin, çok verim almanın, her şeyi har vurup harman savurmamanın, hoyratça kullanmamanın yanındayım”* diye anlatır. Ona göre Türkiye'nin birçok alana kaynak ayırması gerekmektedir. Üstüne üstlük Ali Uçan, günümüzde kaynakların yanlış, gereksiz, aşırı ve yıpratıcı kullanımından yakınıdır.

Ali Uçan'ın çocukluğunda Türkiye'deki siyasal ayırım

Ali Uçan'ın doğumundan Gazi Eğitim Enstitüsü'ne başladığı zamana kadarki (1941-1959) geçen süre içerisinde Türkiye'de birçok çalkantı yaşanmıştır. Özellikle tek partili dönemden, çok partili döneme geçiş çabaları Ali Uçan'ın çocukluk dönemine rastlayan önemli bir siyasal olaydır. Bu geçiş çabalarının oldukça sıkıntılı geçtiği böyle bir ortam içinde Ali Uçan 1950 yılındaki genel seçimi ve iktidar değişimini yaşadığı bir olay nedeniyle çok net bir şekilde hatırlamaktadır. Bu değişim aynı zamanda kendi tabiriyle, *“Onun yaşamında çok önemli bir değişikliğe ortam hazırlar”*, artık Ezan Arapça okunmaktadır. Ali Uçan, yaşadıklarını şöyle dile getirir:

“Sabahları bağa-bahçeye, tarlaya çalışmaya gittiğimizden, erken kalkar kahvaltı geleneğimiz olmadığından çorbayla karnımızı doyururduk. Bir sabah daha çorba içmeye başlamadan minareden anlayamadığım bir şeyler okunmaya-söylenmeye başladı. Hemen anneme, “Ana

bu ne?” diye sordum. O da, “Oğlum bu eski ezen (ezan)” dedi. Çok şaşırmıştım. O güne kadar o minareden hep Türkçe ezan duymuştum. 1950 seçimlerinden kısa bir süre sonra yaşadığım bu olayı hiçbir zaman unutmam. Bu önemli bir değişimin, siyasal iktidarın siyasal anlayışının önemli bir değişiminin çok somut, çarpıcı bir göstergesiydi.”

Siyasal alanda yaşanan bu hareketlilik halkı da içine çekmeye başlamıştır. 1950’li yıllardan itibaren daha da belirginleşerek süregelen Demokrat Parti-Halk Parti ayrımı ilerleyen yıllarda Ali Uçan’ın daha önce tanık olmadığı bir başka ayrıma da ortam hazırlar. 1940-1950’li yıllarda ilerici-gerici ayrımı söz konusuyken, 1960’lardan itibaren ülke insanı arasında sağ-sol görüş ayrımı diye yeni ve çok tehlikeli bir kutuplaşma oluşmaya başlar. Ali Uçan halk arasında kutuplaşmaya yol açan bu süreci günümüzde de karşılaştırarak, şöyle anlatır:

“Sağ-sol ayrımı bakımından o yılları bu dönemle karşılaştırsak, o yılların daha sorunsuz ya da daha az sorunlu yıllar olduğunu görürüz. 1940’ların ortasında başlayan çok partili duruma geçiş, partilileşmeye yol açtı. Partisel kimlik önce yetişkinlerde, sonra gençlerde yaygınlaştı. Bu, Demokrat Parti-Halk Parti arasında yaşanan bir ayrım idi. Bunun çok ciddi bir çatışmaya dönüşmesi genç kesimde 1960 İhtilali’ne doğru belirginleşti. Bu özellikle 1957’den sonra adım adım yoğunlaşarak ve derinleşerek yaşanan bir süreçti. 1960 İhtilali sırasında Gazi’de birinci sınıftaydım. Bir gün dönemin başbakanı Gazi’ye gelmeyi ve öğrencilerle konuşmayı istemişti. Bu engellenmeye çalışıldı ve Gazi’ye gelip gitmesi büyük zorluklarla gerçekleşti. Yani bundan hatırlıyorum ki gençler arasında artık ciddi bir siyasal ayrımlaşma vardı.”

Halk arasında siyasal bir ayrımın yaşandığı o yıllarda etnik bir ayrım-sa kesinlikle gözlenmemektedir. O dönemdeki okullar etnik ve bölgesel farklılıklardan mükemmel bir birlik ve bütünlük süreçleri sağlayan kurumlardır. Ali Uçan okuduğu okullarda herhangi bir etnik farklılık, ötekileştirme gibi bir şey yaşandığına şahit olmamıştır. Öğrencilerin amacı okullarını bir an önce başarıyla bitirip, meslek hayatına atılmak ve kendi ayakları üzerinde durmak olmuştur. Ali Uçan bu durumu şu şekilde açıklar:

“O yıllarda nerelisin? Konyalıyım, Bozkırlıyım gibi sözcükleri söylemek zorunda olduğumuzu çok anımsamıyorum. Kimin nereli olduğu merak edilmiyordu. Herkesin değeri vardı. Doğal olarak bundan dolayı bir sorun yaşanmazdı. Galiba bizim buna bugün daha çok ihtiyacımız var. Köken, katman ayrımı konusu çok ciddi bir konu, birçok yönden çok ciddi bir sorun. Bu, bizim ulusal birliğimizi, bütünlüğümüzü ve insanlığımızı, her şeyimizi olumsuz yönde etkiliyor. Farklılığı-

mızdan uyumluluk-uzlaşımılık, zenginlik, güzellik çıkaralım. Biz onu o zaman karınca kararınca sağlıyorduk sanırım. Kurumlarımız, öğretmenlerimiz, yöneticilerimiz bunu sağlıyordu.”

İvriz Köy Enstitüsü’nden profesörlüğe...

“Birçok şeyin ilkini orada gördüm, orada yaşadım. Çağdaş uygar yaşamın temel gereklerinin birçoğunu orada öğrendim. Dilim orada düzeldi. Okumam orada gelişti. Müziğe ciddi bir biçimde orada başladım. Giyimim kuşamım her şeyim değişti. Yani İvriz Köy Enstitüsü’nün birinci sınıfından itibaren sanki yeniden yaratıldım” diyerek anlatmaya başlıyor Prof. Dr. Ali Uçan, 1953’te başlayan Köy Enstitülü günlerini.

O yıl iki aşamalı bir sınavın ardından 120 öğrenci İvriz Köy Enstitüsü’ne girmeye hak kazanır. Bunların ilk 60’ı birinci sınıfa alınırken, ikinci 60’ı da hazırlık sınıfına yerleştirilir. Ali Uçan ortaokul kısmında üç yıl sürecek Köy Enstitüsü’ndeki eğitimine ilk 60’ın ön sıralarında yer alan bir öğrenci olarak birinci sınıftan başlar. O yıllarda Köy Enstitüleri özellikle yoksul köy çocuklarının tek eğitim kapısıdır. Ali Uçan’ın tabiriyle onun bugünkü Ali Uçan olmasında en büyük rol İvriz Köy Enstitüsü’ne girişidir. Çünkü ailesinin küçük Ali’yi kent merkezine, ortaokula yollayabilecek, orada okutabilecek ekonomik gücü yoktur.

Ali Uçan *Köy Enstitülerini* kendine özgü bir Türk buluşu olarak görüp Türk ve Dünya eğitim tarihinde her yönüyle özgün, eşsiz ve paha biçilmez bir *bütünsel deneyim* olarak nitelendirir. Uçan, İvriz Köy Enstitüsü’ndeki öğrenimi ile ilgili genel olarak şöyle konuşur:

“Ben 1953 girişli son kuşak köy enstitülülerden biri olarak bu özgün, eşsiz ve paha biçilmez deneyimi son ucundan yakalayıp hemen hemen tüm boyutları ve canlılığıyla yaşadım. İvriz Köy Enstitüsü’nde öğrenim gördüğüm üç yıl boyunca bu özgün, eşsiz ve paha biçilmez deneyimin son uygulamaları içinde eğitilerek büyüdüm, yoğruldu ve biçimlendim. Bu süreç benim sonraki tüm öğrenim ve meslek yaşamımın en belirleyici temelini ve ana çıkış noktasını oluşturdu. Enstitüdeki öğrenimin ilk yarıyılından itibaren köysoylu bir çocuk olarak hızla çekirdekten öğretmenleşirken Türk klasiklerinden önemli seçkilerin yanı sıra Doğu ve Batı dillerinden Türkçemize çevirtilerek kazandırılan Dünya klasiklerinden belli seçkileri okudum ve özümstedim. Ayrıcısız her biri başyapıt niteliğindeki bu seçkileri çözümleyerek sözel dilim Türkçemi çözdüm ve bu çözümle düşünme, anlama ve anlatma gücümü geliştirdim. Onun yanı sıra müziksel dilim Müzikçemi de hızla oluşturup geliştirme olanağı buldum. Bu çok yönlü gelişme-geliştirilme olanağım enstitümüz altı yıllık ilköğretmen okuluna dönüştürüldükten sonra da aynen devam etti.”

Müziğe ayrı bir ilgi duyan Ali Uçan, müzik öğretmeninini (Kemal Çuhalılar'ın) bu yeteneğinin farkına varmasıyla 3 yıl içinde okulun mandolin virtüözü olur. Bedensel gelişimi elverişli duruma gelince üçüncü sınıfta kemana başlar ve bu çalgıda da hızla ilerler. Müzik dersindeki olağanüstü başarısının yanı sıra öbür derslerde de çok başarılıdır. Belki de bu durum Ali Uçan'ın günümüzde müzik alanında saygın bir bilim ve sanat adamı olarak anılmasında bir başlangıç olmuştur. Daha sonra müzik öğretmeninini önerisi, öğretmenler kurulunun kararı ve okul müdürlüğünün onayıyla İstanbul Çapa'daki İlköğretmen Okulunun lise kısmını oluşturan Müzik Semineri'ne aday öğrenci olarak seçilir. 1956'nın Eylül ayında İstanbul'a gönderilen Ali Uçan bu süreci, şu sözlerle anlatır:

“İstanbul'a gönderilişim çok ilginçtir. Okuldan seçilen iki öğrenciden birisi Konya'dan trene binip doğrudan doğruya İstanbul'a gidecekti. O, Kumuk Türklerinden göçmen kökenli bir ailenin göçmen çocuğu bir arkadaşımızdı. Adı ve soyadı Ömer Kumuk'tu. Onun annesi babası kentte oturuyordu. O tür çocuklar o zaman özel kontenjanla Köy Enstitülerine de alınıyorlardı. O, oradan İstanbul'a gitti. Bense Konya Ereğli'den gittim. Beni Konya Ereğli Tren İstasyonu'ndan İstanbul'a gönderirlerken o zamanki deyişle sülüsümü yani tren biletimi okul müdürü aldı. Okulumuz İvriz Köy Enstitüsü / İlköğretmen Okulu, Ereğli'ye 14-15 km uzaklıktaydı. Müdür, müdür yardımcısı, eğitim şefi, müzik öğretmeni ve daire şefinin bulunduğu iki araçla yola çıktık. Müdür beni kendi aracına alarak Ereğli İstasyonu'na getirdi. Beni bu şekilde topluca uğurlayıp İstanbul'a yolcu ettiler. Düşünebiliyor musunuz? 14-15 yaşındaki bir çocuğu öğretmenleri ve okul yönetimi tepeden tırnağa donatıyorlar. Yol çantasını alıyorlar. Tahta bavulunu ise İstanbul'daki sınavda keman çalacak parmakları zorlanmasın diye, sınavı kazandıktan sonra yollanmak üzere alıkonulup bekletiliyor. Sanki bir törenle İvriz'den İstanbul'a sınava uğurlanıyorum.”

Ali Uçan, öğretmenlerinin bu davranışını, eğitime verilen önemi ve Ereğli'den törensi uğurlanışını yıllar boyunca hiç unutamaz. Bu cümleleri anlatırken hafif titreyen sesiyle, “O günkü okul yöneticileri böyleydi. Öğrencilerinin başka bir okula, başka bir aşamaya geçişlerinde ellerindeki olanakları seferber ederler ve en iyi biçimde o aşamaya geçmelerini sağlarlardı. Bugün böyle bir durumda kaç müdür bu işi yapar?” diyerek o günkü öğretmenlerini saygıyla anar.

Ali Uçan, İstanbul'da girdiği bu sınavı kazanır. Haberi alan İvriz Köy Enstitüsü'ndeki / İlköğretmen Okulu'ndaki müdürü ise bu müjdeli haberi, akşam yemeğinde bir masanın üstüne çıkararak tüm okula duyurur. Enstitüde / İlköğretmen Okulu'nda büyük bir coşku yaşanır. Herkes Ali Uçan'ın başa-

rısına yürekten sevinir ve onunla gururlanır. Ertesi gün ise Uçan'ın o günün yöneticilerini ve eğitim anlayışını unutamayacağı başka bir olay yaşanır. Enstitü / İlköğretmen Okulu müdürü, Ali Uçan'ın çiviyle çakılan o zamanların modası tahta bavulunu trenle İstanbul'a yollar. Ali Uçan artık İstanbul İlköğretmen Okulu Müzik Semineri'nin bir öğrencisidir. İvriz Köy Enstitüsü'nde / İlköğretmen Okulu'nda olduğu gibi burada da yetkin bir kadro tarafından yetiştirilen Uçan, *“İstanbul İlköğretmen Okulu'nda dönemin en iyi müzikçilerinin yer aldığı bir kadro tarafından eğitildim”* sözleriyle anlatır bunu. Orada, Ekrem Zeki Ün, Halil Bedi Yönetken gibi büyük eğitimciler Ali Uçan'ın müzik öğretmenleridir. Onları derin bir saygıyla anan Ali Uçan bu dönemdeki kültür dersleri öğretmenlerine de büyük saygı duyar. Her birinin ayrı bir değer olduğunu düşünmekte, altını çizerek vurgulamaktadır. Onu en çok etkileyen ise bütün bu öğretmenlerinin kitaplar yazan, eserler besteleyen, konserler veren, araştırmacı ruhlu, son derece donanımlı, birikimli ve deneyimli insanlar olmalarıdır.

Tıpkı Atatürk'ün yıllar önce işaret ettiği gibi eğitim ve öğretimin temelinde öğretmenler vardır. Bu öğretmenler Ali Uçan'ın hayata olan bakış açısını etkilerken, O'nun gözünde büyük bir saygınlık kazanmışlardır. Özellikle cumhuriyet öğretmenlerinin, Atatürk ilke ve devrimlerinin yaygınlaştırılmasında ve yaşama geçirilmesinde, Cumhuriyetin temel değerlerinin yerleştirilmesinde ne denli etkili olduğu bilinmektedir. Cumhuriyet öğretmenlerinin bu ışığının kaynağında Atatürk'ün olduğunu ise kimse inkâr edemez. 26 Ağustos 1924, Muallimler Birliği Toplantısında yaptığı konuşmanın bir kesitinde, *“... Devrimler, sizin, sayın öğretmenler sizin, toplumda ve düşüncede hayatımızda yapacağımız devrimlerdeki başarınızla gerçekleşecektir. Hiçbir zaman unutmayın ki, Cumhuriyet sizden, “fıkri hür, vicdani hür, irfanı hür” nesiller ister...”* biçimindeki vurgudan da anlaşılmaktadır ki Atatürk, Cumhuriyet öğretmenlerine büyük bir sorumluluk yüklemiştir. Onlar Cumhuriyetin temel değerlerinin, Atatürk ilke ve devrimlerinin yerleştirilmesini, benimsetilmesini ve yaşama geçirilmesinin neferleri olarak topluma yön vereceklerdi. O'na göre, bunların başarılabilmesi *“Yaşamda en gerçek yok gösterici bilim ve fendir”* ilkesinden ödün verilmemesiyle doğrudan ilişkiliydi (Tonguç, 2007: 436-437).

Ali Uçan'ın öğretmenleri de Atatürk'ün göstermiş olduğu bu yoldan hareket ederek, bilimin ışığında yetişen aydınlık nesiller yetiştirmeyi görev edinmişlerdi. Anadolu'da gerçekleştirilen devrim, temelde bir çağdaşlaşma hareketidir ve özünde düşüncede devrimdir. Devrimin merkezinde ise “insan” vardır. Bilinmektedir ki insanın duygu ve düşünce dünyası değiştirilmedikçe, diğer alanlarda başarı olanaklı değildir. Sanat ve özellikle müzik sanatı, bu önemli işleviyle Aydınlanma Devriminde önemle yer aldı (Akbulut, 2007: 620).

İstanbul İlköğretmen Okulu da sanat eğitimi bakımından çağdaşlaşma hareketine büyük katkı sağlar. Müzik ve resim olmak üzere iki ayrı seminer programı sunulan okulda Ali Uçan, müzik seminerini tercih eder. Ancak, ünlü ressamların verdiği resim derslerine de katılmaktan geri kalmaz. Bu okulda aynı sınıfta yer alan, daha sonra Gazi Eğitim çıkışlı Mustafa Ayaz gibi birçok arkadaşı ilerleyen zamanlarda ünlü bir ressam olacaktır.

O günün dersleri ders içinde öğrenilmektedir. Bugünkü gibi bir ders-hane sektörü yoktur. Ders dışında, gerçekten çok gerekli ve zorunlu olmadıkça ya da görülmedikçe, katiyen ödev verilmez. Ancak, öğrenciler ders dışı zamanlarını okulda öğrendiklerini tekrarlayarak geçirir. Ali Uçan da ders dışı zamanlarını müzik çalışmalarına ayırır. Müziğe bu kadar düşkün olan Ali Uçan, bu okulda kaderini etkileyen önemli bir olay yaşar. 1959 yılında Ankara’da yeni bir Yüksek Öğretmen Okulu açılır. İlköğretmen okullarının son sınıfında okuyanlar arasında fen ve edebiyat dallarında çok iyi yetişen öğrencilerin gönderildiği bu okul, bir hazırlık eğitiminden sonra verilen lise mezuniyet sınavı sonucu öğrencilerini almaktadır. Ali Uçan’ın, İstanbul İlköğretmen Okulu’ndaki öğretmen kurulu tarafından fizik dalında öğrenim görmesi için Yüksek Öğretmen Okulu’na gönderilmesi önerilir ve kararlaştırılır. Bu noktada Uçan’ın kaderini müzik-keman öğretmeni değiştirecektir. Ali Uçan bu olayı şöyle anlatmaktadır:

“O seçimin yapıldığı öğretmenler kurulunda müzik-keman hocam Ekrem Zeki Ün yokmuş. Onun yokluğunda böyle bir öneri ve seçim yapılmış. Ben müzik yerine fiziğe gönderilmek üzere önerilip seçilmişim. Ertesi hafta başında öğretmenimiz Ekrem Zeki Ün kurul kararını görünce çok sert bir tepki göstererek, kurul kararını değiştirtmiş. Benim Gazi Eğitim’e Müzik Bölümü’ne gönderilmek üzere seçilmemi sağlamış. Eğer, müzik-keman öğretmenim Ekrem Zeki Ün’ün bu karar değiştirtme olayı yaşanmasaydı bilin ki ben bugün bir müzik profesörü değil, fizik profesörü olmuş olacaktım.”

Ali Uçan köyündeki Üçpınar İlkokulu’ndan başkent Ankara’daki Gazi Eğitim’e kadar uzanan eğitim öğretim sürecini şu sözlerle açıklar:

“Köyümdeki ilkokulu bitirdiğim zaman öğretmenlerimin beni köy enstitüsüne gitmek üzere yönlendirmeleri, köy enstitüsü çıkışlı köy öğretmeni ağabeyim Fevzi Uçan’ın kılavuzluğunda bilinçli hazırlanmam, köy enstitüsünde doğru yönlendirilerek müziğe ayrılmam ve İstanbul’a yollanmam doğru bir devletin, doğru eğitim politikaları sonucunda olmuştur. Bu yönlendirmelerin herhangi bir torpil ya ayrıcalık söz konusu olmadan yapılması çok önemlidir. Bu, bugün de çok ihtiyacımız olan bir sürecin o zaman nasıl sağlıklı bir şekilde yaşandığının bir göstergesidir.”

Gazi Eğitimli yıllar...

Böylece Ali Uçan'ın yolu Gazi Eğitim Enstitüsüyle kesişir. Gazi Eğitim'i ilk gördüğündeki düşüncelerini Ali Uçan *"Geldiğimde muhteşem bir binayla karşılaştım. Bu binaya hayran kaldım. Merdivenlerine basmaya kıyamıyordum. Pırıl pırıl bir binaydı. Tertemiz, mükemmel bir bahçesi vardı. Adeta bir cennet bahçesi gibiydi"* sözleriyle anlatır.

Bu kurumda olmaktan büyük zevk alan Ali Uçan, buraya gelmeden önce Gazi'yle ilgili olarak bildiklerinden, duyduklarından yola çıkarak, bu kurumu canlandırmıştır kafasında. *"Gazi, Türkiye'nin bütün ilkökul öğretmenlerinin gözünde erişilmesi son derece zor bir kurumdu"* der Gazi Eğitim Enstitüsü için.

Gazi Eğitim'in ihtişamlı binasını gördükten, özgür ortamına girdikten ve özgün yaşam biçimini yaşamaya başladıktan sonra Ali Uçan'ın Gazi Eğitim kültürüne olan saygınlığı ve hayranlığı daha da artar. Öğrenciyken Gazi Eğitim kültürünü ve yaşam biçimini doyasıya yaşar. Daha sonra bu hayranlık duyduğu kurumun öğretmeni olma onurunu da yaşayacaktır 1965'ten itibaren... Hayatının 1959'dan sonraki 55 yıla yakın bir dönemini Gazi Eğitim'de geçiren Ali Uçan, Türkiye'de Gazi Eğitim'in yerini şöyle belirtmektedir:

"Cumhuriyet eğitimi, Gazi Eğitim'dir; Gazi Eğitim, Cumhuriyet eğitimidir" desem abartmış olmam. Çünkü tarihi, sonradan bir bölüm olarak bağlanan Musiki Muallim Mektebi ile birlikte 1924'e, cumhuriyetin ilk yılına dayanıyor. O zaman Gazi Eğitim kavramı ve olgusu, cumhuriyetle yaşıt bir kavram ve olgudur. Cumhuriyetin köklü bir öz ve biçimle oluşmasında-gelişmesinde, cumhuriyet kültürüyle yoğrulmuş gençlerin yetişmesinde Gazi Eğitim bir ölçüt kurum olmuştur. Cumhuriyet öğretmenlerinin yetişmesinde Gazi Eğitim bir ana kurum olmuştur. Diğer tüm eğitim enstitülerinin oluşmasında temel kaynak ve örnek kurum olmuştur. Gazi Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı'nın baş danışman kurumu ve kurulu olarak çalışmıştır. Gazi Eğitim öğretmenler kurulu çoğu kez Milli Eğitim Bakanlığı'nın Talim Terbiye Kurulu gibi çalışmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ders kitaplarının büyük bir bölümünü Gazi Eğitimliler yazmıştır. Cumhuriyet eğitimini Gazi Eğitimliler biçimlendirmiştir. O yüzden "Cumhuriyet eğitimi=Gazi Eğitim" denklemini kurarsak hiç de yanlış yapmış olmayız."

Ali Uçan öğrencilik yıllarındaki Gazi Eğitim'i de şöyle tanımlamaktadır:

"Gazi Eğitim Enstitüsü, öğrencilik yıllarımdaki yapısı ve işleyişiyle, kapsamı ve ortamıyla bir enstitü olmanın da ötesinde âdeta bir 'Gazi Eğitim Üniversitesi'ydi. Bölümleri de âdeta birer 'Eğitim Fakültesi'ydi. Hemen hemen hepimiz Gazi Eğitim'i böyle algılıyor, böyle de-

ğerlendiriyor, böyle yaşıyorduk... Yıllar sonra 1970'ler ve 1980'lerde Gazi Eğitim'in her yönden tam anlamıyla gerçek bir 'Gazi Eğitim Üniversitesi'ne dönüştürülmesini önerirken, yıllar öncesinin bu unutulmaz algılayış, değerlendirış ve yaşayışlarının izlerinden de etkileniyorduk kuşkusuz..."

Gazi Eğitim Enstitüsünü gerçek anlamda bir enstitü olarak niteleyen Ali Uçan, buranın kuramlayan ve uygulayan, araştıran ve geliştiren bir enstitü olduğunu ifade etmektedir. Hatta Ali Uçan cumhuriyet eğitimiyle Gazi Eğitimi de birbiriyle özdeşleştirmektedir. Uçan bu düşüncesini "O yüzden Türkiye Cumhuriyeti eğitimini değerlendirenler, Gazi Eğitim'i değerlendirmeksizin Cumhuriyet eğitimini doğru düzgün, yeterince kapsamlı değerlendiremezler. Öyleyse Türkiye Cumhuriyeti eğitimiyle Gazi Eğitim'i özdeşleştirmemizde hiçbir abartı yoktur" şeklinde dile getirir.

Gazi Eğitim Enstitüsü öğretmen yetiştirme alanları ve bu alanlarda dal öğretmenliği eğitimi bakımından çok yönlü eğitim veren bir kurum olmuştur. Enstitüde bilim, sanat, spor ve tarımsal alandaki temel bilimlerle desteklenen çoklu bir eğitim programı sunulmuştur. Gazi Eğitim (GE), Türkiye'de devrimci tavır içinde öğretmen yetiştirmede, öğretmenlik mesleğinin nitelik kazanmasında kurumsallaşmış, bu yönü ile de bireysel ve toplumsal dinamizmde sorumluluklarını yerine getirmiş, Cumhuriyet Devrimlerinin temel eğitim kurumlarından biridir (Pekmezci, 2007: 373).

Ali Uçan, "GE öğretmen yetiştirme konusunda mükemmel bir laboratuardı. Kendisini çağa ve topluma açık tutuyordu. Türkiye'nin eğitim sorunlarına ışık tutuyor ve bunların çağdaş çözümü için gerekli insanları yetiştiriyordu" diyerek Gazi Eğitim'in öğretmen yetiştirmedeki başarısına dikkat çekmiştir. Ve hemen ardından bu başarının göstergelerinden biri olarak şunları eklemiştir:

"Zaman içinde benim sınıftımdan dört kişi uzun yıllar süren çok başarılı müzik öğretmenliklerinden sonra müzik eğitimi profesörü oldu... Bunlar bölüm başkanlıkları ve anabilim/anasanat dalı başkanlıkları yaparak çağdaş Türk müzik eğitimine çok yararlı oldular, çok değerli hizmetler verdiler. Bu vesileyle bu çok değerli arkadaşlarımla her birini şükranla anıyorum, tüm içtenliğimle bir kez daha yâd ediyorum."

O yıllarda Gazi Eğitim kendi öğretmenlerini de kendisi yetiştirmektedir. Kurum içinde öğretmen yetiştirmek için bir asistanlık sistemi işletilmektedir. Hemen hemen her bölümün bir asistanı vardır ve bu asistanlar öğretmenler ile öğrenciler arasında bir köprü görevi görmektedir. Bu denli etkili ve bilinçli, sistemli bir prensiple yönetilen Gazi Eğitim için Ali Uçan şunları söylemektedir:

“O yıllarda Emin Özdemir, Tahsin Saraç burada asistandı. Çok değerli bir Fransızca eğitimcimiz Hüseyin Şahin asistan oldu. Beden Eğitimi Bölümünde Feriha Çakar, Resim-İş Bölümünde Turan Erol asistandı. Burada asistanlık sistemi çok önemli bir kanaldı. Bütün bölümlerde öğretmenlik, oraya hazırlayıcı asistanlık ya da asistanlık dışında yurtdışına öğrenime gönderilip bunu asistanlık süresine sayıp öğretmenliğe geçirmek gibi aşamalar vardı. Ayrıca asistanlar öğretmenlerle öğrenciler arasında çok önemli bir köprü işlevi görürlerdi. Onlar hem bizim ağabeylerimiz hem de en kolay açılabilirdiğimiz, iletişime girdiğimiz saygın ve sevgin kişilerdi. O zaman bizim bölümümüzün asistanı olan Edip Günay şimdi çok değerli bir emekli müzik eğitimi profesörümüz.”

Ali Uçan'a göre Gazi Eğitim'deki güzel atmosfer, 1970'lerin ortalarından itibaren bozulmaya başladı. Kuruma alınacak öğretmenler birçok kez ilgili kurulların değerlendirmesi olmadan, tepeden inme tayinlerle kabul edildi. Bu durum 1980'lerden sonra ise başka bir aşamaya taşındı.

Uçan'ın öğrenci olduğu dönemde Gazi Eğitim, Ankara'da ve tüm Türkiye'de en seçkin, en etkin, en saygın kurumlardan biridir. Enstitünün sınıflarındaki öğrenci sayısı şimdiki gibi 50-100 arasında değildir. Bir sınıf 24-25 kişiden oluşmaktadır ve bu oran bile kalabalık olarak değerlendirilmektedir. Bölümler arasında bir dayanışma söz konusudur. Bölümler arası yarışmaların, futbol maçlarının yanı sıra oyunlar, konserler, şiir geceleri, münazaralar düzenlenmektedir. Öğrenciler barınma ve beslenme ihtiyaçlarını da Gazi Eğitim'de giderir. Yemekler çok güzeldir. Rektörlük binasının bugünkü Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliğinin olduğu yer ise Ali Uçan ve arkadaşlarının yatakhanesidir.

SONUÇ

Ülkelerin geleceğe ulaşmasında ve kalkınmasında eğitimin rolü çok büyüktür. Bu önemi bilen Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucuları eğitim alanında kapsamlı bir modernleşme hareketi içine girmiştir. Bu kapsamda açılan Köy Enstitüleri de önemli eğitim kuruluşları olmuşlardır. O dönemde Ali Uçan örneğinde olduğu gibi olanağı olmayan köy çocuklarının okutulması ile köylere donanımlı öğretmenler yollanabilmesi Köy Enstitüleri ile sağlanabilmiştir. Farklı bölgelerden öğrencilerin okuduğu Köy Enstitüleri kaynaşma bakımından da olumlu bir ortam sağlamıştır.

Ali Uçan bugünkü noktaya ulaşmasını doğru eğitim politikalarıyla özdeşleştirmektedir. Uçan'ın eğitimcilik yaşamında bugünkü konumuna erişmesi, uzun öğrenim sürecimde başlıca belirleyiciler olarak gördüğü ve

yaşadığı doğru eğitim politikaları, doğru eğitim sistemi, doğru okullar, doğru öğretmenler, doğru öğrenci alımı ve bunların tümünün doğru bileşimi ve etkileşimiyle gerçekleşen doğru eğitim sayesinde.

Gerçekten de onun yaşadıkları o dönem okullarının ve öğretmenlerinin işlerini ne denli ciddiye alarak yaptıklarının önemli bir göstergesidir. Günümüzde de bu denli düzgün işleyen okullara, bu denli ciddi ve özverili çalışan öğretmenlere ihtiyaç bulunmaktadır. Aynı zamanda o günün şartlarında Köy Enstitüleri'nde müzik eğitimi verebilecek kadar donanımlı öğretmenlerin bulunması da o zamanki eğitim politikalarının başarısının bir göstergesi olarak görülebilir.

Bugün büyük bir üniversite olarak eğitim öğretime devam eden zamanın Gazi Eğitim Enstitüsü ise sunduğu olanaklar, eğitimi ve niteliğiyle Anadolu gençliğinin hayallerini süslemiştir. Ali Uçan'ın anlatımıyla bu kurumda uygulanan eğitim ve kendi öğretim elemanını yetiştirme sistemi çok sağlıklı bir şekilde işlemiştir. Ancak 1950'li yıllarda yaşanan siyasi gelişmeler ilerleyen zamanlarda, özellikle 1970'lerde Gazi Eğitim'i olumsuz etkilemiştir. Öyle ki 1980'lere doğru Gazi Eğitim'in o eski halinden eser kalmadığı görülmektedir.

Bugün ülke içinde sol-sağ ayrımı gibi birçok kutuplaşmanın ne zaman ve ne şekilde oluşmaya başladığı, yapılan sözlü tarih gelişmesiyle ortaya konulmuştur. Zaman içinde partilileşen halk, birbiri içinde yanlış bir siyasal ayrıma düşmüş, kardeşlik ortamı yerini ihtilallere bırakmıştır. Ancak o dönemde bugünkü gibi bir etnik ayrımın görülmemesi günümüzdeki durum açısından oldukça düşündürücüdür.

KAYNAKÇA

- AKBULUT, H. (2007). "Anadolu Aydınlanmasında Atatürk'ün Müzik Devrimi". *İlk Yıllarından Günümüze Dil Kültür Eğitim*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- ALTUNYA, N. (2005). *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış*. Ankara: Kelebek Matbaası.
- ALTUNYA, N. (2007). "Yetmişinci Yılında Köy Öğretmenliği". *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil Kültür Eğitim*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- AZİZ, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. (Geliştirilmiş 6. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (2007). "Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Düşünsel Temelleri". *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil Kültür Eğitim*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- CAUNCE, S. (2001). *Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi*. (Çev: Bülent Can ve Alper Yalçinkaya). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- ERDEM H. (2007). "Talip Apaydın ve Zeliha Kanalcı ile Köy Enstitüleri ve Eğitim Üzerine", *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil Kültür Eğitim*. Gazi Üniversitesi Yayınları.
- ERSOY, R. (2005). "Barak Türkmenleri'nin Sözlü ve Yazılı (Resmî) Tarihlerine Mukayeseli Bir Yaklaşım Denemesi". *Milli Folklor Dergisi*. 9(65), 84-93.
- FIRTINA, B. (2006). *Aydınlanma Savaşımı*. (İkinci Baskı). İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları.
- NEYZİ, L. (2004). *Ben Kimim?*, (Birinci Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- PEKMEZCİ, H. (2007). "Bireysel ve Toplumsal Sorgulama Bilinci, Aidiyet Duygusu ve Gazili Olmak". *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil Kültür Eğitim*. Gazi Üniversitesi Yayınları.
- PORTELİ, A. (2005). "Sözlü Tarihi Farklı Yapan Şey". (Çev: Kürşat Korkmaz). *Milli Folklor Dergisi*. 9(68), 222-231.
- SARI, İ. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih Etkinliklerinin Öğrenci Başarı, Beceri ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- THOMPSON, P. (1999). *Geçmişin Sesi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TONGUÇ, E. (2007). "Atatürk ve Köy Enstitüleri". *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil Kültür Eğitim*, Gazi Üniversitesi Yayınları.
- UÇAN, A. (2007). "Atatürk ve Müzik Eğitimi". *Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil Kültür Eğitim*, Gazi Üniversitesi Yayınları.

ŞEHİRLEŞME SÜRECİNDE OLAN KASABALARDA NÜFUS GELİŞİMİ VE YAŞ YAPISI İLİŞKİSİ: ILGAZ (ÇANKIRI)

Nazan Karakaş ÖZÜR*

ÖZ

Nüfusun nitelikleri yerleşmelerin şekillenmesinde önemli rol oynar. Özellikle yaş yapısı, geçmiş bugün ve gelecek hakkında fikir vermesi nedeniyle yerleşmenin gelişimi ile çok yakından ilişkilidir. Çalışmada Ilgaz İlçe merkezini oluşturan Ilgaz kasaba yerleşmesinde yaş yapısı ve bunun mahalleler arasında dağılımı incelenmiştir. Genel olarak Türkiye’de kırsal kesimde yaşlanmaya doğru giden bir nüfus yapısı olduğu başka çalışmalarca tespit edilmiştir. Bu durumun Ilgaz kasabasında Türkiye ortalamalarının üzerinde seyrettiği görülmüştür. Yaşlı bir nüfusa sahip olması ve gittikçe yaşlanması kasabanın şehre dönüşümü önündeki en önemli engellerden biridir. Mahalleler arasında da yaş yapısı açısından farklı dağılımlar belirlenmiştir. Bu durumun temel nedeni mahallelerin konumları ve iskân durumları olarak belirlenmiştir. Yıllar içinde, mahalle yaş yapılarındaki ani değişimler de bununla ilgili bulunmuştur. Bir yerleşmede yaş yapısının değişiminde genç nüfusun azalma yolunda olması son derece kritik sonuçlara yol açacaktır. Bu sonuçların idari, siyasi, ekonomik ve sosyal olarak değerlendirilmesi gerekir.

Anahtar Kelimeler: Ilgaz kasabası, yaş yapısı, nüfus gelişimi

RELATIONSHIP BETWEEN POPULATION INCREASE AND AGE STRUCTURE IN TOWNS IN THE URBANIZATION PROCESS: ILGAZ (ÇANKIRI)

ABSTRACT

Population properties play an important role in configuration of settlement. Particularly, age structure is very closely related to development of settlement so it gives lots of ideas about past, today and future. In this study Ilgaz town, which is the Ilgaz county center settlement, age structure and its distribution between neighborhoods have been examined. In general, progress to ageing in Turkey's population was obtained from other works. It was seen that this situation is higher than average in Ilgaz town. Having an ageing population and its increase day by day is seen as the most important obstacle which hinders the town's development into a city. Different distribution between neighborhoods has been determined too. Basic reason of this situation is seen as location and certificate of occupancy of these towns. These reasons deal with neighborhoods' age structure and sudden changes in age structure. The reduction in the number of young people in the change of the age structure of the settlement will lead to extremely critical results. These results need to be considered administratively, politically, economically and socially.

Key Words: Ilgaz town, population increase, age structure

GİRİŞ

Günümüz dünyasında tüm yerleşme türleri içinde şehir yerleşmeleri ayrı bir yer tutar. Bunun temel nedeni gittikçe daha fazla nüfusun şehir özelliğindeki yerleşmelerde yaşıyor olması ve daha fazla yerleşmenin şehir özelliği kazanmasıdır. 2014 yılı itibarıyla dünya nüfusunun % 53,5'i şehirlerde yaşarken, bu oran Türkiye'de % 73'tür (Şahin, 2015:140-142). Dünya ortalamasının üzerinde olan bu rakamın gelecekte, hem Türkiye hem de dünya için artacağı¹ bilinmektedir (Yüceşahin vd.2004; Garipağaoğlu, 2010; Yakar, 2012a). Bu durum, hem şehir nitelikli yerleşmelere, hem de şehirlerde yaşa-

¹ 2030'da dünya nüfusunun % 60'ının şehirlerde yaşayacağı öngörülmüyor. Bkz <http://www.un.org/sustainabledevelopment/cities/>

yan nüfus niteliklerine daha dikkatle bakılmasına neden olur. Şehirlerin hızlı artan sayıları² araştırılırken, onları besleyen kasaba yerleşmelerinin durumu birçok açıdan incelenmeye değer olmalıdır. “Alt kategorilerin verdiği göç, üst kategorideki kentleri beslerken, kendilerinin de zamanla hem sayı, hem de nüfus miktarı olarak azalmalarına neden olmuştur (Garipağaoğlu, 2010:38).” Görüldüğü üzere kasabaların, köy ile şehir yerleşmeleri arasındaki geçişin anlamlandırılmasında edindiği roller, köy ve şehir yerleşmelerinin oluşum ve gelişimleri hakkında çok önemli bilgiler içerir. “Türkiye’de şehirleşme hareketleri ve şehirler incelenirken öncelikle köyle şehir arasında geçiş basamağını teşkil eden ve nüfusu 10 000’in altında olan kasabaların incelenmesi gerekmektedir. Çünkü şehirleşme ya mevcut şehirlerin daha da büyümeleri veya kırsal yerleşmelerin nüfuslarının artarak şehir haline gelmesi şeklinde cereyan etmektedir. Kırsal yerleşmeden (köyden) kasabaya, kasabadan şehre geçiş süreci aynı zamanda nüfusun sayı olarak artması yanında, nitelik bakımından homojen yapıdan heterojen yapıya geçiş sürecini de içermektedir (Uzuneminoğlu, 1993:245).” Kasabaların bir yerleşme birimi olarak dikkatle incelenmesi işaret edilen geçiş sürecinin anlamlandırılmasına katkı sağlayacaktır.

Yerleşme incelemeleri nüfus incelemelerinden ayrı düşünülemez. Bir alandaki nüfusun nitelikleri yerleşmelerin şekillenmesini sağlarken, yerleşme özellikleri de nüfus niteliklerinin şekillenmesinde rol oynar. Bu nedenle çalışma her iki alanı da kapsayan bir bakış açısı takip etmiştir. Bir yandan köy, kasaba, şehir yerleşmeleri ve özellikleri, diğer yandan bu yerleşmelerde yaşayan nüfusun nitelikleri dikkate alınacaktır. Zira nüfus özellikleri yerleşmelerin adlandırılmasında önemli bir kriterdir. “Bu sayede 20.000’den az nüfuslu kasabalar için şehirleşmenin bir alt basamağı olarak kasabalaşma, söz konusu eşiğin üstünde nüfusa sahip yerleşmelerde de şehirleşme süreçleri üzerinde durulmuştur ki, kasabalaşma ve şehirleşme birlikte genel şehirleşmeyi meydana getirmektedir (Yüceşahin vd. 2004:25).” Yerleşmede yaşayan kişi sayısının yani nüfus miktarının bile tek başına yerleşmenin adlandırılmasında ve yönetsel özelliklerinde önemli bir kriter olduğu bilinmektedir.³ Ancak başka faktörlerin rolü göz ardı edilemez.

Nüfus, sınırları belli bir alanda belli bir zamanda yaşayan insan sayısı olarak tanımlanır. Ancak bir alanda yaşayan insanların sadece sayıları, günümüz nüfus araştırmaları için çok anlamlı değildir. Yaşayan kişi sayısından ziyade, nüfusun nitelikleri adı altında cinsiyet, yaş yapıları, eğitim durumu, sosyo-ekonomik nitelikleri değer taşır. Nüfusa ait bu nitelikler tek ya da bir arada birçok sosyo-ekonomik analize veri sağlar, temel oluşturur. Örneğin,

² Bkz <http://www.un.org/sustainabledevelopment/cities/>

³ Daha fazla bilgi için; Özçağlar Ali. 1997. *Türkiye’de Belediye Örgütlü Yerleşmeler*, Ekol Yayınevi, Ankara.

cinsiyet yapısındaki dengesizlik göç ile açıklanabilir ya da nüfusun yaş yapısı, işgücü potansiyelini bugün ve gelecek için açığa çıkarır. Yaş yapısı aynı zamanda cinsiyet yapısı ile doğrudan bağlantılıdır, cinsiyet, yaş yapısı ile ilgili çalışmalarda etkili bir değişkendir. Doğurganlık, yaş bağımlılık oranı da bu iki değişkenle bağlantılı olarak ele alınır (Koç vd. 2008:12). Yaş yapısının, eğitim, sağlık, sosyal güvence ve bakım gibi konularla bağlantıları da açıktır. Sharlon (1978), nüfusun yaş yapısının nüfusun toplamdaki gelişimi hakkında çok önemli bir belirleyici olduğunu vurgularken, bu konuda çalışma yapmış kişilerin modellerini değerlendirir. Nüfusun yaş yapısı, miktarı ve sosyal güvenlik ilişkisi ise vurgulanan diğer bir gerçektir (Turner, 1985).

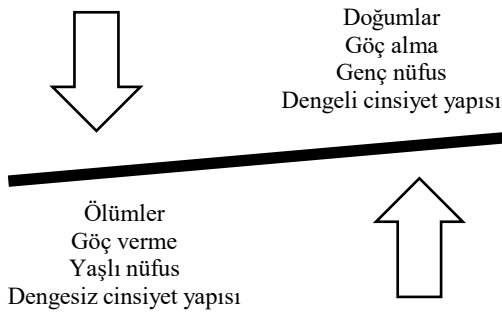
Nüfusun değişimi üzerinde etkili olan faktörler nüfus değişkenleri olarak adlandırılır. Nüfus değişkenleri doğumlar, ölümler ve göçler ana başlıkları altında toplanır (Şahin, 2015; Tümertekin, 1994:142). Bu değişkenler sadece nüfusun miktarını değil, başka birçok sosyal ekonomik faktörü de yakından ilgilendirmektedir. Örneğin, doğumların artışı ya da azalması, cinsiyet yapısı ve kadının sosyo-ekonomik durumu ile bağlantılı olarak açıklanmaktadır. Aynı şekilde ölümler, ortalama yaşam süresi bağlamında, bir yerdeki yaşam standartları açısından değerlendirilir. Ortalama yaşam süresi ise gelişmişlik ölçütüdür.⁴ Örneğin, Dünya’da ortalama ömür değerleri en yüksek ülkeler, Japonya (84), Avustralya (83.1) ve Fransa (82.1) iken; Nijerya (54.2), Etiyopya (65,9) ve Kongo (60.4) en düşük ortalamalara sahip ülkeler konumundadır (Şahin, 2015:100). Bu noktada nüfusun yaş yapısı ve bununla ilişkili nüfus özellikleri, toplamda nüfusun gelişiminde kilit rol oynayan çok önemli bir faktör olarak görülür. (Şekil:1). Ayrıca, yaş yapısı, bir alanda yaşayan nüfusun hali hazırdaki durumunun belirlenmesi kadar, gelecek ile ilgili öngörülerde bulunma fırsatı vermesi ve planlama yapma açısından da önem taşır.

Bu çalışmada, seçilen dar bir alanda, nüfusun gelişimi ve yaş yapısı konu edilmiştir. Bir alandaki nüfusun zaman içinde yaş yapısında olan değişimler, beraberinde sosyal, ekonomik ve idari sonuçlar getirir (Yücesahin, 2011, Freadlander, 1999:494). Nüfusun yaş yapısı dar ve geniş aralıklarla incelenebilir. Bu çalışmada yaş yapısı geniş aralıklı olarak ele alınacaktır. Geniş aralıklı yaş yapısı incelemelerinde 0-14 arası çocuk nüfus, 15-64 arası yetişkin nüfus ve 65 yaş üzeri yaşlı nüfus olarak belirlenmiştir (Tümertekin, 1994; Doğanay, 1994; Avcı, 2014).

Çalışma konusu ile ilişkili önemli bir değişken de göçtür. Nüfusun gelişimine bakıldığında, bunun doğal olarak ve göç yoluyla gerçekleştiği görülür. Göç olgusu nüfusu etkilediği kadar şehir yerleşmelerini ve şehirleşme

⁴ Birleşmiş Milletler insani gelişim raporları yıllık olarak yayınlanmaktadır. Bkz. <http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>

sürecini de etkiler. Hatta şehirleşme ve göç birbirinden kesin sınırlarla ayırlamayan iki olgudur. Keleş (1970), şehirleşme ve göç ilişkisinin kaçınılmazlığını vurgularken, dünyada 20. yüzyılda şehrsel nüfus patlaması olduğunu Türkiye’de de bunun böyle olduğunu belirtir. Buradan anlaşıldığına göre göç, pozitif ya da negatif yönde, şehirleşme hareketinin ajanıdır.⁵ Yaş yapısının da göçten etkilendiği açıktır. Doğrudan göç eden nüfus çalışmanın konusu olmasa da yaş yapısı değişimleri bir şekilde göç ile ilintilidir. Burada da göç sadece mevcut durumu açıklamada kullanılacak bağımlı bir değişken olarak değerlendirilmiştir.



Şekil:1- Nüfus Değişiminde Etkili Olan Temel Faktörler

Türkiye için yapılmış bazı yaş yapısı incelemeleri, nüfusun yaşlanma yolunda gittiğine işaret eder (Mandıracıoğlu, 2010; Avcı, 2014). Bu bilgiler ülkelerin yakın ve uzak dönem planlarını hazırlamalarında hayati önem taşır (Plan Nüfus Projeksiyon Yöntemleri, 2002). Ülke genelinde nüfusun yaş yapısının gösterdiği en belirgin özellik, kırsal kesim ve şehirler arasındaki farklardır. Göç ya da başka nedenlerle kırsal alanların daha hızlı yaşlandığı, yani yaşlı nüfus oranının daha hızla arttığı görülür (Yakar, 2012a; Avcı, 2014). Nüfusun iş bulma, eğitim gibi ihtiyaçlar için, sorunlarını çözmeyi umdukları daha büyük yerleşmelere göç etmeleri, bir yandan şehirleşmeyi etkilerken öte yandan bu yerleşmelerdeki doğal nüfus artışını manipüle eder. Fazladan şehre gelen 15-64 yaş grubu, aynı zamanda doğurganlık dönemini içerir ve geleceğe dönük olarak çocuk/genç nüfusu artırma potansiyeline sahiptir. Böylelikle terk edilen yerleşmelerde yaşlı nüfus kalırken, bu durum aynı zamanda gelecekteki

⁵ Daha fazla bilgi için Yakar Mustafa. (2012b). “Yirminci yüzyılın İlk Çeyreğinde Türkiye Nüfusundan Ne Değişti?” Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(21), s.382-402.

doğurganlığın ve çocuk sayısının düşmesi anlamına gelir. Yerleşmeler arasında oluşan bu dengesizlik, yaş bağımlılık oranının da dengesini yitirmesine neden olur. Yaş bağımlılık oranı “çalışma çağındaki her 100 kişiye düşen yaşlı sayısı” (TÜİK, 2014) olduğuna göre, bunun ekonomi alanındaki etkisi açıkça anlaşılabilir. Türkiye nüfusunun gittikçe yaşlanıyor olması, rakamlarla ortadadır. 2014 itibarıyla yaş bağımlılık oranı 11,8 iken 2023’te bu rakam 15 olarak beklenmektedir. Üstelik toplam nüfus içinde bu değer in ülke sathında da dengesiz bir dağılımı vardır. Bölgelere göre yaşlı nüfus ve yaş bağımlılık oranlarının birbirinden farklı özellikler gösterdiği görülür.

Nüfusun yaşlanması durumu, bir gelişmişlik göstergesi olarak gelişmiş ülkelerin yaş yapılarında ortaya çıkar. Genel olarak da temel belirtiler yaşam süresinin uzun olması, çalışan kadın sayısının artması ile doğurganlığın azalması ve diğer sosyal ekonomik faktörlerdir. Türkiye’de bu ifade edilen özelliklere benzer bir durum olup olmadığı, yani nüfusun yaş yapısının değişiminin, gelişmişlik ile açıklanıp açıklanmayacağı ayrı bir şekilde tartışılmalıdır. Zira 2014 yılında yaşlı nüfusun en yüksek olduğu il %17,6 ile Sinop iken onu, % 16,5 ile Kastamonu ve % 15,3 ile Çankırı izlemiştir. Bu oranın en düşük olduğu il ise % 2,9 ile Hakkari iken onu, % 3 ile Şırnak ve % 3,4 ile Van takip eder (TÜİK, 2014). İlgili illerin gelişmişlik durumları ortadadır. Söz konusu rakamlar ve ilgili şehirlerin diğer demografik nitelikleri gelişmişlik olarak yorumlanamayacağına göre, ülkenin geleceğinin nasıl planlanacağı ve alınması gereken tedbirlerin neler olabileceği dikkatle düşünülmelidir.

Yaş yapısı araştırmaları hem ülke genelinde hem de ülke içindeki bölgelerde nüfus niteliklerinin üç boyutlu yani geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında ortaya konmasını sağlar. Yaş yapısı araştırmalarının makro ve mikro boyutlarıyla çoğalması, bu yönde yapılacak faaliyetlerde önemli bir altyapı hizmeti sayılacaktır. Yaş yapısı ve etkili faktörlere ait araştırmalar bölgesel planlamalarda dikkate alınması ve devletin sosyal sorumlulukları çerçevesinde düşünülmesi gereken bir konudur. Ancak yatırım ve teşvik konularında belirleyicilerden biri olması gereken bu durumun, sosyal devlet anlayışı bağlamında bugüne kadar tam olarak değerlendirilmediği de bilinir (Yavan, 2012:13). Çalışmada, yukarıda genel çerçevesi çizilen yaş yapısı ve etkileşim halinde olduğu alanlar, Ilgaz ilçe merkezi yerleşmesinden elde edilen bulgular ışığında değerlendirilmiştir.

AMAÇ ve YÖNTEM

Nüfus ve şehirleşme oldukça geniş bir konu olduğundan bazı sınırlandırmalar yapmak, mümkün olduğunca belli bir bakış açısı belirlemek gerekecektir. Çalışmanın konusu, nüfusun yaş yapısı ve şehirleşmeye etkisi bağlamında şekillendirilmiştir. Nüfusun yaş yapısı, cinsiyet, doğurganlık ve ortalama

ma ömür değişkenleri tarafından kontrol edilir (Atalay, 2005:15; Şahin, 2015:121-136). Bu faktörler dışında kalan diğer değişkenler çalışma konusu dışına alınmıştır. Örneğin, nüfusun gelişimde çok önemli rol oynayan bir faktör olan göç konusuna değinilmeyecektir. Çalışma sahasında yaşlı nüfus göçü, yani emekli olup geri dönüş ya da genç nüfusun başka yerleşmelere gidişi konuları değerlendirme dışı kalacaktır. Ancak bazı durumları açıklamada gerekli görülen göç⁶ ile ilgili bilgi ihtiyacı çalışmanın içinde başka değişkenler kullanılarak giderilmeye çalışılmıştır. Öncelikle göç ile hareket eden nüfusun kabaca belirlenmesini sağlayacak olan doğumlar ve ölümler 20007 yılından itibaren yıllık olarak 2014 sonuna kadar sunulmuştur. İlgili rakamlar, o yıla ait nüfus ile ilişkilendirilerek aradaki farkın göç nedeniyle olmuş olabileceği düşünülebilir. Yine ortaya çıkabilecek veri açığına yönelik başka bir tedbir de bina istatistikleri ile alınmıştır. Yıllık daire oturma izni sayısı, yerleşmedeki nüfus gelişimi hakkında kabaca fikir verecektir. Bu sayede göç konusu çalışma planından çıkarılmış, göç nedeniyle hareket eden nüfus miktarı, yukarıda belirtilen başka veriler ile genel bir çerçevede belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada yaş yapısı, gelişimi yıllara göre mahalle ölçeğinde ortaya konulmuştur. Bir kasabanın mahalleleri arasında yaş yapısı gelişimi açısından yıllara göre bir fark olup olmadığı aynı zamanda kasabanın tümünde yaş yapısının yıllara göre nasıl şekillendiği ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, bu yerleşme özelinde, köy, kasaba ve şehir yerleşmeleri ilişkisini anlamada ve “kasabaların homojenlikten heterojenliğe geçişini” kendi içinde nasıl yaşadığını ortaya koymada bir model olabilir. Bu nedenle, önce bu yerleşmenin niteliği yerleşme tipleri içinde -köy kasaba ve şehir- hangi özelliği gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra, belirlenen yerleşme tipine göre çalışma planı hazırlanmıştır. Aşağıda belirtilecek olan gerekçelerle İlgez İlçe merkezi yerleşmesi, kasaba tipindedir. Bu tipteki yerleşmelerin nüfus niteliklerinin, yaş yapısı özelinde, köy ve şehir arasında özelliklere sahip olması beklenir. Yani köydeki yaş yapısının yaşlı nüfus lehinde, şehirlerde ise daha çok genç ve orta yaş grubunda şekillendiği düşünülürse, kasabalarda genel olarak orta yaş nüfusun toplanmış olması gerekir.

Bilindiği gibi kırsal kesimde yaş bağımlılık oranının fazlalığı (Karabağ ve Şahin, 2003:70) aynı zamanda cinsiyet yapısı ve doğurganlık ile yakından ilişkili olarak şekillenir (Şahin, 2015; Doğanay, 1994; Atalay, 2005). Konu ile ilgili olarak iki önemli çalışma, burada ileri sürülen tezleri Türkiye ölçeğinde yakın tarihlerde incelemişlerdir. Avcı (2014) tarafından yapılan çalışmada, il

⁶ Göç ve nüfusa ait verilerin, özellikle belediye gelirlerinin belli nüfus kriterlerine göre düzenlendiği kanun ile birlikte geçerli ve güvenilir şekilde elde sunulmadığı gerçeğinin altı çizilmelidir. Ülke gerçeği olan bu durum ayrı bir araştırma konusu olarak değerlendirmeli ve kriter olarak nüfus miktarı yerine veri değiştirilmesine yol açmayacak başka öneriler geliştirilmelidir.

⁷ Bu bilgiler ilçe merkezi bazında veri olmadığından 2000'den geriye götürülemezdir.

bazında, Türkiye'deki yaşlı nüfusun mekansal dağılışı ve gelişimini incelenmiştir. Avcı'nın, yaş bağımlılık oranlarında artışın gerçekleştiği, ancak bunun bir nüfusta yaşlanma tehlikesi olarak adlandırılması için erken olduğu tespiti dikkate değerdir (2014:307). Aynı zamanda 65 yaş üstü nüfusun ülke genelinde dengesiz dağılım gösterdiği ve doğurganlık ile ters orantılı bir durumu sergilediği de belirtilmiştir (Avcı, 2014:307). Diğer çalışma ise Garipağaoğlu (2010)'na aittir. Çalışmada 2000'den itibaren başlayan küçük kentlere dahil olabilecek kasaba özelliğindeki yerleşme sayılarındaki artış hızının azaldığı ifade edilir. Bir diğer tespit, "küçük kent oluşturabilecek kasaba sayılarına göre, küçük kentlerin büyüerek bir üst kategoriye atlama hızlarının giderek artması"dır. (Garipağaoğlu, 2010:7). Her iki çalışma da, hem nüfusun yaş yapısı hem de yerleşme tipi ile ilgili değişimlerde kasaba yerleşmelerinin önemli rolüne işaret eder. Burada da üzerinde durulacak olan konu kasaba yerleşmelerinde yaş yapısı değişimlerinin, yıllara göre ve mahalleler arasında, Türkiye ölçeğinde yapılan değerlendirmelere göre durumlarıdır.

Bu çalışma dar bir alanda gerçekleştirilmesine rağmen nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma bir yapı üzerine inşa edilmiştir. Öncelikle toplanan nicel veriler analiz edilmiş, ardından nitel verilerle desteklenmiştir. Bu yönü ile çalışma yöntemi açıklayıcı desen tasarımına uyar (Büyüköztürk vd. 2013:247; Creswell, 2013:224). Mahalle ölçeğinde gerçekleştirilen, İlçe Belediyesi ile TÜİK'den elde edilen çalışma verileri genel olarak nüfus miktarları, yıllara göre gelişimleri, nüfusun yaş gruplarına ve mahalle nüfuslarının yıllara ve yaş gruplarına göre dağılımları şeklinde sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler yardımıyla Ilgaz kasabası 2000 yılından sonra nüfusun mahalle bazında yaş gruplarına dağılımı ve genel gelişimindeki tablo belirlenmiştir. Böylelikle dar alanda küçük nüfus grupları içinde yaş gruplarının dağılışı ve nüfus artışı ilişkisi demografik döngü bağlamında belirlenmeye çalışılmıştır. Burada kasaba nitelikli bir yerleşmenin seçilmesi, şehir ve köylerde nüfus hareketleri ile birlikte net şekilde ortaya çıkan yaş yapısı değişikliği ve sonuçlarının kasaba yerleşmeleri üzerinde nasıl etki göstermiş olabileceği ile ilgilidir. Çalışmanın evreni Ilgaz ilçe merkezini oluşturan Ilgaz kasabasıdır. Evreni oluşturan nüfusun tümü çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırma verileri 2000 yılından 2014'e kadar olan zaman dilimini kapsamaktadır. Bu sınırlandırmanın nedeni İlçe Merkezi Belediye içindeki mahalle sınırlarındaki değişimlerdir. Bu tarihten sonra 9 mahalleye bölünmüş olan mücavir alan daha önce 5 mahalle halindedir. Ayrıca Kese Mahallesi 29.12.1986'da İlçe merkezine katılmış, daha sonra tekrar köy statüsüne geri dönmüştür. Dolayısıyla 2000 yılından geriye doğru bakıldığında daha önce mahalle sınırları ile sayılarındaki görülen değişimler, verilerin elde edilmesi ve süreklilik arz etmesi bakımından, bu çalışma için daha geriye gitmek uygun olmamıştır. 2000 yılından sonra eklenen, Fatih, Gazidede,

Yavuz ve Ziraat Mahalleleri ile kasaba yerleşmesinde, 2015 yılına kadar 9 mahalle şeklinde devamlılık gösteren bir idari bölünüş vardır. Araştırmanın mahalle ölçeğinde yapılacak olması, verilerde kopukluk olmamasını gerektirir. Sayılan gerekçelerle araştırma için 2000 yılı sonrası uygun görülmüştür.

Araştırmanın sınırlarının toplam nüfusu 10 binin altında olan bir yerleşmede gerçekleşmesinin az sayıda nüfus kapsamı, ekonomik çeşitlilik bakımından çok seçenek sunmaması çalışma çıktılarının genellenebilirliğini etkileyebilecektir. Bu dezavantajlara karşın, böyle bir çalışma modelinin küçük grupta deneme amaçlı uygulanması, az nüfuslu alanlarda da tüm dezavantajlara rağmen yaş yapısı çalışmalarının beklenen cevapları vermede olumsuzluk oluşturmayacağı kanısını oluşturmuştur. Araştırma örnekleminin beklenen cevaplar için yeterli veriyi içereceği varsayılmıştır. Araştırmanın problem durumu 2000-2014 yılları arasında Ilgaz kasabasında nüfusun gelişimi, yaş yapısı ve mahallelerin yaş yapısı dağılımının Türkiye'deki şehirleşme eğilimlerine göre nasıl açıklanabileceği şeklinde belirlenmiştir.

Bu bağlamda araştırılan konunun çıktıları, bugün için mevcut durumun ortaya konmasında değerlendirileceği gibi, öncelikle belediyelerin hizmetlerini daha sağlıklı planlamalarını, ardından da bölge planlamacıların proje geliştirme çalışmalarını etkili yürütmelerini sağlayacaktır.

Ilgaz Kasabası

Karadeniz Bölgesi'nin Batı Karadeniz Bölümü'nde yer alan Ilgaz ilçesi, Devrez Çayı oluğunda yerleşmiştir. Çankırı İline Bağlı olan İlçe'nin arazisi doğu batı uzantılı vadi tabanından itibaren yamaçlara doğru ilerleyen aşınmış düzlükler ve bunları dikine parçalamış yan derelerin açtığı vadilerin yamaçları ve birbirine paralel uzanan sırtlar üzerine yerleşmiştir. Yerşekilleri bakımından kısa mesafelerde çeşitlilik gösterse de ortalama yükseltisinin 960 m civarında olduğu görülür (Karakaş (Özür), 1995). İlçe arazisi Samsun-İstanbul arasındaki önemli karayolu bağlantısı olan E80 üzerindedir. Aynı şekilde Karadeniz kıyılarını Ankara'ya bağlayan en kısa yol D765 de kuzeyden güneye doğru ilçe merkezinden geçer. Ilgaz İlçe Merkezi'nde keşilen bu iki önemli yol, ilçeyi iki büyük şehir ile doğrudan bağlamaktadır (Harita:1). İlçenin başlıca geçim kaynakları tarım, hayvancılık, orman ürünleri ve hizmet sektörü ile ilgili iş kollarından sağlanır.

BULGULAR

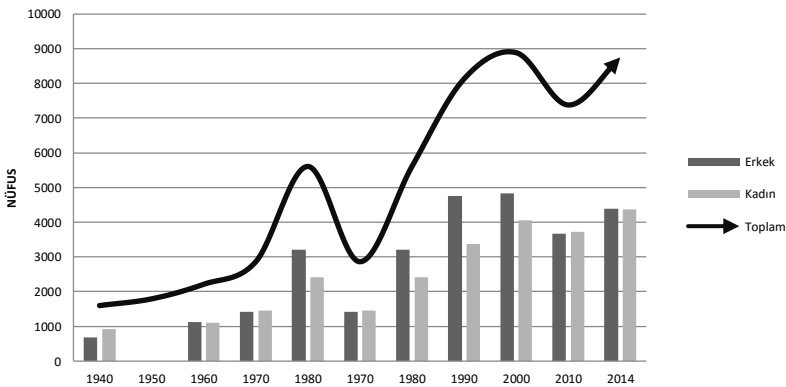
Nüfusun yaş yapısı incelemelerine geçmeden önce genel olarak kasabanın nüfus hareketlerine bakılmıştır. 2000-2014 arasındaki nüfus gelişiminde en çok dikkati 2000 yılında 8892 olarak belirlenen nüfusun, daha sonra 2007’de 6981’e gerilemiş olması çeker. Konu İlçe’de bulunan belediye yetkililerine sorulduğunda 2006’da başlayan adrese dayalı nüfus kayıt sisteminin daha doğru bir sonuç verdiği, 2000 yılındaki sayımda bazı hataların yapılmış olabileceği ifade edilmiştir. İlçenin aradaki farkı anlamlı hale getirecek büyük bir göç yaşamaması, bu süreçte İlçe merkezinde herhangi bir nüfus gerilemesine neden olacak doğal afet vs. gibi olumsuzlukların olmaması da bu kanaatin doğru olduğunu gösterir. Bu açıkça ülkemizde veri toplama, verinin sürekliliği ve bunun değerlendirilmesi konusundaki hassasiyet ile de ilgilidir.⁸

Nüfus gelişimi ile ilgili değerlendirmelerin, dar alanlarda veri manipülasyonuna tahammülü olmadığı açıktır. Mevcut şartlar ile nüfus miktarının karşılaştırılması ya da yıllık nüfus gelişim tablolarının izlenmesi normal değerler altında ya da üzerindeki durumları hemen gösterir. Ilgaz kasabasında nüfusun 1965’ten 2014’e kadar nasıl bir gelişim gösterdiği incelendiğinde ilk dikkati çeken 1975 sonrası görülen erkek nüfus miktarının normalin üzerinde fazlalığıdır. İlk bakışta bu değer göç alma ile ilişkilendirilebilir. 2000 yılında görülen artış maalesef sonraki yıllarda veri olmadığından takip edilememiştir. Bu veriyi takip eden ilk yıl olan 2007, ADNKS (Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi) ile elde edilen sonuçları içerir. Aradan geçen 7 yılda kasaba nüfusu 2001 kişi azalmıştır. 2007’den sonra nisbeten daha düzenli bir gelişim süreci gösteren nüfus, artma yönünde devam etmiştir. Yıllar arasındaki en belirgin artış 2013-14 yılları arasında yaşanmıştır (Grafik:2).

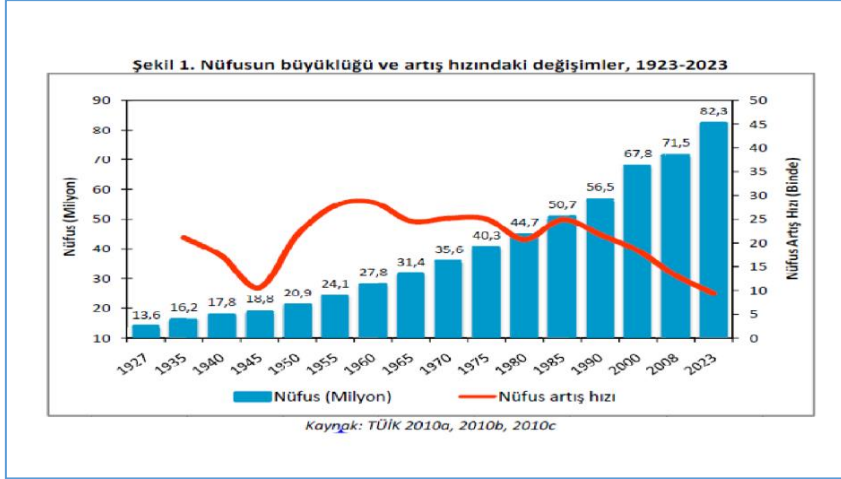
⁸ Veri düzensizliği ya da karmaşası ile ilgili olarak sadece veri güvenilirliğini etkilediği düşünülen bir faktör tartışılacak, diğerleri üzerinde durulmayacaktır. Bu faktör belediye gelirleri ile ilgilidir. Belediye gelirleri ile ilgili 12 Eylül 1980’den sonra çıkan kanunlar “*kaynak arayan belediyeden kaynak sağlayan belediyeye*” geçmeyi hedefler. “Belediyelerin gelirleri ile ilgili olarak 1981 yılında kabul edilen 2380 sayılı Belediyelere ve İl Özel İdarelerine Genel Bütçeden Pay Verilmesi Hakkında Kanun basta olmak üzere, Emlak Vergisi Kanununda, 2464 sayılı Belediye Gelirleri Kanununda, 5393 sayılı Belediye Kanununda ve bazı kanunlarda yapılan düzenlemelerdir (Türkoğlu, 2012:294). Belediye gelirlerinin büyük çoğunluğunun genel bütçeden gelmesi ve bunun da nüfus kriteri ile oluşturulması problemin temelini oluşturur.

Tablo:1- Ilgaz Kasabası Nüfus Miktarları 1935-2014

	T	E	K
1935	2011	998	1013
1940	1603	679	924
1945	1588	728	880
1950	1795	-	-
1955	1882	916	966
1960	2216	1114	1102
1965	2924	1561	1323
1970	2865	1409	1446
1975	6624	3988	2636
1980	5612	3202	2409
1985	7307	4231	3076
1990	8136	4764	3372
2000	8892	4829	4063
2007	6981	3492	3489
2008	7051	3527	3524
2009	7738	3855	3883
2010	7383	3664	3719
2011	7355	3652	3703
2012	7210	3604	3606
2013	7571	3808	3763
2014	8754	4384	4370



Grafik:1- Ilgaz Kasabası 1940-2014 Nüfus Gelişimi

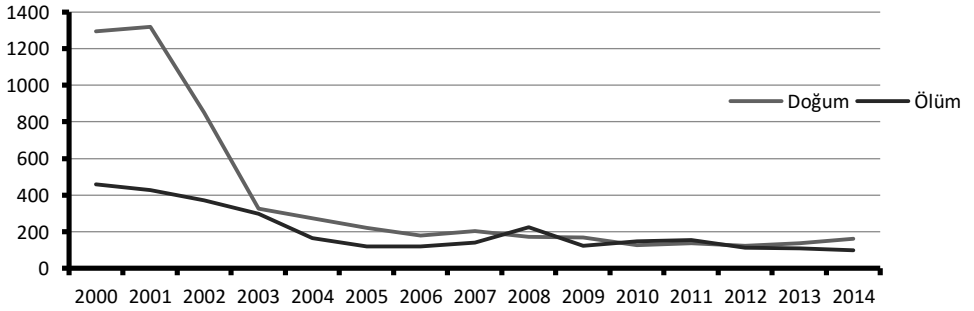


Grafik:2- Türkiye Nüfus Gelişimi ve Projeksiyonu 1927-2025

Tablo:2- Ilgaz Kasabası Doğum ve Ölüm Miktarları

	<u>Doğum</u>	<u>Ölüm</u>	<u>Fark</u>
2000	1292	458	858
2001	1317	427	890
2002	851	371	480
2003	327	296	31
2004	273	164	164
2005	222	119	103
2006	180	120	60
2007	205	139	66
2008	172	223	-51
2009	167	124	43
2010	127	147	-20
2011	138	154	-16
2012	124	114	10
2013	138	108	30
2014	163	98	65

Nüfus sayımlarının 1990'dan sonra 10 yılda bir yapılması ve devamında da adrese dayalı Nüfus kayıt sisteminin devreye girmesi 1990-2007 arasında bir boşluk oluşturmuştur. Nüfus gelişimini anlayabilmek için bu aralıklarda nüfusun nasıl seyretmiş olabileceğini yıllara göre doğum ve ölüm miktarları üzerinden değerlendirmek mümkündür. Buna göre çalışmaya konu olan zaman diliminde kasaba kayıtlarına geçen doğum ve ölüm rakamları şöyledir (Tablo:2, Grafik:3).



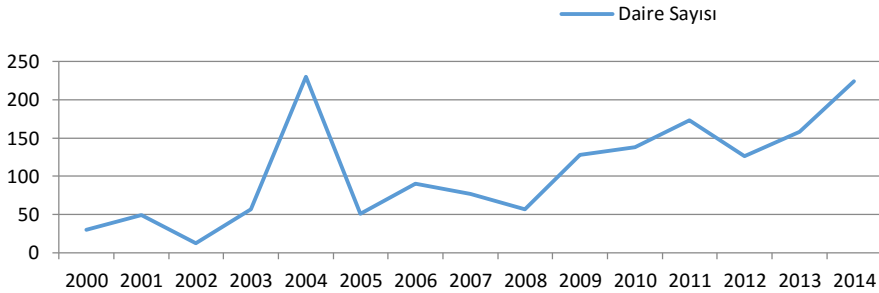
Grafik:3- Ilgaz Kasabası Yıllara Göre Doğum ve Ölüm 2000-2014

Yıllara göre doğum oranlarına bakıldığında 2000-2003 yılları istisna edilirse, genel bir denge görülür. 2000-2003 arasında görülen yüksek rakamların doğum ve ölüm kayıtlarının tutulma şekliyle ilgilidir. Kasabada belirtilen yıllarda, yılda binlerle ifade edilen (2001:1317 kişi) miktarda doğumun gerçekleşmediği açıktır. Çünkü bu yaklaşık olarak, 2000 yılında 15-64 yaş grubunda Ilgaz'da yaşayan her 2 kadından birinin doğum yapmış olması anlamına gelir. Doğum miktarının bu kadar yüksek olma nedeninin, başka şehirlerde yaşayan ama kasaba nüfus kütüğüne kayıtlı kişilerin bildirimleri ile ilişkili olduğu düşünülmüştür. Dolayısıyla 2000 ile 2007 arasındaki yaklaşık 2000 kişilik farkın nedeni burada açığa çıkmış olur. Bu ihtimal dışında nüfus verisi olmayan yıllar içinde dışarıdan büyük miktarda göç alınıp alınmadığı ile ilgili alanda yapılan çalışmalar sonucu net bir bilgi edinilememiştir. Yerel medya tarandığında, söz konusu yıllar arasında ilçe merkezine önemli bir göç olmadığı görülmüştür. Nüfusun ani gelişimini açıklayabilmede başka bir veriye daha bakılmıştır.

Konut olarak kullanılacak olan daire sayıları genel bir nüfus tahmini yürütme imkanı verir. TÜİK'in bina istatistiklerinden elde edilen yıllara göre daire sayılarına ve bununla ilgili hazırlanan tablo ve grafiğe bakıldığında 2004 yılındaki ani yükseliş dışında yıllara göre düzenli bir artış gözlemlenir (Tablo:3, Grafik:4). Toplamda kasaba merkezinde yıllık daire sayılarının artarak devam ettiği, bu da nüfusu artmakta olan bir yerleşim olduğu fikrini verir. Ancak yine 2003-2004 yıllarında daire sayısında görülen ani artış bu yıllara ait daha dikkatli bir araştırmanın gerekliliğini işaret eder. Zira her ne kadar bu yıllarda artan doğum oranlarının kasaba dışından kaynaklanmış olabileceği düşünülse de bunun ne kadarının kasaba ile ilişkili olduğunun tespit edilmesi gerekir. Çünkü bu veriler 2000'li yılların başında doğum oranlarında bir artış olduğu konusunda gerekli ipuçlarını verir. 2000 öncesi 1990'a kadar bilinmeyen zaman diliminde doğurganlığın fazla olmuş olacağı tahmin edilebilir. Çalışmanın temel problemi olmadığından bu konu üzerinde fazla durulmayacaktır.

Tablo:3- Ilgaz Kasabasında Yıllara Göre Daire Sayıları

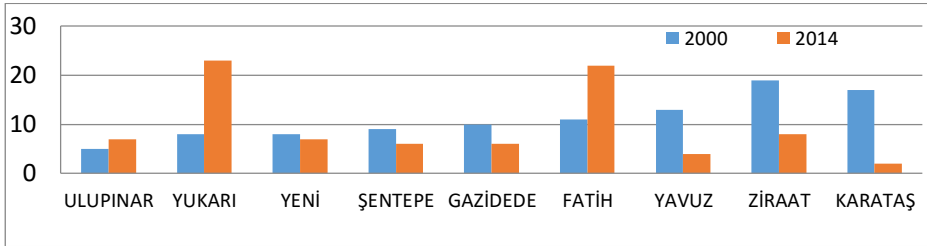
Yıllar	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Daire Sayısı	30	49	12	57	230	51	90	77
Toplam	3788	3837	3849	3906	4136	4187	4277	4354
Yıllar	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Daire Sayısı	57	128	138	173	126	158	224	
Toplam	4411	4539	4677	4850	4976	5134	5358	



Grafik: 4- Ilgaz Kasabasında Yıllara Göre Daire Sayılarının Gelişimi

Türkiye nüfusunun büyümesinin yavaşladığı, özellikle de 1985'ten sonra artış hızındaki azalmanın istikrarlı şekilde devam ettiği bilinmektedir. Nüfusun artışını sağlayan doğum ve ölüm miktarları bir yana, yaş yapısının da bundan etkilendiği daha önce açıklanmıştı. Ilgaz kasabasının nüfusunun gelişimine bakıldığında yıllara göre dalgalanmalar olsa da 2000-2007 yıllarındaki düşüş hemen dikkati çeker. Ancak burada nüfusun genel gelişimi yerine, sadece Türkiye genelinde yaşanan artış hızındaki azalmanın kasabada da yaşanmıyor olması tespit edilebilmiştir. Kasabada, 2013-14 döneminde nüfus artışı % 13 civarında (bir yılda 1183 kişi artarak) gerçekleşmiştir. Eğer bu durum böyle devam ederse, kasaba yaş yapısının kırsal kesim için öngörülen yaşlanma tehlikesi ile karşı karşıya olmadığı görülecektir.

Kasaba genelinde durum böyle iken mahalle nüfuslarının toplam nüfus içindeki oranı ve bunun 2000 ve 2014 yılları arasındaki değişimi şöyledir (Grafik:5).

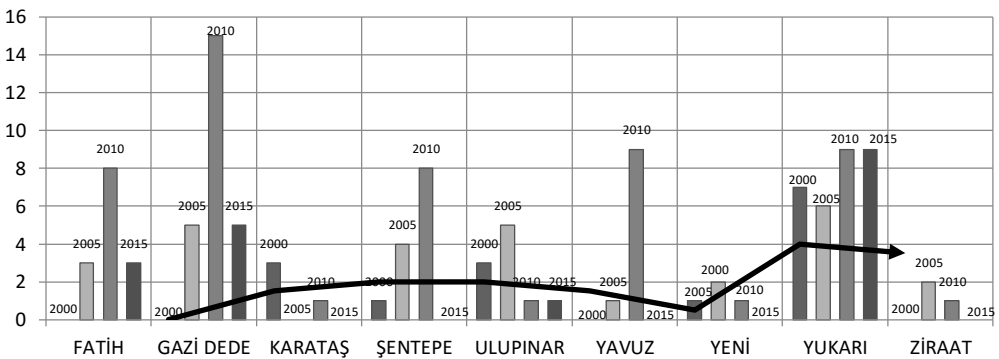


Grafik: 5-2000 ve 2015 Yılları Mahalle Nüfuslarının Kasabanın Genel Nüfusu İçindeki Yüzdeler Dağılımları

Kasaba nüfusu içinde en büyük oranı 2000 yılında Ziraat Mahallesi 2014 yılında ise Yukarı Mahalle elde etmiştir (Grafik: 5). Genel olarak 2000 yılı ile 2014 arasında mahalleler arasında nüfus miktarlarının bir değişim geçirdiğini göstermektedir. 2014 yılı verilerine bakıldığında iki mahalle nüfusunun diğerlerinden açık ara önde olduğu görülür. Bu mahalleler Yukarı ve Fatih mahalleleridir. Yukarı mahalle toplam nüfusun % 23'üne sahipken, Fatih mahallesi % 22'sine sahiptir. 2000 Yılı değerlerine göre Yukarı Mahalle'nin %15, Fatih Mahallesi'nin % 11 oranında olduğu görülür. Buna karşın, Yavuz, Ziraat ve Karataş Mahalleleri'nin 2000 yılına göre nüfuslarında azalma olduğu açıktır. Kasabanın mahalleleri arasındaki bu nüfus hareketi göç ve doğal yollarla ortaya çıkan artış ya da azalışlarla ilişkilendirilebilir. Ancak konu sahada araştırıldığında, nüfus değişiminde, demografik bir gerekçe yerine idari ve yönetsel bir etkinin rol aldığı görülmüştür. Artışın

nın bulunduğu görülür. Diğer mahallelerdeki imara açılmamış boş alanlar mücavir sınır içinde de olsa pratikte kullanım dışıdır. Ulupınar ve Gazidede Mahalleleri gelecekte bu düzenlemelerin yapılmasının zorunlu olacağı mahallelerdir. Bu iki mahallenin, burada kurulan hükümet konağı, adliye sarayı, belediye hizmet binalarına ev sahipliği yapmaları ile İstanbul yolu çıkışı üzerinde olmaları nüfuslanmalarında önemli rol oynayacaktır.

Karataş Mahallesi kasabanın merkezinde en küçük alana sahip mahallelerden biridir. Bu mahallenin yıllar içindeki nüfus kaybı nasıl açıklanabilir? Grafik 5’de görülen 2000 ve 2014 arasındaki ciddi nüfus kaybı dikkate değerdir. Karataş Mahallesi 2000 yılında 1789 kişi ile toplam nüfusun % 17’sini oluştururken, 2014’te 211 kişi ile toplam nüfusun sadece % 2’sini barındırır. Yine burada da nüfus gelişimi ve konut, imar ilişkisi tespit edilmiştir. Bu mahalle, iki katlı ve eski ahşap evlerden oluşmaktadır, bu ev alanları en son imar standartlarına göre uygun değildir ve bu alanın yeniden yapılaşabilmesi için her parselin komşu parseller ile birleştirilerek düzgün hale getirilmesi gereklidir. Bu teknik durum uygulamada birçok problemi beraberinde getirdiğinden buradaki evler ya terk edilmekte ya da yaz ve kış aylarında yarı zamanlı kullanılmaktadır. Bu bilgilerden anlaşıldığına göre nüfus hareketlerine daha dar alanlarda bakıldığında nüfusun yapısal özelliklerini etkileyen ya da şekillendiren en önemli faktörün konut ve buna bağlı olan düzenlemeler olduğu açıktır. Bu düzenlemeler ise yerel ve merkezi yönetimlere aittir. TÜİK 2000 yılından itibaren tutmaya başladığı bina istatistiklerinde bu konunun önemini geç fark etmiş gibidir. Bu istatistiklerden alınan mahallelerin yıllara göre daire sayılarına bakıldığında mahalle nüfuslarındaki bu hareketliliğe dair bir iz bulmak mümkün olabilir (Grafik:6).



Grafik: 6-İlgaz Kasabası Mahallelere Göre Daire Sayıları 2000-2005-2010-2015 (Ağustos itibariyle)

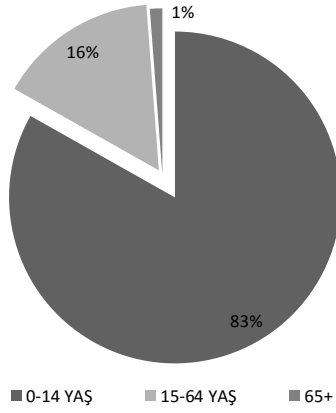
Daha önce vurgulanan Yukarı mahalledeki imar bilgilerine paralel olarak artış gösteren daire sayıları bina istatistiklerine de yansımıştır. İleriki yıllarda artış gerçekleşmesi beklenen Gazidede ve Fatih mahalleleri daire sayıları hemen geriden takip etmektedir. Ayrıca 2010 yılının tüm mahallelerde bir artışa işaret ettiği de söylenebilir. Son sayımlara göre en fazla dairenin geçen 14 yıl içinde yukarı mahallede ardından Gazidede mahallesinde oturmaya hazır hale geldiği görülür. Bu rakamların, az önce ifade edilen yerleşmenin İstanbul yolu üzerine doğru kaydığı tezini doğruladığı açıktır (Tablo:4). Yukarı mahalledeki her yıl görülen yoğunluk da daha önce açıklanan imar düzenlemesi durumu ile uyumludur.

Tablo: 4-İlgaz Kasabası Mahallelere Göre Daire Sayıları

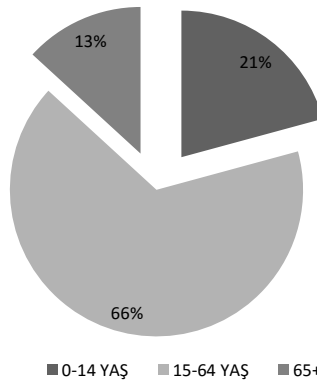
<u>MAHALLE</u>	<u>2000</u>	<u>2005</u>	<u>2010</u>	<u>2015</u>	<u>Toplam</u>
Fatih	0	3	8	3	14
Gazidede	0	5	15	5	25
Karataş	3	0	1	0	4
Şentepe	1	4	8	0	13
Ulupınar	3	5	1	1	10
Yavuz	0	1	9	0	10
Yeni	1	2	1	0	4
Yukarı	7	6	9	9	31
Ziraat	0	2	1	0	3
Toplam	15	28	53	18	96

Çalışmanın konusunu oluşturan yaş gruplarının kasaba genelinde dağılışı 2000 ve 2014 yıllarına göre şöyledir.

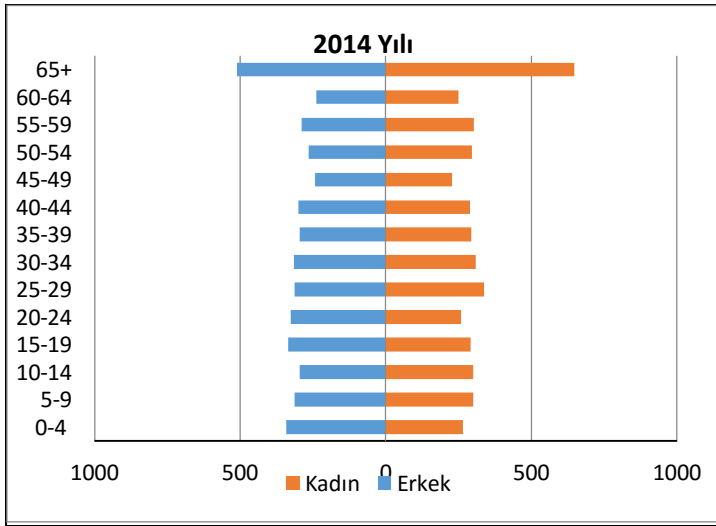
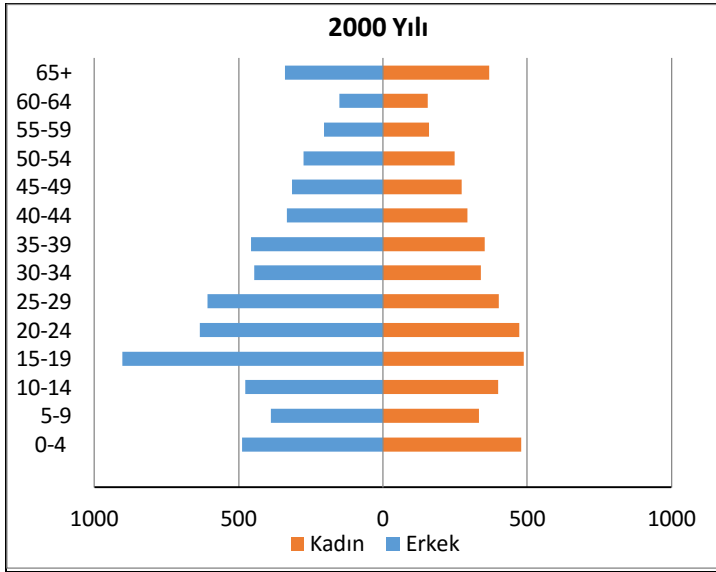
2000 YILI YAŞ GRUPLARININ DAĞILIŞI



2014 YILI YAŞ GRUPLARININ DAĞILIŞI



Grafik: 7- Ilgaz Kasabası Yaş gruplarının Dağılışı (2000 ve 2014)



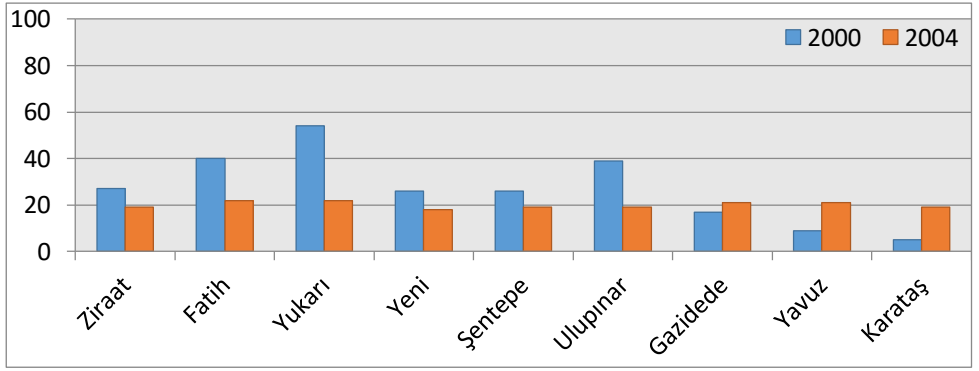
Grafik: 8-İlgaz Kasabası 2000 ve 2014 Yıllarına Ait Nüfus Piramitleri

Nüfus piramitlerinin sadece mevcut durumu değil, geçmişte yaşanmış ve gelecekte olabilecek nüfus hareketlerini de göstermesi son derece işlevseldir. Grafik 9 incelendiğinde Ilgaz kasabasının yaş yapısındaki değişim açıkça görülür. Kasabanın geçen kısa süre içinde yaşlı nüfusundaki artış grafik 8’de de belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. 2000 yılında % 1 lik bir

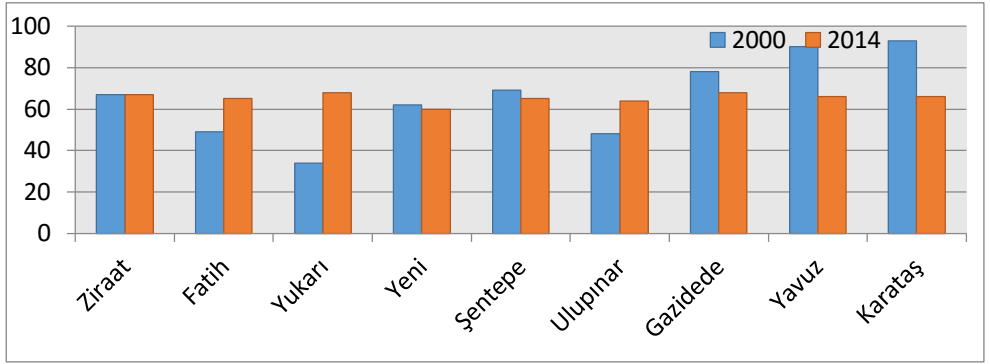
orana sahip olan 65 yaş üstü grubun 2010'da %11'e yükselmesi dikkate değerdir. Yakar (2012a) tarafından tespit edilen kırsal bölgelerin yaşlandığı durumu burada da kendini göstermiştir. Ne yazık ki 2000 yılından sonra 2006 ADNKS'ne kadar konuyla ilgili veri elde etmek mümkün değildir. Bu nedenle aradaki 10 yıldan sonra ikinci aralık eldeki en yeni veri olan 2014 yılına aittir. Bu yılda da aradaki 4 yıllık zaman diliminde 65 yaş üstü nüfus oranının % 3'lük artışla % 13'e ulaştığı görülür. Bu artış yaşlı nüfus oranının gittikçe ivmelenen bir seyir izlediğini gösterir. Avcı'nın Türkiye için verdiği 65 yaş üstüne ait ortalama rakam % 7,2'dir (2014:302). Bu rakam Avcı (2014)'nın Türkiye genelinde ulaştığı "göç alan iller ile çok nüfusa sahip illerdeki yaşlı nüfusun payı, göç veren ve az nüfuslu illerden daha fazladır" genellemesi ile birlikte okunmalıdır. Gelecek yıllarda kasabanın yaş yapısında, göç gibi dışarıdan gelecek bir etki olmadığı sürece yaşlanma eğilimi devam edecektir. Nüfusun yaş yapısının mahallelere göre dağılımı ise şöyledir.

Tablo:5- Ilgaz İlçe Kasabası'nda Nüfusun Yaş Gruplarına Dağılımı 2000 ve 2014

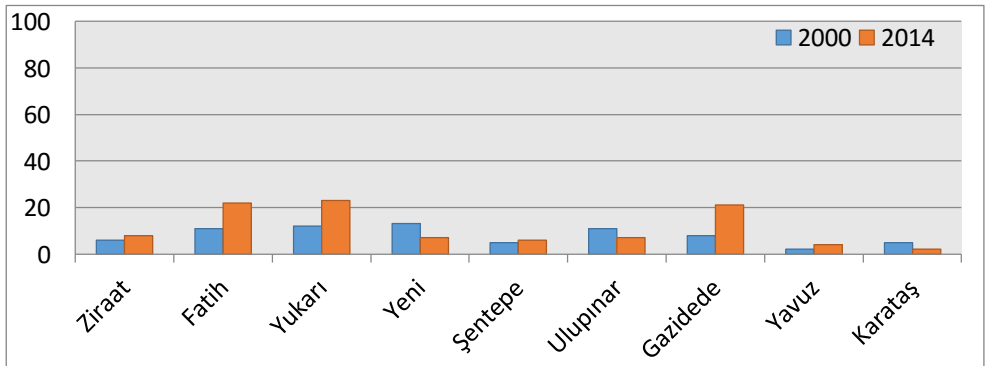
2000	2014							Toplam	2014							Toplam
	0-14	%	15-64	%	65+	%	Toplam		0-14	%	15-64	%	65+	%	Toplam	
Ziraat	544	27	1377	67	129	6	2050	Yukarı	429	22	1350	68	213	11	1992	
Fatih	476	40	577	49	125	11	1178	Fatih	420	22	1210	65	242	13	1872	
Yukarı	437	54	270	34	98	12	805	Gazi Dede	391	21	1254	68	197	11	1842	
Yeni	240	26	556	62	120	13	916	Ziraat	125	19	447	67	100	15	672	
Şentepe	252	26	665	69	48	5	965	Yeni	114	18	391	60	145	22	650	
Ulupınar	224	39	271	48	75	13	570	Ulupınar	116	19	393	64	102	17	611	
Gazidede	191	17	861	78	59	5	1111	Şentepe	103	19	346	65	82	15	531	
Yavuz	119	9	1264	90	16	1	1399	Yavuz	79	21	246	66	48	13	373	
Karataş	82	5	1670	93	37	2	1789	Karataş	41	19	140	66	30	14	211	
Toplam	2565	23	7511	70	707	7	10783	Toplam	1818	20	5777	66	1154	13	8754	



Grafik:9-İlgaz Kasabası'nda 0-14 Yaş Grubunun Mahallelere Göre Dağılımı, (2000 ve 2014)



Grafik:10-İlgaz Kasabası'nda 15-64 Yaş Grubunun Mahallelere Göre Dağılımı (2000 ve 2014)



Grafik:11- İlgaz Kasabası'nda 65+ Yaş grubunun Mahallelere Göre Dağılımı (2000-2014)

Grafikler yüzdeler dilim verilerine göre hazırlanmıştır. 2000 ve 2014 arasında yaş gruplarının mahallelere göre nasıl bir değişim göstermiş olabileceğini göstermeyi amaçlamaktadır. Buna göre 2000 yılında mahallelerde 0-14 yaş grubunun dağılımına bakıldığında Fatih, Yukarı ve Ulupınar mahallelerinde yığılma olduğu görülmektedir. Karataş mahallesi ise çocuk yaş grubunun en az orana sahip olduğu mahalledir. Karataş Mahallesi'nin 15-64 yaş grubunda en yüksek değerlere sahip olması bu durum ile uyumlu görünür. Ancak yetişkin nüfusun bu mahalledeki yoğunluğu 2014 yılında azalma eğilimine girmiştir (Grafik:9).

15-64 Yaş grubu dağılımlarına bakıldığında da Gazidede, Yavuz ve Karataş mahallerinin oransal olarak yüksek çıktığı görülür. Bu yaş grubu 2000 yılında kasaba toplamında nüfusun % 70'nini oluştururken, 2014 yılında da % 66'ya gerileme olmuştur. Kasaba genelinde 0-14 yaş ile 15-64 yaş grubunun geçen 14 yıl içinde gerilediği, 65 üstü yaş grubunun ise % 7 den 13 yükselerek arttığı görülür. 15-64 yaş grubunun nüfusun aktif bölümünü oluşturması bu gruba biraz daha dikkatle bakmayı gerektirir. Çalışan nüfus olan bu grupta aynı zamanda doğurganlık çağındaki nüfus da bulunur. Bu dilime giren nüfusun toplam nüfusa göre fazlalığı, geleceğe dönük olarak ya doğurganlık ile birlikte çocuk nüfusunun ya da doğurganlığın azalması ile birlikte yaşlı nüfusun artması şeklinde ortaya çıkabilir. Bu nedenle kasabanın yaş yapısının genel olarak, orta yaş grubu içinde toplandığı ve medyan yaşının da bu grup tarafından şekillendirildiği görülür.

65 ve üstü yaş grubu tıpkı 0-14 gibi aktif nüfus dışında kalır. Bakım ve hizmetler bağlamında bu yaş grubunun kontrolsüz artış göstermesi çok istenen bir durum değildir. Özellikle nüfusta yaşlanma probleminin kaynağı da bu artıştır ve geleceğe dönük olarak nüfusun artmama tehlikesini gündeme getirerek sosyal ve ekonomik bedel üretir. Mahallelere bakıldığında ise en fazla artışın Fatih, Yukarı ve Gazidede mahallerinde gerçekleştiği görülür. Tüm mahallelerde genel olarak görülen artış, sadece Karataş mahallesinde görülmemiştir.

SONUÇ

Kasabada, eski evlerin bulunduğu mahallelerin terk edilmesi, gelişmemesi ve yaşlanması çıkarımlardan biridir. Dolayısıyla kasaba içinde, mahalleler arasında, nüfusun farklı yaş grupları arasındaki değişimi açık şekilde izlenebilmektedir. Kasaba nüfusunun toplamına bakıldığında 2000 ve 2014 arasında Türkiye genelinde görülen yaşlanmaya doğru gidiş net olarak ortaya çıkmış durumdadır. Ancak bazı mahallelerin yaş yapısında genç nüfus oranının arttığı da görülmüştür. Mahallelerin bu durumunda imar planları ve düzenlemelerinin çok önemli rolü vardır. Belediyenin ve merkezi yönetimlerin belirlediği düzenlemeler, beraberinde konut yapımına uygun yeni alanla-

rın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Nüfusun ihtiyacı olan konutların belediye tarafından gösterilen yerlerde inşa edilmesi, burada nüfusun artması ve yaş yapısının değişmesi anlamına gelmiştir. Bazı mahallelerin yaş yapısında gençleşme ve buna bağlı olarak toplam nüfuslarındaki artışın nedeni açıkça konumları olarak tespit edilmiştir. Özellikle Ziraat, Gazidede ve Ulupınar mahalleleri buna örnektir. Kasaba yerleşim alanının İstanbul yolu bağlantısı üzerinde kurulu bu mahallelerin nüfusları, yönetim kurumlarına ait binaların bu bölgeye kayması ile daha da artacak ve genç nüfus oranı korunacaktır.

Kasabanın yaş yapısının, genel olarak yaşlanma yolunda bir seyir izlediği ve yaşlı nüfus oranının Türkiye ortalamalarının üzerinde olduğu belirtilmiştir. Kasabada, 2000 yılında toplam nüfusun sadece % 7'sini oluşturan 65+ yaş grubu, 2014'te toplam nüfusun % 13'ünü oluşturmuştur. Bu oran, Çankırı il genelinde 2014 yılı için, % 15,3'tür. Türkiye için en yüksek değer % 17,6 ile Sinop, en düşük değer %2,9 ile Hakkari'ye aittir (TÜİK, 2014). Dolayısıyla Türkiye için henüz ciddi bir tehdit olarak görülmeyen yaşlanma eğilimi, kasaba için biraz daha belirgin bir hal almıştır. Türkiye için 2023 yılında 64 yaş üzeri nüfus % 10,2 olarak tahmin edilmiştir. Kasabanın ise henüz 2014'te ulaştığı rakam, (%13) bu öngörünün çok üzerindedir. 2000 yılında % 83 olan 0-14 yaş grubu aradan geçen sürede azalmış ve 2014'te % 23'lere inmiştir. Genç nüfusun azalması, doğurganlığın azalmasına neden olacaktır. Özellikle 2008'den sonra düşen doğum rakamlarına karşın, ölüm rakamlarının artmış olması, yani yıl içinde doğan kişi sayısına karşın daha fazla ölümün olması bu tabloyu doğrular. Söz konusu dönemlerde yaşanan bu azalmaların nüfusun yaş yapısını da etkilediği açıktır.

Nüfus kriterinin özellikle yaş yapısı bağlamında değerlendirilmesi yaşanan yerleşmenin imkanlarını ortaya koymada ve sağlıklı planlama yapmada çok önemlidir. Yerleşmelerin insan merkezli olarak dönüştürülmesi Avrupa Birliği'nin 1990'larda başlayan bir çabasıdır (Sınmaz, 2013). Türkiye'nin de bu standartlarda yerleşmelere sahip olması bir hayal değildir. Yeter ki alandan doğru veri toplansın ve sağlıklı değerlendirilsin. Bu çalışmada kurgulanan “yaş yapısı bağlamında yerleşmenin şekillenmesi düşüncesi” bulgular ışığında “yerleşmenin başka etkenlere bağlı olarak şekillenmesinin yaş yapısına etkisine” dönüşmüştür. Çalışmanın bir diğer önemli çıkarımı da bu olmuştur. Özellikle kanunlar ve merkezden gelen/gelecek olan uygulama istekleri dâhilinde, yerel yönetimler aldıkları kararlarla mekândaki nüfusun yaş yapısını kolayca değiştirebilmektedir. Dolayısıyla bir yerleşmede yaş yapısının değişmesi, ya da mahalleler arasında yaş yapısının değişmesi ve bazı yaş gruplarında yığılmaların olması, beraberinde çözüm bekleyen sosyal ve ekonomik problemler getirecektir. Yerel yönetimlerin bu problemleri karşılamaya dönük kadroları, maddi imkanları, planları ve çözümlerinin olup olmadığı da ayrıca düşünülmesi gereken bir konudur.

KAYNAKÇA

- ATALAY, İ. (2005). *Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya*, İzmir: Meta Basım.
- AVCI, S. (2014). "Türkiye'de 65 ve Üzeri Yaştaki Nüfusun Gelişimi ile Mekansal Dağılışı," *TÜCAUM VIII. Coğrafya Sempozyumu 23-24 Ekim 2014 Bildiriler Kitabı*, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. vd. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- CRESWELL, W.J. (2013). *Nicel Nitel ve Karma Yöntem Araştırma Deseni*, (çev. Selçuk Beşir Demir), Ankara: Eğiten Kitap.
- DOĞANAY, H. (1994). *Türkiye Beşeri Coğrafyası*, Ankara: Gazi Büro Kitapevi.
- GARİPAĞAOĞLU, N. (2010). "Türkiye'de Kentleşmenin, Kent Sayısı, Kentli Nüfus Kriterlerine Göre İncelenmesi Ve Coğrafi Dağılışı," *Marmara Coğrafya Dergisi*, S: 22.
- GÖNEY, S. (1977). *Şehir Coğrafyası*, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayın No.2274. İstanbul.
- FRİEDLANDER, D., Okun B. S., Segal, S. (1999). "The Demographic Transition Then And Now:Processes, Perspectives, And Analyses" *Journal of Family History*, Vol. 24 No. 4 jfh.sagepub.com adresinden 19.10.2015 tarihinde alındı.
- KARABAĞ, S., ŞAHİN, S. (2003). *Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası*, Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- KARAKAŞ, Ö. N. (1995). *Ilgaz İlçesi Coğrafyası*, Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Coğrafya Bölümü.
- KELEŞ, R. (1970). "Türkiye'de Şehirleşme Eğilimleri." *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, S. 25.
- KOÇ, İ., ERYURT, M. A., ADALI T, SEÇKİNER, P. (2008). *Türkiyenin Demografik Dönüşümü*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etüdları Enstitüsü Yayınları.
- MANDIRACIOĞLU, A. (2010). "Dünyada ve Türkiye'de Yaşlıların Demografik Özellikleri", *Ege Tıp Dergisi*, S: 49(3). Ek/ Supplement.
- ÖZÇAĞLAR, A. (1997). *Türkiye'de Belediye Örgütlü Yerleşmeler*, Ankara: Ekol Yayınevi.
- SHARLON, A. (1978). "Methods for Estimating Population Total Age Distribution and Vital Rates in Family Reconstitution Studies," *Population Studies*, Vol.32, No:3, (Nov. 1978), www.jstor.org/stable/2173724?seq=1 adresinden 13.10.2015 tarihinde 11:30'da alındı.
- SINMAZ, S. (2013). "Yeni Gelişen Planlama Yaklaşımları Çerçevesinde Akıllı Yerleşme Kavramı ve Temel İlkeleri." *MEGARON*, S: 8/2.
- ŞAHİN, S. (2015). *Geçmiş Günümüz ve Gelecekte Nüfus Gerçeği*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TURNER, J. A. (Apr.1984). "Population Age Structure and Size of Social Security," *Southern Economic Journal*, Vol.50, No.4. www.jstore.org/stable/1058439?search=ves&resultItemClick adresinden 13.10.2015 tarihinde 11:40'ta alınmıştır.)

- TÜMERTEKİN, E. (1994). *Beşeri Coğrafya*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını.
- TÜRKOĞLU, İ. (2012). “Belediye Gelirleri Ve Yeni Bir Gelir Kaynağı Olarak Şehirleşme Rantı.” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, S: 11/40.
- TC Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (2002). Plan Nüfus Projeksiyon Yöntemleri, <http://ekutup.dpt.gov.tr> adresinden 13.10.2015 11:15te alındı.
- TÜİK (2014).“İstatistiklerle Yaşlılar 2014,” Haber Bülteni, S: 18620, 18 Mart 2015, Saat: 10:00, /PreHaberBultenleri.do?id=18620 adresinden 29.10.2015 tarihinde alınmıştır.
- UZUNEMİNOĞLU, H.(1993). “Kasabadan Şehre Geçiş Sürecine Bir Örnek: Engiz” *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 8.
- YAKAR, M. (2012a). “İç ve Dış Göçlerin Kırsalda Nüfusun Yaş Yapısına Etkisi: Emirdağ İlçesi Örneği,” *Coğrafi Bilimler Dergisi*, S:10 (2).
- YAKAR, M. (2012b). “Yirminci yüzyılın İlk Çeyreğinde Türkiye Nüfusundan Ne Değişti?” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S: 5(21).
- YAVAN, N. (2012). “Türkiye’de Yatırım Teşviklerinin Bölgesel Belirleyicileri: Mekânsal ve İstatistiksel Bir Analiz,” *Coğrafi Bilimler Dergisi*, S:10 (1).
- YÜCEŞAHİN, M., BAYAR R., ÖZGÜR, M. (2004). “Türkiye’de Şehirleşmenin Mekansal Dağılımı ve Değişimi,” *Coğrafi Bilimler Dergisi*, S: 2(1).
- YÜCEŞAHİN, M. (2011). “Küresel Bir Süreç Olarak Demografik Dönüşüm,” *Coğrafi Bilimler Dergisi*, S: 9(1).
- <http://www.tuik.gov.tr>
- <http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>
- <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Asp?MevzuatKod=1.5.3194&MevzuatIlski=0&sourceXmlSearch>

LOJİSTİK MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN LOJİSTİK COĞRAFYASI BİLGİ VE ALGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Vedat ŞAHİN*

ÖZ

Lojistik coğrafyası; iktisadi faaliyetler, ulaşım ve lojistik süreçlerin etkileşim sahasında yer almakta ve mevcut durumların coğrafi şartlar açısından değerlendirilmesini yapmaktadır. Bu bakımdan lojistik coğrafyası, lojistik faaliyetlerin gerçekleştiği coğrafya üzerindeki şartları sebep ve sonuçlarına göre açıklayarak, bunların dağılım prensibi ile ortaya konmasını sağlamaktadır. Ayrıca lojistik coğrafyası, hammadde veya mamul maddelerin mekânsal hareketliliği ve yer değişimlerinin coğrafi nedenlerini, sonuçlarını ve dağılımlarını ele almakta ve bunları coğrafya prensiplerine göre açıklamaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, meslek lisesi öğrencilerinden lojistik bölümünde okuyan öğrencilerin, lojistik coğrafyası üzerine bilgilerini ve görüşlerini tespit etmek ve değerlendirmektir. Yöntem olarak lojistik lisesi öğrencilerine iki açık uçlu soru ve altı likert tipi anket uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS programında analiz edilerek sonuçlar ortaya konmuştur. Sonuçta, lojistik ve coğrafya arasında sıkı bir ilişki olduğu görüşünün öğrencilerce kabul edildiği tespit edilmiş ve lojistik faaliyetler için coğrafya bilgisinin önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca lojistik meslek lisesi öğrencilerin meslekleri gereği coğrafya ile yakından ilgilendikleri ve coğrafi bilgi sahibi olmayı önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Lojistik, lojistik coğrafyası, coğrafya, eğitim, meslek lisesi

* Yrd. Doç. Dr. Namık Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
V.Sahin@nku.edu.tr.

EXAMINING VOCATIONAL SCHOOL OF LOGISTICS STUDENTS' KNOWLEDGE AND PERCEPTIONS OF LOGISTIC GEOGRAPHY

ABSTRACT

Logistic geography is an area where economic activities, transportation, and logistic processes interact. It deals with the assessment of existing situations in terms of geographical conditions. In this sense, it explains the conditions in areas where logistic activities are carried out on the basis of causes and effects and shows them based on the principle of distribution. Moreover, it handles the geographical causes, effects, and distribution of the spatial mobility and displacement of raw materials or finished products and explains them based on the principles of geography.

The main aim of this study is to determine and evaluate vocational school of logistics students' knowledge and perceptions of logistic geography. A questionnaire was administered to vocational school of logistics students. Six Likert-type survey questions were asked. Besides, two open-ended questions were asked. The results of the collected data were obtained through SPSS analysis. It was found out that students agree that there is a close relationship between logistics and geography, and knowledge is important for logistic activities. Furthermore, it was concluded that vocational school of logistics students are closely interested in geography as part of their future jobs and consider having geography knowledge important.

Key Words: Logistics, logistic geography, geography, education, vocational school

GİRİŞ

Coğrafya, tarihin ilk dönemlerinde yerin tanımlamasını kendine konu edinen, dünyayı bir bütün olarak algılayabilme ve çizebilme hedeflerini gözetken bir bilim olarak algılanıyordu (Arı, 2008: 1-23). Bununla birlikte coğrafya terimi, günümüze kadar geçen zaman içinde içerik ve tanım olarak büyük değişikliklere uğramış ve zenginleşme göstermiştir (Geçit, 2010: 923-987). Bilimdeki değişimler bilim insanlarının coğrafi görüş ve anlayışlarını etkilemiş, coğrafyanın içeriği ve tanımında değişikliklere neden olmuştur. Coğrafya bilimi sadece tanım olarak değil, araştırma metot ve teknikleri, çalışma sahaları, kullanılan araç ve gereçlerden faydalanma şekilleri gibi çeşitli konularda büyük ölçüde değişime uğramıştır (Ünlü, 2014).

Ayrıca belirtmek gerekir ki coğrafyanın en önemli özelliklerinden biri, birçok disiplinin kesişme alanında bulunmasıdır. Kavşak notasında olma durumu coğrafyaya oldukça eklektik bir yapı kazandırmış ve bilim dünyasındaki gelişmelerden doğrudan etkilenmesine neden olmuştur (Kaya, 2008: 321-340). Bu durum coğrafyanın gelişimine tesir etmiş, çeşitli yönlerden coğrafyanın muhtevasında ve yöntemlerinde açılımlar sağlamıştır. Gerçekleşen süreçler neticesinde coğrafya bilimdeki yenilikleri bünyesine taşıma imkânı bulmuş ve her gün kendisini yenileyen aktif bir coğrafyanın devamlılığını sağlamıştır. Diğer yönden yeryüzüne doğal ve beşeri unsurlar eşit dağılmadığı gibi ekonomik kaynaklar ve ulaşım ağları eşit dağılmamıştır. Yeryüzünün farklı yerlerindeki insanların çeşitli kaynaklardan istifade edebilmesi için yerküre üzerinde çeşitli ticari faaliyetler gerçekleştirmesine ve var olan kaynakları yeryüzünün farklı yerlerine insan eli ile yeniden dağıtılmasına ihtiyaç olmaktadır (Özey, 2013: 2-6). Coğrafya, ele aldığı konular gereği bu durumları hem küresel olarak hem de bölgesel olarak ele almakta, bunların nedenlerini ve sonuçlarını incelemektedir. Lojistik coğrafyası ise kaynakların bölgelere nasıl dağıldığını, bir yerden diğer bir yere nasıl ulaştırıldıklarını, önemli coğrafi ve lojistik merkezleri ve özelliklerini ele almakta, lojistik unsurları coğrafi bakış açısı ile değerlendirmektedir.

Diğer yönden lojistik köyler, Türkiye’de lojistik akışın yoğun olduğu ve ulaşım ağlarına yakın yerlerde sayıca hızla artmaya başlamış (Elgün, 2011: 203-226), Türkiye’nin lojistik üs olma potansiyeline yönelik araştırmalar ve değerlendirmeler yapılmaya başlanmıştır (Kara, Tayfur, ve Basık, 2009: 69-84). Bu bağlamda Türkiye’nin coğrafi konumundan kaynaklanan lojistik üs olma olanaklarına yönelik çalışmalar yapılmıştır (Karakuyu, 2010: 269-286). Belirtmek gerekir ki dünyada ticaret hacmindeki büyümeye paralel olarak, lojistik faaliyetler de artmakta olduğu (Karadeniz ve Akpınar, 2011: 49-71) göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’nin bu imkânlarından faydalanmaması düşünülemez.

Nitekim üretim, ticaret, sanayi, tarım, madencilik, enerji ve ulaşım, ürün ve nakliye hem coğrafya hem de lojistiğin konuları içinde yer almaktadır. Bu bakımdan lojistik faaliyetler ve coğrafi özelliklerin kesiştiği noktada lojistik coğrafyası yer almaktadır. Bu açıdan lojistik, bir maddenin coğrafi konumlaması yapılarak, ihtiyaç duyulan yere en düşük maliyet ile ulaştırılması (Yarmalı, Baykara ve Şen, 2013: 15) iken, lojistik coğrafyası bunların coğrafi faktörler açısından değerlendirilmesidir. Ayrıca lojistiğin çeşitli araştırmacılar ve kurumlar tarafından ihtiyaca göre farklı tanımları yapılmaktadır (Orhan, 2003: 7). Bu yönü ile lojistiğin coğrafi yaklaşımla ele alınması doğal bir süreçtir. Bu durum coğrafyanın çeşitli alanları açısından değerlendirmeler yapılması bakımından önemlidir. Örneğin lojistik coğrafyası, iktisadi coğrafya ile lojistik arasında gerçekleşen faaliyetler üzerinde durmakta ve mev-

cut şartların coğrafi değerlendirmesini yapmaktadır. Bu bakımdan hammadde ve mamul maddelerin mekânsal hareketliliği yanında bunların coğrafi yer değişiminin nedenlerini ve dağılımlarını yorumlama gereksinimini lojistik coğrafya karşılamaktadır. Ayrıca lojistik coğrafyası, dünyanın farklı bölgeleri arasında gerçekleşen lojistik faaliyetleri, coğrafya bilimi verilerine göre ele almakta, coğrafyanın yeryüzünde dağılışı prensibi doğrultusunda sebep ve sonuçları ile değerlendirmekte ve verilerini ortaya koymaktadır (Şahin, 2014: 344-362). Bu bakımdan lojistik coğrafyası üzerine çalışmaların yapılması ve lojistik meslek liselerinde bu dersin verilmesi önemli bir ihtiyaçtır.

Türkiye’de son yıllarda çok sayıda lojistik eğitimi veren meslek lisesi, lojistik meslek yüksekokulları açılmıştır. Diğer yönden üniversitelerde 4 yıllık eğitim veren lojistik bölümlerinin sayısı artış göstermiştir. Bu durum lojistik sahasında coğrafya öğretiminin gerekliliği üzerine araştırmalar yapılmasını gerekli kılmıştır. Ayrıca ülkemizde lojistik sektörü hakkında akademik anlamda bazı çalışmalar hazırlanmışsa da, sektörü kucaklayan ve rakamlarla anlatan kapsamlı bir çalışma henüz yeterince yapılmış değildir (Babacan, 2015). Yine Türkçe olarak lojistik coğrafyayı başlı başına ele alan basılmış kitap henüz bulunmamaktadır. Diğer yandan MEB’in Coğrafya Dersi Öğretim Programında coğrafya dersinin amaçları ile ilgili olarak, öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve tüm dünya hakkında coğrafi bilinç kazanmaları, algı düzeylerini geliştirmeleri ve gelecekteki yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri coğrafi bir donanıma sahip olmaları amaçlandığı belirtilmektedir. Bu duruma bağlı olarak, iletişim ve ulaşım imkânlarının engel tanımadığı günümüzde öğrencilerin, dünyanın her köşesindeki olaylardan haberdar olabilecek düzeyde yetiştirilmeleri gerektiği söylenmektedir (MEB, 2011). Bu bakımdan konu ele alındığında lojistik sektördeki gelişmelerin coğrafi açıdan analizinin yapılmasının eksikliği ülkemizde belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Bu açıdan henüz lojistik coğrafyası temel kaynaklarının oluşmamış olması, lojistik coğrafyası ve lojistik coğrafyası eğitimi üzerine çalışmaların yapılmasını özellikle üzerinde durulması gereken bir faktör olarak ön plana çıkarmaktadır.

Küreselleşme ve bilgisayar teknolojileri ile birlikte dünyada yepyeni bir dönem başlamıştır. Bilgi ve mal akışı küresel boyutta gerçekleşmeye başlamış, mallar üretildikleri yerlerden sınır ötesi, kıtalar ötesi piyasalara nakledilir hale gelmiştir. Malların üretildikleri noktalardan tüketildikleri coğrafyalara ulaştırılabilmesi için lojistik ön plana çıkmıştır. Öyle ki lojistik faaliyetler olmadan bir ürünün istenilen zamanda ve yerde hazır bulundurulması olanaksız bir hal almıştır. Bu durum ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli lojistik köyler ve lojistik merkezlerin önemini artırmıştır (Şengel, 2012: 518-534). Lojistik sektöründeki gelişmelere bağlı olarak uzmanlaşmalar artmış ve nitelikli eleman söktürün kaçınılmaz bir parçası olmuştur. Ayrı-

ca dünyadaki gelişmelerden, önemli ticaret ve lojistik merkezlerden haberdar olan eleman ihtiyacı uzmanlaşmanın bir parçası durumuna gelmiştir. Bu duruma bağlı olarak lojistik coğrafyası bilgisi önemli bir ihtiyaç haline dönüşmüştür.

Lojistik coğrafyası bilgisinin önemine rağmen henüz lojistik meslek liselerinde başlı başına “Lojistik Coğrafyası” diye bir ders yer almamaktadır. Bununla birlikte coğrafya dersi konuları içinde ve lojistik alanına yönelik dersler içerisinde lojistik coğrafyası konularına yer verilmektedir. Aslında lokasyon üzerinde hareketliliği içeren lojistik faaliyetleri coğrafya bilgisinden yoksun bir kimsenin gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Lojistiğin çeşitli faktörleri ile ilgili ne kadar fazla coğrafya bilgisi bir kimsenin olursa o kadar kolay lojistiği ilgilendiren coğrafi şartları değerlendirir. Bu açıdan öğrencilerin farkındalık düzeylerinin ölçülmesi büyük önem taşımakta ve çalışmanın önemi artmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, meslek lisesi lojistik bölümü öğrencilerinin, lojistik coğrafyası üzerine bilgi düzeylerini saptamak ve lojistik coğrafyasına yönelik algılarının durum tespitini yapmaktır. Çalışmada öğrencilerin uluslararası lojistik faaliyetlerin gerçekleşmesi için yeterli coğrafi bilgilerinin var olup olmadığı, lojistik faaliyetleri esnasında gerekli olan coğrafi bilgiyi okuldaki eğitimin ne düzeyde verdiği, coğrafya ders kitaplarının lojistik alanı için gerekli coğrafi bilgileri ne oranda karşıladığı, lojistik ve coğrafya alanlarını ne seviyede iç içe gördükleri araştırılmıştır. Böylece öğrencilerin lojistik coğrafyası kavramından ne anladıkları, lojistik mesleği açısından kendilerini yeterli coğrafi bilgiye sahip görüp görmedikleri ve lojistik coğrafyası bakımından ders kitaplarının kendilerine yeterli bilgiyi verip vermediği ölçülmek istenmiştir. Bu yönü ile yapılan çalışma, lojistik coğrafyası eğitimi ile ilgi önemli bir açığı dolduracaktır.

YÖNTEM

Araştırmada veri toplama tekniklerinden anket yöntemi kullanılmıştır. Anket hazırlanırken soruların yalın ve anlaşılır nitelikte olmasına, içeriğinin kaynak kişi tarafından açıkça görülmesine olanak verir nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca örneklem çalışmaları yapılırken her bireyin örnekleme katılma şansının eşit olmasına dikkat edilmiş ve rastlantısal örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin lojistik coğrafyası üzerine görüşlerini tespit etmek için 2 açık uçlu soru ve 6 likert ölçeğine göre hazırlanmış ve puanlamaya dayalı kapalı uçlu soru kullanılmıştır. Açık uçlu sorular gruplandırılarak, maddeler halinde sunulmuştur. Ayrıca elde edilen veriler analiz veri

ilişkilendirmesi yapılarak değerlendirilmiştir. Anketten elde edilen kapalı uçlu sorulara ait veriler SPSS 22 programı kullanılarak yüzde ve frekans olarak hesaplanmış, araştırmanın güvenilirliğine yönelik olarak Cronbach's Alpha (α) değerleri kullanılmıştır. Bu bakımdan test puanlarının güvenilirliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılan ve özellikle cevapların derecelendirme ölçeğinde kullanılmaya elverişli olması nedeniyle Cronbach's Alpha katsayısı (α) tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 109-112). Bu yolla araştırma sonucunda elde edilen verilerin kolay anlaşılabilir olması ve çıkarım yapmaya elverişli hale getirilmesi sağlanmıştır (Güngördü, 2002: 3-5). Anket sonuçları verilerine göre toplam ortalama Cronbach's Alpha değeri 0.738 olarak tespit edilmiştir. Bu durum anketten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim güvenilirlik bakımından Cronbach's Alpha değeri 0.70'in üzerinde ise elde edilen sonuç güvenilirdir. Aşağıda her bir soruya ait güvenilirlik değerlendirmesini içeren Cronbach's Alpha (α) değerleri gösterilmiştir.

Tablo1. Araştırmada Sorulana Anket Soruları ve Bunların Güvenirlik Değerlendirmesini İçeren Cronbach's Alpha (A) Değerleri

Anket Soruları	Cronbach's Alpha (α)
1- Uluslararası lojistik faaliyetlerin gerçekleşmesi için yeterli coğrafi bilginizin var olduğunu düşünüyor musunuz?	0.737
2-Lojistik faaliyetleri için gerekli olan yeterli coğrafi bilgiyi okuldaki eğitimin verdiğini düşünüyor musunuz?	0.732
3-Coğrafya ders kitapları lojistik faaliyetlerin gerçekleşmesi için lazım olan coğrafi bilgileri elde etmenizi sağlayacak düzeyde mi?	0.737
4-Lojistik ve coğrafya ne kadar iç içedir?	0.752
5-Lojistik faaliyetlerin yoğun olarak gerçekleştiği coğrafi sahaları ve özelliklerini biliyor musunuz?	0.713
6-Türkiye'deki lojistik eğitiminin yeterli düzeyde olduğunu ve bu alanda hak ettiği yere ulaştığını düşünüyor musunuz?	0.761

Tablo 1'de görüldüğü gibi "Uluslararası lojistik faaliyetlerin gerçekleşmesi için yeterli coğrafi bilginizin var olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusunun Cronbach's Alpha (α) değeri 0.737'dir. "Lojistik faaliyetleri için gerekli olan yeterli coğrafi bilgiyi okuldaki eğitimin verdiğini düşünüyor musunuz?" sorusunun α değeri 0.732'dir. "Coğrafya ders kitapları lojistik faaliyetlerin gerçekleşmesi için lazım olan coğrafi bilgileri elde etmenizi

sağlayacak düzeyde mi?” sorusunun α değeri 0.737’dir. “Lojistik ve coğrafya ne kadar iç içedir?” sorusunun α değeri 0.752’dir. “Lojistik faaliyetlerin yoğun olarak gerçekleştiği coğrafi sahaları ve özelliklerini biliyor musunuz?” sorusunun α değeri 0.713’dür. “Türkiye’deki lojistik eğitiminin yeterli düzeyde olduğunu ve bu alanda hak ettiği yere ulaştığını düşünüyor musunuz?” sorusunun α değeri 0.761’dir. Bu değerlerin hepsi uygulanan anketten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Çalışmada öğrencilere yöneltilen soruların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini İstanbul’un Avcılar ilçesinde yer alan Mehmet Emin Horoz Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Okulda sadece lojistik alanı bulunması tercih edilmesinde önemli bir faktör olmuştur. Bu bağlamda 2014-2015 eğitim öğretim yılında okulda toplam 905 öğrenci eğitim görmekte iken 10, 11 ve 12. sınıflardaki 142 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bunlar okudukları sınıfları bazında ele alındığında % 57’si 10. sınıf, % 26.1’i 11. sınıf ve %16.9’u 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Cinsiyet olarak ise anket uygulanan öğrencilerin %56’sını 10. sınıfta eğitim gören kız öğrenciler, %53’ünü 11. sınıfta eğitim gören kız öğrenciler ve % 49’unu 12. sınıfta eğitim gören kız öğrenciler oluşturmaktadır. 9.Sınıf öğrencilerinin çalışmaya dâhil edilmemesinin nedeni, bu alanda fazla bir eğitim almadıklarından henüz bu öğrencilerde lojistik ve coğrafya birikiminin olmuş olmadığı düşüncesindedir.

BULGULAR

Yapılan çalışmada ankete katılan öğrencilere yöneltilen sorulardan biri “*Uluslararası lojistik faaliyetlerin gerçekleşmesi için yeterli coğrafi bilgini-zin var olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusudur. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri tablo 2’de gösterilmiştir. Bu soruya öğrencilerin %16.2’si hiç bilgim yok derken, %26.1’i biraz bilgim var demiştir. Orta düzeyde bilgi sahibi olduğunu düşünenlerin oranı %33.1 iken, çok fazla bilgim var diyenlerin oranı %14.8’dir. Tamamen bilgi sahibi olanların oranı ise %9.9’dur. Görüldüğü gibi öğrencilerin toplamda %57.8’lik kısmı uluslararası alanda lojistik faaliyetlerin gerçekleşmesi için gerekli olan coğrafya bilgisine sahiptir. Ayrıca öğrencilerin en büyük kısmının orta düzeyde bilgisi olanlardan oluştuğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler gerek uluslararası düzeyde gerçekleşen lojistik faaliyetler, gerekse bunların coğrafya ile olan ilişkisi üzerine bilgi sahibidir. Ancak biraz bilgim var diyenler ile hiç bilgim yok diyenlerin toplamdaki oranı %42.3 gibi azımsanmayacak bir düzeydedir. Bu bakımdan lojistik coğrafyası kapsamında yer alan konuların öğrencilere

mesleki alanları ile örtüşecek şekilde verilmesi gerekir. Hatta bir “*lojistik coğrafyası*” adlı ders kitabının hazırlanması faydalı olacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin % 16.2’sinin lojistik coğrafyası konularında hiç bilgi sahibi olmadığını belirtmiş olması lojistik coğrafyası açığının önemini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin %9.9’unun lojistik coğrafyası hakkında tamamen bilgisinin var olması dikkat çekicidir. Öğrencilerden, tamamen bilgin var görüşünü belirtenler ile ilgili olarak, öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan hareketle ve yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bu öğrencilerin ailelerinden lojistik sektöründe çalışanların bulunduğu ve lojistik açıdan coğrafya bilgisinin önemini farkında oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla hem aile nedeniyle lojistik mesleğinin içinde olan hem de lojistik ve coğrafya konularına ilgisi bulunan öğrencilerin lojistik coğrafyası hakkında bilgi düzeylerinin yüksek olması doğaldır.

Tablo2. Uluslararası Lojistik Faaliyetlerin Gerçekleşmesi İçin Yeterli Coğrafi Bilginizin Var Olduğunu Düşünüyor musunuz?

Katılım Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiç	23	16.2
Biraz	37	26.1
Orta düzeyde	47	33.1
Çok fazla	21	14.8
Tamamen	14	9.9
Toplam	142	100

Öğrencilere yöneltilen “*Lojistik faaliyetleri için gerekli olan yeterli coğrafi bilgiyi okuldaki eğitimin verdiği düşünüyor musunuz?*” sorusuna verilen cevapların frekansı ve yüzde dağılımı tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Lojistik Faaliyetleri İçin Gerekli Olan Yeterli Coğrafi Bilgiyi Okuldaki Eğitimin Verdiğini Düşünüyor musunuz?

Onay Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiç	25	17.6
Biraz	28	19.7
Orta düzeyde	49	34.5
Çok fazla	26	18.3
Tamamen	14	9.9
Toplam	142	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilere yöneltilen “*Lojistik faaliyetleri için gerekli olan yeterli coğrafi bilgiyi okuldaki eğitimin verdiğini düşünüyor musunuz?*” sorusuna öğrencilerin %17,6’sının görüşü hiç olmadığı yönündedir. Lojistik faaliyetler için ihtiyaç duyulan coğrafya bilgisi okulda biraz verildiğini belirtenlerin oranı ise %19,7’dir. Lojistik faaliyetler için gerekli olan coğrafi bilgiyi okulda orta düzeyde aldığını düşünen öğrencilerin oranı % 34,5 ve buna çok fazla katılanların oranı %18,3’tür. Bu soruya tamamen katıldıklarını belirtenlerin oranı %9,9’dur. Görüldüğü gibi anketteki 1. ve 2. soruya verilen cevapların oranları birbirine yakın değerlerdir ve ortada yolumluk kazanmaktadır. Bununla birlikte kendisini yetersiz bulanların oranı toplamda % 37,3 oranındadır. Bu yönü ile öğrencilerin önemli bir kısmı okuldaki müfredat dahilinde yapılan eğitim neticesinde yeterli bilgiyi elde edemeyeceğini düşünmektedir. Bu açıdan birinci ve ikinci anket sorularındaki bulgular birbiri ile örtüşmektedir.

Çalışmada öğrencilere yöneltilen “*Coğrafya ders kitapları lojistik faaliyetlerin gerçekleşmesi için lazım olan coğrafi bilgileri elde etmenizi sağlayacak düzeyde mi?*” sorusuna ait verilerin frekans ve yüzdeleri tablo4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Coğrafya Ders Kitapları Lojistik Faaliyetlerin Gerçekleşmesi İçin Lazım Olan Coğrafi Bilgileri Elde Etmenizi Sağlayacak Düzeyde mi?

Onay Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiç	30	21.1
Biraz	41	28.9
Orta düzeyde	41	28.9
Çok fazla	23	16.2
Tamamen	7	4.9
Toplam	142	100

Tablo 4’te de göre görüldüğü gibi öğrencilerin %21,1’i lojistik coğrafyası için gerekli olan bilgileri elde etme açısından kitapları yeterli bulmaktadır. Ayrıca öğrencilerin %28,9’u biraz kitapların bilgi yönünden yeterli olduğunu belirtirken, %28,9 oranında orta düzeyde cevabını vermişlerdir. Bu soruya, çok fazla katılanların oranı %16,2 olarak gerçekleşmiş ve tamamen katılanların oranı sadece %4,9’da kalmıştır. Görüldüğü gibi öğrencilerden bu soruya orta düzeyde ve daha üst düzeyde katıldığını belirtenler %50’dir. Aslında diğer %50’lik kısmın buna katılmaması coğrafya ders kitaplarının müfredatlarının hazırlanmasında konuların yeniden gözden geçirilmesini gösterir. Bu durum Aydın tarafından yapılan çalışma ile örtüşmektedir (Aydın, 2010: 1293-1322). Bu bakımdan Türkiye’de coğrafya kitapla-

rının, çeşitli yönlerden eksiklerinin tamamlanması, hem coğrafya alanı hem de eğitim açısından önemlidir (Gökçe, 2009: 721-768). Bu açıdan coğrafya kitaplarına “lojistik eğitimi alan meslek lisesi öğrencilerinin” ihtiyaçlarını giderecek öğelerin eklenmesi gerekmektedir.

Öğrencilere yöneltilen “*Lojistik ve coğrafya ne kadar iç içedir?*” sorunun frekans ve yüzde değerleri tablo 5’te gösterilmiştir. Buna göre lojistik ile coğrafyayı hiç iç içe bulmayanların oranı sadece %9.2’dir. Lojistik ve coğrafya biraz iç içedir, diyenlerin oranı %9.9’, orta düzeyde iç içedir diyenlerin oranı %19.7’dur. Bu soruya çok fazla katılıyorum, diyenlerin oranı %30.3 olarak gerçekleşmiştir. Lojistik ve coğrafya tamamen iç içedir diyen öğrencilerin oranı ise %31’dir. Görüldüğü gibi lojistik ve coğrafyayı tamamen iç içe bulanlar en yüksek orana sahiptir. Aslında toplamda bakıldığında öğrencilerin %81’lik kısmı lojistik ve coğrafyayı orta düzeyin üstünde iç içe görmektedir. Dolayısı ile öğrenciler lojistik coğrafyanın öneminin farkındadır.

Tablo 5. Lojistik ve Coğrafya Ne Kadar İç İçedir?

Onay Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiç	13	9.2
Biraz	14	9.9
Orta düzeyde	28	19.7
Çok fazla	43	30.3
Tamamen	44	31
Toplam	142	100

Tablo 6’da “*Lojistik faaliyetlerin yoğun olarak gerçekleştiği coğrafi sahaları ve özelliklerini biliyor musunuz?*” sorusu öğrencilere yöneltilmiş, %21.8 oranında hiç bilmiyorum, cevabı alınmıştır. Bu soruya biraz bilgim var, diyenlerin oranı 24,6 ve orta düzeyde biliyorum, diyenlerin oranı %33.2 olarak tespit edilmiştir. Aynı soruya çok fazla, diyenlerin oranı %12.7 ve tamamen diyenlerin oranı %7.7 olarak bulunmuştur. Görüldüğü gibi öğrencilerin en büyük kısmı orta düzeyde bilgisi olan öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca orta düzeyin üzerinde bilgisi olduğunu düşünenlerin oranı % 53.6’dır. Verilerden de anlaşıldığı gibi öğrencilerin %46.4 lojistik sahalar ve buraların coğrafi özelliklerini ya hiç bilmemekte ya da biraz bilmektedir. Bu oran öğrencilerin yarıya yakın gibi yüksek bir oranını oluşturmaktadır ki lojistik meslek lisesi ders müfredatlarının içerikleri ile yakından ilişkilidir. Dolayısı ile bu öğrencilerin ilgilerinin ve bilgilerinin artırılması için çalışma yapmaya ve gerekli yönlendirmelerin gerçekleştirilmesine ihtiyaç vardır.

Tablo 6. Lojistik Faaliyetlerin Yoğun Olarak Gerçekleştiği Coğrafi Sahaları ve Özelliklerini Biliyor musunuz?

Onay Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiç	31	21.8
Biraz	35	24.6
Orta düzeyde	47	33.2
Çok fazla	18	12.7
Tamamen	11	7.7
Toplam	142	100

Öğrencilere ankette yöneltilen “*Türkiye’deki lojistik eğitiminin hak ettiği yere ulaştığını düşünüyor musunuz?*” sorusunun frekans ve yüzde değerleri tablo 7’de gösterilmiştir. Bu soruya öğrencilerin %16.9’u hiç derken, %17.6’sı biraz demişlerdir. Soruya orta düzeyde katılanların oran %29.6, çok fazla katılanların oranı %23.9 ve tamamen katılanların oranı %12’dir. Bu sorunun frekansının orta kesimde yoğunlaştığını görmekteyiz. Dolayısıyla öğrencilerin önemli bir kısmı lojistik faaliyetlerin gerçekleştiği sahalara ve bunların temel özellikleri hakkında kısmen de olsa kendini yeterli görmektedir.

Tablo 7’de “*Türkiye’deki lojistik eğitiminin hak ettiği yere ulaştığını düşünüyor musunuz?*” soruna verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri gösterilmiştir.

Tablo 7. Türkiye’deki Lojistik Eğitiminin Hak Ettiği Yere Ulaştığını Düşünüyor musunuz?

Onay Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiç	24	16.9
Biraz	25	17.6
Orta düzeyde	42	29.6
Çok fazla	34	23.9
Tamamen	17	12
Toplam	142	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin görüşlerini gösteren frekans değerleri orta kısımda yoğunluk kazanmaktadır. Dolayısı ile Türkiye’de lojistik eğitimi kısmen istenilen düzeye ulaşabilmiştir. Ancak bu alanda birçok bilimsel çalışmanın yapılması gerektiği ve sektör kısmında uygulamaya dönük eksikliklerin bulunduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte

öğrencilerin %83,1'nin biraz ya da daha fazla düzeyde Türkiye'deki lojistik eğitiminin hak ettiği yere ulaştığını düşünmesi lojistik sektörü adına ümit vericidir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan çalışmada, lojistik ve coğrafya arasında sıkı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca lojistik faaliyetler için coğrafya bilgisinin gerekliliği bulgusuna ulaşılmış ve bu durumun öğrenciler tarafından büyük oranda farkında olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yarısından fazlasının uluslararası alanda lojistik faaliyetlerin gerçekleşmesi için gerekli olan coğrafya bilgisine sahip olduğu neticesine ulaşılmıştır. Yine öğrencilerin önemli bir kısmının lojistik coğrafyası bilgileri yetersizdir. Bu bakımdan öğrencilerin gerek ulusal bazda gerekse uluslararası bazda lojistik bilgilerinin sistematik bir bilgi verilmek suretiyle takviye edilmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle lojistik coğrafyası bakımından öğrencilere mesleki alanları ile örtüşen coğrafya konularının ihtiyaç doğrultusunda düzenlenerek verilmesi, gerekirse “lojistik coğrafyası” adlı bir ders kitabı hazırlanması ve seçmeli olarak okutulması faydalı olacaktır. Bu durumun önemine istinaden daha kapsamlı bir kitap hazırlanıp “haritalı lojistik coğrafyası” kitabı olarak okutulması da alternatif bir seçenektir. Bu sayede öğrencilerin lojistiğin gerçekleştirdiği coğrafi merkezleri öğrenmeleri sağlanacağı gibi sayısal veriler görsel hale getirildiğinden coğrafi anlamda öğrenme kolaylığı sağlayacaktır.

Lojistik coğrafyası kapsamında yapılacak olan çalışmalar, öğrencilerin meslek hayatlarında oldukça yararlı olacak ve coğrafya alanına bir yenilik getirecektir. Ayrıca lojistik coğrafya dersleri, öğreticilik yönü ve hayata dönük yüzü ile öğrencilere kalıcı faydalar sağlayacaktır. Konu hakkında Türkiye’de daha önce Şahin (2014) tarafından makale düzeyinde temel bir çalışma yayınlanmış olmasına rağmen, ilgili alanda önemli bir boşluğun olduğunu söylemek mümkündür. Diğer yönden henüz Türkiye’de bir “lojistik coğrafyası” veya “Türkiye lojistik coğrafyası” adıyla bir kitabın basılmamış olması önemli bir eksikliklerdir. Her ne kadar lojistik üzerine farklı kaynaklar var ise de bunların coğrafi yaklaşımla ve içerikle ele alındığını söylemek mümkün değildir.

Araştırmada öğrencilerden ailelerinde lojistik sektöründe çalışanların bulunmasının lojistik sektörüne olan ilgiyi artırdığı gözlenmiştir. İlgili öğrencilere coğrafya bilgisinin meslek hayatlarında kendilerine faydalı olacağını farkındalığının artırılması durumunda coğrafya başarıları da artacaktır. Araştırmada ayrıca öğrencilere okuldaki müfredat dahilinde yapılan eğitimin lojistik faaliyetleri için gerekli olan coğrafya bilgisini yeterli düzeyde veremediği sonucuna varılmıştır. Bu durum coğrafya müfredatları ile ilgilidir. Bu nedenle coğrafya müfredatlarında yapılacak değişikliklerle lojistik coğrafyasını içeren konuların konulması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen başka bir bulgu, okutulmakta olan coğrafya ders kitaplarının lojistik faaliyetlerin gerçekleşmesi için lazım olan coğrafi bilgileri öğrencilerin elde etmesinde yetersiz kaldığı yönündedir. Bununla birlikte lojistik ve coğrafya birçok konu itibariyle büyük oranda iç içe geçmiş durumda olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin önemli bir kısmı dünyadaki önemli lojistik merkezleri ya hiç bilmemektedir ya da çok az bu merkezler hakkında bilgiye sahiptir. Dolayısı ile öğrencilerin bilgilerinin artırılmasına ve daha geniş ölçekte lojistik faaliyet alanlarını öğrenmelerine ihtiyaç vardır.

Araştırmada varılan sonuçlardan birisi de Türkiye'deki lojistik eğitiminin hak ettiği yere ulaşmadığıdır. Dolayısı ile alana yapılacak yatırımların artırılmasına gereklilik vardır. Ayrıca uluslararası standartlarda eğitimin verilmesine ve nitelik bakımından standartların yükseltilmesine ihtiyaç vardır. Bununla birlikte öğrencilerin önemli bir kısmı Türkiye'deki lojistik eğitimi veren kurumları başarılı bulmaktadır. Bu durum öğrencilerin bakış açısını göstermesi ve gelecek vaat eden bir alan olarak değerlendirmeleri yönü ile olumlu bir durumdur. Ancak öğrenciler lojistik eğitime daha fazla önem verilmesi gerektiği görüşündedirler. Bu yönü ile küresel ölçekte düşünme ve küresel ölçekte lojistik faaliyetleri gerçekleştirme zorunluluğu vardır. Sonuç olarak meslek liselerinin lojistik alanlarının küresel boyutta eğitim şartlarına göre yapılandırmak ve bu standartların gereklerine göre de lojistik coğrafyası eğitimi verilmelidir.

Bu bakımdan lojistik eğitimi için yapılacak yatırımların ve ileri düzeyde eğitim verilmesinin öğrencilerin meslek hayatına atıldıktan sonrası için ihtiyaç duyulduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Bundan sonraki çalışmalarda araştırma yönteminin farklı liselerde uygulanması, bunların birbirleriyle kıyaslanması ve hatta benzer uygulamaların lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde de yapılmasına ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- ARI, Y. (2008). Coğrafyayı neden çok boyutlu olarak tanımlama ve öğretmeye ihtiyaç vardır. (Edit. R. Özey ve A. Demirci), *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar*. İstanbul: Aktif Yayınları.
- AYDIN, F. (2010). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, S: 10 (3).
- BABACAN, M. (2015). "Lojistik sektörünün ülkemizdeki gelişimi ve rekabet vizyonu", www.onlinedergi.com/MakaleDosyaları/51/PDF2003_1_2.pdf adresinden, 02.02.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. Ç., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- ELGÜN, M. N. (2011). “Ulusal Ve Uluslararası Taşıma ve Ticarete Lojistik Köylerin Yapılanma Esasları ve Uygun Kuruluş Yeri Seçimi”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi*, S: 13(2).
- GEÇİT, Y. (2010). “Coğrafya Eğitimi Araştırmalarında Temel Yönelimler”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, S: 10 (2).
- GÖKÇE, N. (2009). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Coğrafya Eğitiminin Sorunları ve Öneriler”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, S: 9 (2).
- GÜNGÖRDÜ, E. (2002). *Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafyada İstatistik Metotları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARA, M., TAYFUR, L. ve BASIK, H. (2009). “Küresel Ticarete Lojistik Üslerin Önemi ve Türkiye”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S: 6 (11).
- KARADENİZ, V. ve AKPINAR, E. (2011). “Türkiye’de Lojistik Köy Uygulamaları ve Yeni Bir Lojistik Köy Önerisi”, *Marmara Coğrafya Dergisi*, S: 23.
- KARAKUYU, M. (2010). "Lojistik Bir Merkez Olarak Hadımköy ve Sorunları", *Marmara Coğrafya Dergisi*, S: 21.
- KAYA, İ. (2008). “Eleştirel Düşünce, Sosyal Teori ve Coğrafya Eğitimi”, (Edit, R. Özey ve A. Demirci), *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar*, İstanbul: Aktif Yayınları.
- MEB. (2011). “*Talim ve terbiye kurulu başkanlığı coğrafya dersi öğretim programı*” www.ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx. adresinden 05.03. 2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- ORHAN, O. Z. (2003). *Dünyada ve Türkiye’de Lojistik Sektörünün Gelişimi*, İstanbul: Ticaret Odası Yayınları.
- ÖZEY, R. (2013). *Ticaret Coğrafyası ve Küreselleşme*, İstanbul: Aktif Yayınları.
- ŞAHİN, V. (2014). “Lojistik Coğrafyası Üzerine Bir Değerlendirme”, *Marmara Coğrafya Dergisi*, S: 29.
- ŞENGEL, S. (2012). “Bölgesel Kalkınma Açısından Lojistiğin Önemi ve Sorunlar, Çözüm Önerileri: Trakya Örneği”, (Edit, L. Ateş ve A. Menteş), *III. Trakya Bölgesi Kalkınma ve Girişimcilik Sempozyumu*, Tekirdağ: Toprak Ofset Matbaacılık.
- ÜNLÜ, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- YARMALI, H. Ö., BAYKARA, M.ve ŞEN, Y.S. (2013). *Lojistik sektör raporu 2013*, İstanbul: Mavi Ofset Basım Yayın.

ANTROPOLOJİ VE DİN: TARİHSEL VE KURAMSAL TEMELLER

Mehmet Cem ŞAHİN*

ÖZ

Bu makalede, tarihsel ve kuramsal perspektifler ekseninde, antropolojinin din olgusuna yaklaşımı hakkında bazı değerlendirmelerde bulunmaktadır. Bu bağlamda antropolojinin, herhangi bir dinsel inancın ya da pratiğin diğerlerinden daha etkili, üstün ya da daha mantıklı olduğunu ispat etmek amacıyla olmadığı ve de antropologların, dinsel kuralların ya da ayinsel davranışların, sosyal yapıyı oluşturan politik, iktisadi ve kültürel süreçlerle olan ilişkisinin boyutlarını anlama ve açıklamaya odaklandıkları vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, makalede, aynı dine inananlar noktasında dahi, farklı tarihsel ve yerel/yöresel bağlamlarda sergilenen söylem ve pratik çeşitliliğini, özcülükten uzak, “bağlamsal” bir yaklaşımla ele alan modern din antropolojisi çalışmalarının, farklı inanç sistemlerinin etkileşime girerek karışması sonucunda ortaya çıkan yeni inanç öğelerini ya da örüntülerini tanımlamakta kullandığı bir kavram olarak “senkretizm”i (dinsel bağdaştırmacılık) merkeze aldığı ifade edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Antropoloji, din antropolojisi, Senkretizm, İslam antropolojisi

ANTROPOLOGY AND RELIGION: HISTORICAL AND THEORETICAL FOUNDATIONS

ABSTRACT

In this article, some judgment were made about the approach of anthropology to the religious cases by the view of historical and theoretical perspectives. In this context, it is emphasized that anthropology is not intended to prove that any religious belief or practice is more effective or more logical than others. And also the anthropologists' focus to understand and describe on the dimensions of the relationship between religious rules or ritualistic behavior and political, economic and cultural processes that forms social structure is expressed. In this article, the characteristics of the modern anthropology of religion studies that can be summarized as far from essentialism and contextual approach is also stated. These studies focus on the religious discourse and practical diversity that appeared on different historical and local/regional contexts. At this point, the most referenced concept that can describe the new patterns of belief systems or elements formed by the mixture of various belief practices that occurred called "syncretism".

Key Words: Anthropology, anthropology of religion, Syncretism, anthropology of Islam

GİRİŞ

İnsanlar tarih boyunca kim olduklarını, kökenlerinin nereye ve kimlere dayandığını, içine doğdukları kültürün yapısını ve bu kültürün şekillendiği davranış kalıplarını öğrenme ihtiyacı duymuştur. İnsanoğlu tarihin en erken devirlerinden itibaren kökenlerine dair bu bilgi sahibi olma ihtiyacını, ilk önceleri mitlerden, destanlardan ve efsanelerden öğrendikleriyle karşılamaya çalışmıştır. Ancak zamanla bu ilgisini daha profesyonel bir çabaya dönüştürmüştür. Yaşadıkları dönemlerde her zaman daha geçerli ve güvenilir cevaplara ulaşmayı hedeflemiş kişilerin çalışmaları sayesinde, insanlık tarihi boyunca, farklı bilim dalları gelişme göstermiştir. Tarihsel süreç içinde, bilim adamları bu çabalarını araştırmaya, deneye, gözleme ve mantıksal açıklamalara dayandırmaya başlamışlardır. İşte antropoloji bilimi de bu birikim neticesinde gelişme imkânı bulmuş bir toplum bilimidir, bir sosyal bilimdir. Antropoloji bilimi ortaya çıktığı ilk dönemlerden itibaren insanların kendile-

ri hakkında sordukları bu sorulara, gözlem ve araştırma sonucunda ortaya çıkan gerçeklere dayanarak cevap aramaya çalışan bilimsel bir disiplindir. Antropoloji, insanın incelenmesidir. Antropoloji insanın niteliğine ilişkin daha çok bilgiyi gün yüzüne çıkarmaya çalışan ve insanlar ve örüntüleşmiş davranışları hakkında genellemeler üretmeye ve insan çeşitliliğini anlamaya çalışan insan bilimidir (Haviland, 2002:33).

Antropoloji, insana çeşitli açılardan bütüncül bakan bir bilimdir. Bu geniş inceleme alanı bir yandan antropolojiyi diğer bilimlerden ayırt eder, diğer yandan da onlara bağımlı kılar. Örneğin antropoloji fosil incelemelerinde fizik, kimya ve jeolojinin tekniklerinden yararlanır. İnsan kalıntıları genellikle bitki ve hayvan kalıntılarıyla birlikte bulunduğundan antropologlar botanist, zoolog ve paleontologlarla işbirliği yaparlar. İnsanların davranış ve tutumlarını, alışkanlıklarını, gelenek ve göreneklerini, inançlarını, dillerini incelerken psikoloji, sosyoloji, filoloji, tarih gibi disiplinlerin veri ve yöntemlerine ihtiyaç duyarlar. Antropolojinin bu kadar geniş bir konu alanına sahip olması, kimi zaman onun tanımlanmasında ve isimlendirilmesinde karışıklıklara yol açmıştır (Atay, 2000:135-136).

Antropologlar'ın cevabını merak ettikleri ve araştırdıkları soruları genel olarak üç başlık altında toplayabiliriz:

- İnsanlar ve toplumlar neden birbirlerine benziyorlar?
- İnsanlar ve toplumlar neden birbirlerine benzemiyorlar?
- İnsanlar ve toplumlar neden ya da nasıl değişiyorlar?

Bu üç soru antropolojinin bugün de geçerli olan temel sorunlarıdır. “İrk”ın her şeyi belirlediği görüşüne karşı olan bir tezi savunan antropoloji, insanoğlunun tüm yaşantısını bir bütün olarak açıklamaya çalışan tek bilimsel disiplindir (Güvenç, 1996:38).

Bu çalışma boyunca, yukarıdaki satırlarda kısa bir giriş denemesiyle ifade edilmeye çalışılan antropolojinin alanı, tarihsel gelişim süreci ile din olgusuna yaklaşımı ele alınırken aynı zamanda bu disiplinin dinsel yapıları inceleme tarzının, özellikle teolojik perspektiften farklılaşan yönlerine de işaret edilmeye gayret edilmiştir. Bu bağlamda antropolojinin temel kavramlarından biri olan “senkretizm”in (bağdaştırmacılık) dinsel alandaki karşılıklarına değinilmiş ve antropolojinin temel bakış açısı ekseninde “İslam antropolojisi” ve “İslami antropoloji” tartışmalarına da yer verilerek bazı değerlendirmelerde bulunulmuştur.

ANTROPOLOJİNİN ALANI VE TARİHSEL GELİŞİM SÜRECİ

Etimolojik açıdan Latince “insan” anlamına gelen “Antropos” ile bilim anlamına gelen “logos/logia” kavramlarının bileşkesinden oluşan Antropoloji kavramının bilimsel bir disipline işaret edecek biçimdeki ilk kullanımı, 16. yüzyılda gerçekleşmiştir. Orta Avrupalı yazarlar Latince “anthropologium” terimini, anatomi ve fizyolojiyi de içerecek bir genişlikte kullanmışlardır. Terim, 17. ve 18. yüzyıl Avrupa’sında ise bu kez ilahiyat çevrelerinde, tanrının insani özelliklerine atıfta bulunan bir kavram olarak kullanılmıştır (Özbudun ve Şafak, 2005:7).

18. yüzyıl sonlarında Rus ve Avusturya’lı bazı yazarlar, bu kavramı farklı etnik grupların kültürel özellikleri hakkında bilgi verirken kullanmışlardır. Ancak bilim çevrelerinde bu kullanımın yaygınlaşması çok daha sonraki tarihlere, yani yaklaşık olarak 20. Yüzyıl başlarına denk düşmektedir. Öte yandan insanın fiziksel ve biyolojik özellikleri ile sosyal ve kültürel yönlerini birlikte ele alan genel bilimsel bir disiplinin adı olarak antropoloji ve kültürle ilgili olan etnoloji terimleri arasındaki ayrım ise 18. Yüzyıl Avrupası’nda şekillenmiştir.

Yükseköğretimde antropolojinin ders olarak okutulmaya başlandığı ilk üniversite Amerika’daki Rochester Üniversitesi’dir. Burada 1879 yılında antropoloji öğretimine başlanmıştır. 1906 yılında ise ilk kez İngiltere’de Oxford Üniversitesi’nde ayrı bir kürsü olarak kurulan Antropoloji Bölümü kültürel antropoloji ve fiziki antropoloji olmak üzere iki alt disipline ayrılmıştır. Kültürel antropoloji içinde ise dört ana dal belirlenmiştir, bunlar; Arkeoloji, Teknoloji, Etnoloji ve Sosyolojidir.

1909 yılında ise Oxford, Cambridge ve Londra Üniversitelerindeki bilim adamları antropolojinin alt dalları ve yakın disiplinleri ile arasında baş gösteren bazı kavram yanlışlarını açıklığa kavuşturmak ve alanda ortak bir terminoloji geliştirmek amacıyla bir araya gelmişlerdir. Bu çalışmalar neticesinde okuryazar olmayan halkların betimleyici anlatılarının Etnografya, bunların tarihlerini kurgulama çabalarının Etnoloji ve Arkeoloji, ilkel toplumların kurumlarının karşılaştırmalı incelemelerinin ise Sosyal Antropolojinin konusu olması gerektiği yönünde ortak bir karar almışlardır (Özbudun ve Şafak, 2005:7).

Buraya kadar verilen bilgilerden hareketle, antropoloji ve alt dalları, Batı’da (Avrupa ve Kuzey Amerika) gelişmiş bilimsel bir disiplindir. Bir akademik çalışma alanı olarak antropoloji başlıca üç Batılı düşünce geleneğinden beslenmektedir. Bunlar şöyle özetlenebilir:

- İngiltere’nin sömürge halklarını yönetme sorununa ilişkin olarak biçimlediği bir idari bilim gereksinimi.

- Kuzey Amerika ve özellikle de Amerika Birleşik Devletleri'nde yitip gitmekte olan yerli halkların (Aztek, Maya, İnkâ medeniyetleri gibi) kültürlerine ilişkin olarak yürütülen araştırmalar.
- Almanya'nın geç uluslaşma sürecini destekleyecek tarzda geliştirdiği halk kültürü araştırmaları.

Antropolojinin bilim olma sürecinin tarihsel, kültürel ve felsefi temellerini ortaya koyarken, batılı toplumların kendi özgül tarihsel ve toplumsal koşullarında oluşan düşünce geleneklerinin kritik uç ana evresini ifade etmek gerekmektedir. Bu ana evreler:

- Eski Yunan ve Roma (Antikite) Düşüncesi,
- Ortaçağ Avrupa Düşüncesi ve
- Coğrafi Keşifler Sonucu Gelişen Batı Yazınıdır (Özbudun ve Şafak, 2005:7).

Günümüzde antropoloji teriminin, Kuzey Amerika'daki kullanımının, arkeoloji, kültürel antropoloji, linguistik ve fiziksel/biyolojik antropoloji alt dallarını kapsayan genel bir bilim dalına karşılık geldiğini görmekteyiz. İngiltere'de ise ilgisini toplumsal yapılara ve kurumlara odaklamış bir araştırma yaklaşımının da etkisiyle sosyoloji bilimine daha yakın olan sosyal antropoloji teriminin yaygın olarak kullanılmakta olduğunu görmekteyiz. Alman geleneği ise ağırlıklı olarak; farklı kültürel yapıların karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan çeşitlilikleri ve benzerlikleri ortaya koyup, açıklamaya ve evrensel olanla yerel olanı ayırt etmeye çalışan bir bilimsel çabayı ifade eden etnoloji terimini kullanmaktadır.

Çok geniş bir inceleme alanı ve perspektifine sahip olan antropoloji bilimi dört ana alt disipline ayrılmıştır. Bunlar; arkeolojik antropoloji, linguistik antropoloji, biyolojik (fiziki) antropoloji ve kültürel antropoloji disiplinleridir.

Arkeolojik antropoloji, yapılan kazılar sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle eski insanların davranışlarını ve kültür yapılarını yeniden inşa eder, tanımlar ve yorumlar. Biyolojik antropoloji, insanın zaman ve mekân içindeki değişimini yani fizyolojik evrimini inceler. Biyolojik bir varlık olan insanın geçirdiği evreleri ele alır. Biyolojik antropolojiyle uğraşan bilim adamlarına göre insanın fiziksel değişimi, büyük ölçüde genetik ve çevresel faktörlerin etkisiyle meydana gelmektedir. Linguistik antropoloji, dillerin yapısal özelliklerini, konuşma biçimlerini inceler. Kültürel antropoloji, toplumları ve kültürleri inceler ve bunlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyar. Bu disiplinin etnografi ve etnoloji olmak üzere iki boyutu vardır. Etnografi, belli bir grubun toplumun veya kültürün betimlenmesidir. Etnografılar geleneksel olarak küçük topluluklar içinde yaşayıp yerel

davranış, inanç, adet, toplumsal yaşam, ekonomik faaliyet, siyasi ve dini yapıları incelemiştirlerdir. Etnoloji ise etnografların belli topluluklardan topladıkları verileri inceleyerek karşılaştırma yapma imkânı sağlar. Etnologlar yürüttükleri karşılaştırmalı kültür araştırmaları sonucunda ortaya çıkan benzerlikleri ve farklılıkları tanımlayıp açıklamaya ve evrensel olanla yerel olanı ayırt etmeye çalışırlar.

Hayatta kalabilme, yaşamını idame ettirebilme ve varlığını sürdürme, tüm canlı türlerinin temel sorunu ve birincil uğraşdır. Bu uğraşın ana stratejisi ise doğal, biyolojik ve toplumsal çevreye uyum sağlamadır. Diğer canlı türlerinde uyum sağlama esas olarak fiziksel ve biyolojik süreçlerde gerçekleşirken, insanın çevreye uyum sağlamasındaki en önemli aracı kültürdür. İşte insanları ve toplumları birbirinden farklı kılan, bir yandan fiziksel (coğrafi şartlar, iklim, yağış rejimleri vb.) ve biyolojik (bitki ve hayvan türleri) bir yandan da toplumsal çevrelerine uyum sağlamada geçirdikleri süreçlerdir. Fiziksel çevreye uyum sağlama, insanın fiziksel ve biyolojik yapısındaki değişimlerle gerçekleşmektedir ve esas olarak fiziksel/biyolojik antropolojinin konusudur. Biyolojik çevreye uyum sağlama, yani değişen bitki örtüsü ve hayvan dağılışına uyarlanma ise bir yandan fiziksel diğer yandan kültürel (teknolojik, örgütsel) uyarlanmaları gerektireceği için hem fiziksel, biyolojik hem de sosyal/kültürel antropolojinin konusu içine dahil olmaktadır (Emiroğlu ve Aydın, 2003:47-48).

Fiziksel antropoloji alanında araştırma ve incelemelerde bulunan bir bilim adamı; insanın evrimsel gelişimini izlerken, türler arasındaki biyolojik çeşitliliğe vurgu yaparak insanı biyolojik bir organizma olarak ele alabilir. Kültürel antropologlar ise kültürle ya da toplumlardaki yaşam tarzlarıyla ilgilidirler. Kültürel antropoloji alanı; özellikle geçmiş kültürlerden kalma maddi nesnelere inceleyerek insan davranışını açıklamaya çalışan arkeologları, kültürleri koruyan ve sonraki kuşaklara aktaran bir araç olarak dil üzerinde çalışan linguistleri (dilciler) ve kültürleri incelenen kişilerle tecrübelerini paylaşarak ve tartışarak kültür üzerinde yoğunlaşan etnologları içine almaktadır.

ANTROPOLOJİK AÇIDAN DİNİ TANIMLAMAK

Din Antropolojisinin Alanı ve Tarihsel Gelişimi: Dinin başlangıcına ilişkin en eski arkeolojik ve antropolojik bulgular, günümüzden yaklaşık yüz bin yıl öncesinde, yani Orta Yontma Taş Çağı'nda yaşamış olan eski insan türlerinden Neanderthaller'e kadar gerilere götürülebilmektedir. Neanderthal insanı, ölüm göme âdetini başlatan ve ölümle ilgili törensel etkinliklerde bulunan ilk insan türüdür. Neanderthallerin ölümlerinin ellerini baş hizasına getirerek ve dizleri karnına çekik olarak adeta ana karnındaki cenini, yani yeniden doğumu andırır vaziyette yan yatmış olarak gömdükleri, yapılan

arkeolojik kazılar sonucu ortaya çıkarılmıştır. Ölülerin üzerinin, kanı (hayat) simgeleyen kırmızı toprak boya ile örtüldüğü, yanına hem çeşitli hediyelerin hem de ölenin bazı özel eşyalarının yerleştirildiği gün yüzüne çıkarılmıştır. Bu bulgular, ölümden sonra ki hayata inancın ilk biçimleri olarak değerlendirilmektedir (Özbek, 2000:149-151). Bunun yanı sıra İsviçre ve Fransa'daki mağaralarda yapılan kazılarda üzerleri tümüyle ayı kafataslarıyla kaplı Neanderthal mezarlarına rastlanmış olması bu insanların, ayları kutsallaştırdıklarının bir işareti olarak yorumlanmıştır. Antropologlara göre bu bulgular, günümüzde bazı insan topluluklarında rastlanan "hayvan kültü"nü kökenlerine dair ilk izleri taşıdığını akla getirmektedir (Özbek, 1997:32).

Antropolojik bakış açısıyla din olgusunun, ilk kez on dokuzuncu yüzyılın sonunda Max Müller, W. Robertson Smith, Edward B. Tylor ve Sir James G. Frazer'in çalışmalarında yer almakta olduğu görülmektedir. Kuşkusuz ki bu bilim adamları dinin karşılaştırmalı biçimde incelenmesine ilgi göstererek yazısız toplulukların ve kabile halklarının dinleri hakkında fikir yürüten ilk bilim adamları değildirler. Ancak bu araştırmacıların daha öncekilerden farkı, dini inançların ve pratiklerin karşılaştırmalı analizi için bazı özel yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesi fikrini önerme konusunda öncülük etmiş antropologlar olmalarıydı. Dolayısıyla bu bilim adamları, kabile dinlerinin, bilimsel metodun kurallarına uygun olarak incelenmesi gerekliliğine işaret eden ilk antropologlardır. Bu antropologlar, çalışmalarını Büyük Britanya İmparatorluğu gibi dünya üzerinde oldukça geniş topraklara yayılmış bulunan bir medeniyetin merkezinden yürütmekte idiler. Böylelikle çok geniş bir kültürel coğrafyanın tarihsel ve antropolojik bilgi birikimini karşılaştırma imkânına sahip olmuşlardır (Glazier, 2005:121-122). Öte yandan on dokuzuncu yüzyıl antropologları, din hakkındaki varsayımlarını, kendilerinin Yahudi-Hıristiyan gelenek içerisinde şekillenen dinsel deneyimleri ve de misyonerler ile Avrupalı seyyahların aktardıkları oldukça kuşkulu bilgiler temelinde geliştirmiş oldukları vurgulanmalıdır. Ancak evrimci paradigmaya olan bağlılıklarına ve çok kuvvetli Avrupa merkezci önyargılarına rağmen yine de Müller, Smith, Tylor ve Frazer, dinin antropolojik açıdan incelenmesine çok değerli katkılarda bulunmuşlardır (Glazier, 2005:122).

Antropoloji kitaplarının birçoğunda din, toplum-kültür ilişkileri sürecinde, insanlarda doğüstü varlıklara ve güçlere yönelik olarak gelişen birtakım zihinsel tutumlara ve davranış örüntülerine işaret eden bir olgu olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda sözü edilen "zihinsel tutum" ifadesinden "inanç" (iman-itikat), "davranış örüntüleri" ifadesinden de "ritual" (ibadet, ayin) anlaşılmalıdır. "Doğüstü" kavramı ise gözlemlenebilir dünyanın dışında ve fakat onunla temas halinde olduğuna inanılan olağan dışı âlemi tanımlamak için kullanılmaktadır. Doğüstü; insanların gündelik yaşam deneyimlerinin dışında, doğrulanamaz, gizemli olan ve sıradan terimlerle açık-

lanamayan metafizik bir alandır. Dolayısıyla din; insanların gözlemlenemeyen, kestirilemeyen, açıklanamayan ya da “bilinmeyen” (gaip) ile bağ kurma çabaları sonucunda vuku bulan süreçleri ve eylemlerin genel adıdır ki zaten etimolojik açıdan da (ing. religion), Latince de bağlamak, birleştirmek anlamına gelen “religare” sözcüğünden türetilerek batı dillerine çeşitli biçimlerde geçmiştir (Atay, 2004:18; Kottak, 2002:466).

Doğaüstü varlıklar, tanrılar, ruhlar ve cinler, bu maddi âleme ait değildirler. Bu bağlamda din, yukarıda tanımlandığı şekliyle bütün toplumlarda mevcut olan evrensel bir gerçekliktir. Dünya üzerindeki tüm topluluklarda, doğaüstü güçlerle o ya da bu şekilde temasa geçmeyi amaçlayan törenler, ruh ya da benzeri varlıklara ve ölümden sonraki hayata ilişkin bir takım dinsel inanışlara ve ritüellere rastlanmaktadır ve bütün toplumlarda ruhani varlıklarla iletişim kurabileceğine inanılan dini seçkinler bulunmaktadır (Kottak, 2002:466; Haviland, 2002:407).

Antropologlar, herhangi bir dinsel inancın ya da pratiğin diğerlerinden daha etkili, üstün ya da daha mantıklı olduğunu ispat etmek amacıyla değildirler. Antropologlar, dinsel kuralların ve ayinsel davranışın, sosyal yapıyı oluşturan politik, iktisadi ve kültürel süreçlerle olan ilişkisinin boyutlarını anlama ve açıklama çabasıdadırlar (Aydın, 2007:203). Bir başka anlatımla din antropolojisi, ilgisini, doğaüstü güçlere yönelik olarak gelişen ve ritüeller aracılığıyla toplumda yaygın ifade kazanan sosyal inanma biçimlerine yoğunlaştırmıştır (Eriksen, 2009:328). Din antropolojisi, bireylerin dinsel kavramlar ve örüntülerle öznel ve sosyo-kültürel yaşantılarında bağdaşma sürecine girerek, onları anlamlı hale getirdiklerini ve hatta onları inşa ettikleri tezini savunmaktadır. Bu bağlamda din antropolojisi, içeriği ve çerçevesi insanlar ve toplumların yaşam biçimlerine ya da kültürlerine uyarlanarak biçimlenen dinseliliğin, inanç motiflerinin ve pratiklerin üzerinde durmakta ve bunların kitabi, sistematik ve normatif büyük din sistemleriyle olan ilişkisini anlamaya ve açıklamaya çalışmaktadır (Atay, 2004:27). Bu çerçevede dinsel düşünce ve davranışın kökenleri ve dönüşümü, dinin psikolojik, kültürel, toplumsal ve ideolojik işlevleri, otorite ve iktidar kaynağı olarak din, siyaset-din, toplumsal cinsiyet-din ve milliyet-din ilişkileri ile premodern, modern ve postmodern zamanlar ve toplumsallıklar içerisinde dinin yeri gibi konu başlıkları, dine antropolojik açıdan yaklaşan çalışmalarda ele alınan başlıca temalardır. Din antropolojisi adı altında sürdürülen çalışmalarda yer ve zaman farkları dikkate alınarak, tarihsel ve toplumsal bağlamların özgünlüğü üzerinde odaklanılarak dinsel düşünce ve davranış açısından mevcut insani ve toplumsal çeşitlilik, karşılaştırmalı bir perspektiften analiz edilip tartışmaya açılmaktadır (Atay, 2004:28).

Dinin Kökenlerini Açıklayan Antropoloji Kuramları: 19. yüzyıl Avrupası'nda canlanan ilk karşılaştırmalı din bilimleri çalışmaları, temel ilgi alanını dinsel formların kökeni ve evrimi üzerine yoğunlaştırmıştı. Din antropolojisinin kurucusu Sir Edward Burnett Tylor (1871-1958), dinin insanların gündelik deneyimlerine başvurarak açıklayamadıkları koşul ve olayları kavrama çabaları sonucu ortaya çıktığı fikrini savunmaktaydı. Tylor, rüyaları ve trans halini açıklama çabalarının, insanın bedeninde, birisi gün boyu etkin olan, diğeri ise (ikiz ya da ruh) uyku ya da trans hallerinde etkinleşen iki varlığı barındırdığına olan (ruh-beden) inancı kuvvetlendirdiğini ifade etmektedir. Bu iki varlık alanı hiçbir zaman karşılaşmamalarına rağmen, birbirleri açısından yaşamsal öneme sahiptirler. İkiz (ruh) bedeni sonsuza dek terk ettiğinde, kişi ölüyordu. Ölüm, ruhun bedenden ayrılmasıydı. Tylor, Latince'de ruh/tin anlamına gelen “anima” sözcüğünden hareketle, bu inancı “animizm” olarak adlandırmaktadır. Tylor, dinin animizmden başlamak üzere evreler halinde dönüştüğü fikrine sahipti. Çok tanrılı ve tek tanrılı dinler daha sonraki dönemlerde gelişmişti. Tylor'a göre din eğer, insanların anlamakta ve açıklamakta zorlandıkları durumları aydınlatma çabaları sonucu ortaya çıkmış bir gerçeklik ise, bilim daha iyi açıklamalar sundukça din çöküşe geçecektir. Gerçekten de insanlık bir zamanlar imanı gereği kabul ettiği pek çok konuyu artık bilimle açıklayabilecek düzeye ulaşmıştır. Ancak din süregeldiğine göre esrarengiz olanı açıklamanın ötesinde bir şeyler yapıyor olmalıdır. Yani dinin başka işlevleri de vardır (Kottak, 2002:467).

Dinin, ilk insanların çevrelerine ve yaşamlarına ilişkin deneyimlerini açıklamak ve anlamlı kılmak gayretleri sonucu ortaya çıktığını ileri süren Frazer da Tylor'un görüşlerine yakın bir noktada, insan toplumlarının entelektüel gelişiminde büyü, din ve bilim olmak üzere üç aşama bulunduğu fikrini paylaşmaktaydı (Temren, 1998:305).

Animizmin ilk din olduğunu iddia eden Tylor'un kuramına rakip bir diğer antropolojik açıklamaya göre ise insanlar, doğaüstünü, belli koşullar altında denetleyebildikleri kişilikdışı bir güç ya da kudret alanı olarak görmekteydiler. İngiliz antropolog R.R. Marett, “Animatizm” olarak isimlendirilen böylesi bir doğaüstü kavrayıştan bahseden ilk araştırmacı olmuştur. Antropolog Bronislaw Malinowski, böylesi bir kavrayışın özellikle Güney Pasifik'in Papua Yeni Gine ve komşu adaları kapsayan bölgesi Melanezya'da yaygın olduğunu gözlemlemiştir. Melanezyalılar evrende var olan kutsal, kişilik-dışı kuvvet, “mana”ya inanıyorlardı. Melanezyalılar başarıyı insanların çeşitli yollarla, örneğin büyüyle elde edip kullanabileceği mana'ya atfetmekteydiler. Mana taşıyan nesnelere kişinin talihini değiştirebilirdi. Örneğin başarılı bir avcıya ait bir muska, avcının manasını, bunu ele geçiren bir başka kişiye aktarabilirdi. Bir kadın, bahçesine bir kaya yerleştirip, ürünün belirgin ölçüde arttığını gördüğünde, bu değişimi kayadaki kuvvete (manaya)

bağlayabilirdi (Kottak, 2002:467). En yüksek kabile şefleri öylesine mana yüklüydüler ki, onlarla fiziksel temas sıradan insanlar için tehlikeliydi. Şeflerin manası nereye giderlerse gitsinler, bedenlerinden yayılıyordu. Mana, toprağa bulaşabilir, böylece şefin ayağının değdiği yerlere basmak başkaları için tehlikeli hale gelebilirdi. Şefin yemek yerken kullandığı kap-kacağa ve gereçlere bulaşabilirdi. Şefle sıradan insanlar arasındaki temas; bir elektrik şoku etkisi gösterebilen manadan ötürü, tehlikeliydi. Yüksek şefler bu denli manaya sahip olduklarından, bedenleri ve eşyaları tabu sayılmaktaydı. Yani sıradan insanların erişemeyeceği bir nitelik taşımaktaydı. Bu yüzden yüksek bir şefle, sıradan insanlar arasında her türlü temas yasaklanmıştı. Sıradan insanlar, kraliyet mensuplarının taşıyabildiği ölçüde kutsal akımı kaldıramayacaklarından, kaza sonucu buna maruz kaldıklarında, bu durumun yaratacağı olumsuz etkilerden kurtulabilmeleri için bazı arınma ritüellerinden geçmeleri gerekmektedir (Kottak, 2002:467-468).

Melanezyalılara ait dinsel içerikli bu kültürel kodlar, dinin insan ve kültür açısından sahip olduğu açıklama işlevine verilebilecek örneklerden birisidir. Ruhlara inanç; uyku, trans ve ölüm hallerinde neler olduğunu açıklamaktadır. Melanezya manası, insanların olağan doğal terimlerle kavrayamadığı başarıları açıklamaktadır. İnsanlar tembel, aptal ya da yetersiz oldukları için avcılıkta, savaşçılıkta ya da tarımda başarısızlığa uğramazlar, başarı doğaüstü dünyadan gelir ya da gelmez (Kottak, 2002:468).

Öte yandan dini deneyimlerin psiko-kültürel temelleri hakkında eserler vermiş ve psikoanalitik kuramı geliştirmiş olan Yahudi kökenli Avusturyalı nörolog Sigmund Freud ise dinin tarihi gelişiminin başlangıcını, politeizmin ve dinin en yüksek şekli olan monoteizmin öncüsü olarak “totemizm” inancında bulmuştur. Dinin kökenlerini, kendisinin kullandığı **Oedipus kompleksi** kavramı ile küçük ilkel gruplardaki totem inancı arasındaki psikolojik ilişkiye indirgemıştır. Freud, genç erkeklerin babalarına karşı beslemiş oldukları bilinçaltı düşmanlık fikrine Oedipus kompleksi (karmaşası) adını vermişti. O, ilkel göçebe kabilelerde, genç erkeklerin babalarını, onların karılarına sahip olmak için öldürdüklerini ileri sürmektedir. Bu teoriye göre, totem bayramı insanın ilk günah duygusunun neşet ettiği korkunç bir olayın anısına yapılmaktaydı. Freud, bunun bilhassa atalara tapınma şeklindeki totemizmin bazı formlarında gözlenen gelişmiş ilkel dinlerin içeriği hakkında bazı ipuçları verdiğini düşünmüştür. Freud, “Totem ve Tabu” adlı kitabını yazdığı anda antropolojik bilgi oldukça sınırlıydı dolayısıyla Freud’un kuramsal görüşleri antropolojik kanıtların çoğalmasıyla çok daha fazla eleştiriye maruz kalmıştır (Jeeves, 2010:277-278).

Freud, dini inancın, insanın çocuksu çaresizliğinden kaynaklanan bir yatkinliği olarak babaya duyulan özlemi ve çocuksu süper egonun yansımalarını içerdiğini düşünmekteydi. Freud, mantığın cinsel ve saldırgan

dürtüler, kitle psikolojisinden kaynaklanan tehlikeler ve bastırılmış sosyal sınıfların meydan okuması tarafından baltalandığını öne sürmektedir. Kurumlaşmış dinin toplumsal değişme sürecinde, eğitimin gelişmesi ve satsal anlatım üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu da kabul etmektedir (Kernberg, 2005:180).

Freud'a göre, dini dogmalar, ne kanıtlanma ve ne de delillerle çürütmeğe açık olamayacak biçimde bir yanılşamayı temsil ederler. Dini dogmalar çocuksu arzulara, istek ve yasakların çocukça yansıtılmasına benzerler. Freud'a göre aslında bütün evrensel büyük anlatılar birer yanılşamadır. Öte yandan Freud, dinin olmadığı bir dünyada ölümle yüzleşmenin ve kültürel zorlamalara boyun eğmek zorunda kalmasının, insanın çaresizlik ve engellenmişlik duygusunun kısıpacı altında ezilmesine neden olacağı düşüncesindeydi. Freud, bilimin dinin alanını küçülttüğünü fakat öte yandan kültürün ancak kurumlaşmış dinin sağladığı katı baskı ve günah tehditleriyle korunabileceğini ileri sürmüştür (Kernberg, 2005:179).

Dinin kökenlerine dair antropolojik içerikli bir başka tanımlama çabası da, her toplumda kutsalla dünyevi olan arasında bir ayırım yapıldığını kabul eden ve dini de kutsal alana hasreden Yahudi kökenli Fransız antropolog ve sosyolog Emile Durkheim'dan gelmektedir. Freud gibi totemizmin en eski dinsel form olduğunu kabul eden Durkheim, ayrıca dinin ilkel toplumlardaki işlevinin ritüeller ve kolektif yansıtımlarla topluluk üyeleri arasındaki dayanışmayı geliştirmek ve sosyal bütünleşmeyi sağlamak olduğunu göstermeye çalışmıştır (Eriksen, 2009:330). Totemizm, doğayı bir toplum modeli olarak kurgulayan bir dini inanç sistemidir. Totemler, genellikle doğanın bir parçası olan hayvanlar ve bitkilerdir. İnsanlar doğayla olan totemik bağlantıları aracılığıyla kendilerini doğaya eklemekteydiler. Her grup farklı bir toteme sahip olduğundan ortaya çıkan bu toplumsal farklılıklar doğal karşıtıllıkları yansıtmaktaydı. Böylelikle doğal düzendeki tür çeşitliliği, toplumsal düzendeki farklılıklara bir model oluşturmaktadır (Kottak, 2002:471).

Totemizm, Avustralya yerlilerinin yaşamında önemli yeri olan bir inanç pratiği idi. Totemler hayvan, bitki ya da fiziki çevre özellikleri olabilmektedir. Her bir kabiledede, insan gruplarının tikel totemleri bulunmaktaydı. Her bir totem grubunun üyeleri kendilerini totemin soyundan gelme saymaktadırlar. Topluluk üyeleri genellikle totemi öldürüp, yemekten sakınırlardı, ancak bu tabu, yılda bir kez, insanlar toteme adanmış törenler için bir araya geldiklerinde kaldırılırdı. Bu yıllık ritüellerin, totemin yaşaması ve üretmesi için gerekli olduğu düşünülürdü (Kottak, 2002:471).

Dinsel rit ve inançların bir rolü de o dinin mensuplarının dayanışmasını desteklemek ve sürdürmektir. Totemler ortak kimliği simgeleyen kutsal amblemeldir. Totemsel ritlerde, insanlar totemlerini onur-

landırmak için bir araya gelmektedirler. Böylece Durkheim'ın işaret ettiği ve dinsel tecrübelerin sosyolojik ifadesi olan toplumsal bütünleşmeyi sağlama fonksiyonu, totemin simgeleştirdiği kutsallık etrafında düzenlenen ayinler yoluyla gerçekleşmektedir (Kottak, 2002:472).

Durkheim için din, toplumun kendisiyle ilgili bilinçlenmesi sonucu oluşan semboller sistemidir. Ona göre dinsel olgular, idealler, semboller ve kutsallık, güç ve temsiliyet ile tanımlanmaktadır. Yaratıcı güç düşüncesi ise bir toplumun inanç ve temsiliyetinin kolektif nesnesidir. Böylece Durkheim din olgusunu, toplumun kendisine tapınması ve kutsallığın toplumsal kolektivite aracılığıyla ortaya çıkması biçiminde tanımlamaktadır. Durkheim'ın düşüncesinde toplum kavramı kutsallaştırılarak, tanrısal bir kimliğe büründürülmüştür. Hakikat, toplumsallığın ürettiği ortak bilinçte ortaya çıkan bir söylem ya da bir durumdur (Aldridge, 2000:24-26; Jones, 2001:209; Yıldırım, 2003:202). Durkheim'ın dini hayatı yapısal işlevsel bakış açısı içinde ele alan bu yaklaşımı daha sonraki yıllarda İngiliz sosyal antropoloji ekolü temsilcilerini, Fransız yapısalcılığını ve simgesel antropoloji çalışmalarını etkilemiştir (Temren, 1998:306).

Modern din antropolojisi çalışmalarının esinlendiği önemli teorisyenlerden bir diğeri ise Yahudi kökenli Alman filozof ve iktisatçı Karl Marx idi. Marx, dini, bu dünyadaki gerçek özgürlüğün yerine öte dünyadaki aldatıcı bir özgürlük vaadi ile, çeşitli toplumsal baskılar altındaki insanların devrimci, dönüştürücü potansiyellerini dengelemeye ve kendilerinin hâkimiyetlerini olağanlaştırmaya ve haklı çıkarmaya hizmet eden egemen sınıfın ideolojisinin bir ürünü olarak tanımlamıştır (Temren, 1998:306). Marx halkın afyonu olarak nitelediği dinin, halkı uyuşturan değil, teskin eden ve de sefalet içinde tahribata uğramış yoksul kitleleri rahatlatan, manevi zenginlik vaadi ile insanların dünyaya tahammül etmelerine yardımcı olan bir müsekkin (yatıştırıcı) olarak ifa ettiği sosyolojik işlevi göstermek istemiştir. Bu perspektiften din, Marx'ın fikriyatında ona müracaat etmekten başka çaresi olmayan insanın doğa karşısındaki güçsüzlüğünü, kendi kaderine egemen olmayışını dışa vuran, kendi durumunu doğa dışı güçlere yansıtan bugünkü dünyanın tersine çevrilmişliği olarak kavramsallaşmaktadır (Belli, 2003'den aktaran Atay, 2004:24). Böylelikle Durkheim'ın fikriyatında sosyal yapının gerçek ve olumlu işlevlere sahip bir yansıması olarak ele aldığı din olgusu, Marx'ta tam tersine, egemen sosyal sınıfın çıkarları tarafından belirlenmiş ve çarpıtılmış bir ideolojik yanılsamayı ifade etmektedir.

İnsanların yaşadıkları dini tecrübeler ile dünyevi acılara ve toplumsal gerilimlere çare arama tutum ve davranışları arasındaki ilişki, etnografik alan çalışmalarının öncüsü Polonyalı antropolog Bronislaw Malinowski'nin çalışmalarında da önemli yer tutmaktadır. Malinowski, din ve büyüün, gerilim ile baş edebilmek için ruhsal kaçışlar sağlayarak, psiko-kültürel açıdan

insanların kaygılarını giderici işlevleri nasıl yerine getirdiğini Papua Yeni Gine’de bulunan Trobriand adalarında yaşayan yerliler üzerinde gerçekleştirdiği antropolojik gözlemler ile keşfetmeye çalışmıştır. Din ve büyü, sadece nesnelere yüklenen anlamları açıklamak ve insanların amaçlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olmakla kalmaz. Bir başka deyişle, dinin açıklayıcı (bilişsel) işlevlerinin yanı sıra duygusal işlevleri de bulunmaktadır. Örneğin, doğüstü inanç ve pratikler, kaygıyı gidermeye yardımcı olmaktadır. Büyü teknikleri, insanların zihinlerinde ortaya çıkan kuşkuları dağıtabilir. Benzer biçimde din de insanların ölümle yüz yüze gelmesini ve yaşam buhranlarına dayanabilmesini sağlar. Her toplumun gündelik konularla uğraşacak teknikleri bulunmasına karşılık insanların yaşamında denetleyemedikleri kimi yönler bulunmaktadır. Malinowski’ye göre, insanlar kontrol altına alamadıkları bu belirsizlikler ve tehlikelerle karşılaştıklarında büyüye başvururlardır. İnsan, elinde isteklerini elde etmesini sağlayacak ne kadar bilgi ve bilim olursa olsun, değişimi tümüyle denetim altına alamaz, kazaların önüne geçemez, doğal olayların beklenmedik dönüşümünü öngöremez ya da insanlar çalışmalarını tüm pratik gereksinimlerini karşılayacak kadar güvenilir ve yeterli kılamazlar (Malinowski 1978:39’dan aktaran Kottak, 2002:469). Malinowski, Trobriand yerlilerinin, denize açıldıkları zaman büyüye başvurduklarını gözlemlemiştir. Ona göre bu insanlar rüzgâr, hava ve balık miktarını denetleyemedikleri için büyüye başvururlardır. İnsanlar bilgileri ya da pratik denetim güçlerinde bir boşlukla karşılaştıkları, ama işlerini sürdürmek durumunda olduklarında büyüye yönelebilirler. Din, özellikle insanların krizle karşılaştıkları dönemlerde duygusal avuntu sağlamaktadır. Malinowski, kabile dinlerinin; doğum, ergenlik, evlilik ve ölüm gibi yaşam evrelerine geçişlerle ilintili bazı ritüelleri barındırdıkları ve dolayısıyla dinlerin bu ritlerle bağlantılı olarak değerlendirilmesi gerektiğini de ifade etmektedir (Kottak, 2002:469).

Çocukluktan ergenliğe geçişte olduğu gibi tüm geçiş ritüelleri toplumsal statüdeki değişiklikleri içerir. Daha genel olarak bir geçiş ritüeli; yer, toplumsal konum ya da yaş statüsündeki değişiklikleri kapsamaktadır. Tüm geçiş ritüelleri üç evrelidir: ayrılma, eşik ve bütünleşme. Birinci evrede insanlar gruptan ayrılarak bir yer ya da statüden öbürüne doğru hareket ederler. Üçüncü evrede ritüeli tamamlamış olarak yeniden topluma katılırlar. Eşik evresi en ilginç olanıdır. Durumlar arasındaki bu evre insanların bir yerden ayrılıp henüz bir başkasına ulaşamadıkları araftır. Dinsel gruplar genellikle kendilerini diğerlerinden ayrı tutmak için eşiksel özellikleri benimserler. Alçakgönüllülük, yoksulluk, boyun eğme, cinsel perhiz ve suskunluk gibi bazı ritüel içerik taşıyan tutum ve davranışlar, tarikat üyeliğinin şartlarını oluşturabilir. Böylelikle bu eşiksel özellikler, kişileri, ortamları ve olayları olağandışı bir mertebeye taşıyarak onların kutsallığına işaret edebilmektedir (Kottak, 2002:470-471).

Kültürlerarası araştırmalar, doğaüstü konusunda animizm, mana, tabu ve totemizm de dâhil olmak üzere oldukça zengin bir yaklaşım çeşitliliğine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Tikel düşünceleri ve bağlılık ölçüleri ne olursa olsun, dinsel süreçlerde katılımcılar, bireyselliklerini geçici olarak topluluk içinde eritmektedirler. Ancak din antropolojisinin ilgisi yalnızca dinin toplumsal etkileriyle ya da rit ve törenlerdeki dışavurumlarla sınırlı kalmamaktadır. Antropoloji, doğaüstü varlıklara ilişkin dinsel ya da yarı dinsel öyküleri her toplumda uzak geçmişe ait ya da kuşaklar boyu yinelenen mitos ve masalları da incelemektedirler. Malinowski, Melanezyalılar üzerinde gerçekleştirdiği ve uzun yıllar süren katılımlı etnografik gözlemlerde, ilkel toplumlarda kutsal sayılan, ayinlerde, törelerde, sosyal düzende yerleşmiş ve kültürün temel ve aktif parçalarını oluşturan özel bir öykü türü bulunduğunu tespit etmiştir (Malinowski, 2000:106-107). Mitos olarak adlandırılan ve genelde insanların yaratılışlarına ya da dünyanın başlangıcına veya atalarını etkileyen olağan dışı olaylara ilişkin kendi anlatılarını içermekte olan bu efsaneler, ilah ya da ruhların alternatif bir dünyada ya da ölümlerle temasa geçtikleri durumlarda süregelen edim ve faaliyetlerinden söz etmektedirler. Mitoslar, söylenceler ve halk masalları, kültürel inanç ve değerleri ifadelendirerek toplumun öğretilmesini istediği normları dile getirmektedirler (Kottak, 2002:472).

Geçtiğimiz son birkaç on yıl içinde yürütülen pek çok etnografik alan araştırması üzerinde oldukça etkili olmuş ve Clifford Geertz ile Evans-Pritchard gibi 20. yüzyılın önde gelen antropologlarınca da benimsenmiş yeni perspektif, ilgisini antropolojinin dine yaklaşımını, insanlar açısından din hangi anlamları içermektedir? ya da din; dünyayı ve insani varoluşu nasıl anlamlı hale getirmektedir? gibi sorulara verilecek muhtemel cevaplar üzerine yoğunlaştırmıştır. Antropolojik düşünce geleneğindeki değişimin bir parçası olarak 1960'lara kadar alana hâkim olan ve çoğunlukla sosyo-kültürel yapıları meydana getiren kurumlar ve ilişkilerin sosyal bütünleşmeyi sağlayıcı işlevleri üzerinde yoğunlaşan bakış açısı, böylelikle yerini; anlam, semboller ve sosyal süreçlere dair bir yorumlama çabasına bırakmış olmaktadır (Eriksen, 2009:330-331).

Antropologlar, etnografik saha araştırmalarının merkezini, 1990'lar sonrasında, yazısız kabile toplumlarından modern sanayi toplumlarına doğru kaydırmışlardır. Bu dönemde yürütülen birkaç etnografik araştırma, dinsel yaşamın yeni formlarının Avrupa ve Amerika'daki seyrini keşfetmek amacıyla dönük olarak tasarlanmıştır. Din antropolojisinin; Clifford Geertz, Spiro, Vincent Grapanzano, Victor Turner, James, W. Fernandez, Sherry Ortner, Mary Douglas, James Boon, Stanley J. Tambiah gibi birçok önde gelen çağdaş temsilcisi, bu dönemde, bilimsel çabalarını ilkel kabile toplumlarının dinleri yerine Hinduizm, İslam, Budizm ve Hıristiyanlık gibi büyük

dünya dinlerinin yerel versiyonlarına ya da dünya dinlerinin Cava, Endonezya, Fas, Sri Lanka, Güney Afrika, Nepal ve Burma gibi görece daha gelişmiş ülkelerdeki etkisini keşfetmeye hasretmişlerdir. Çağdaş etnograflar, daha karmaşık sosyal ilişkilerin yaşandığı postmodern toplumlardaki dini farklılığın doğasını anlamaya çaba göstermektedirler (Glazier, 2005:124).

Dinin Psiko-Sosyal ve Kültürel İşlevleri: İnsanoğlu, yeryüzüne geldiği ilk günden itibaren, sürekli bir biçimde geleceğine dair belirsizlik gösteren, korku ve kaygıya neden olan kozmolojik bir boyutla iç içe yaşamak durumunda kalmıştır. İnsanlar, her ne kadar bilim ve teknolojinin sağladığı imkânlar marifetiyle, yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik pek çok çıkış yolu keşfetmiş olsalar da, tarihin hiçbir döneminde, kendilerini çevreleyen doğa ve evren üzerinde tam anlamıyla gerçek bir hâkimiyet kuramamışlardır. Zira bilimsel buluşlar, paradoksal bir biçimde bilinecek olanın sonsuzluğunu açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Yani evrendeki pek çok duruma ilişkin bilgiye sahip oldukça bilinecek olanlar da katlanarak artmaktadır. İşte tam da bu noktada din böylesine bir açmazla karşı karşıya kalan insanoğlu için bir çıkış yolu sunmaktadır (Atay, 2004:19). Bu bağlamda din, insanlığın nereden geldik nereye gidiyoruz sorusuna yanıtlar üretirken, varlık ya da varoluş ile ilgili (ontolojik) sorulara tatmin edici açıklamalar getirerek insanlığa bir anlam haritası sunmaktadır. Dini, bu çerçevede insan varoluşuna anlam veren bir kültürel sistem olarak ele alan antropolog Clifford Geertz oldukça kapsamlı bir din tanımı yapmaktadır. Geertz'e göre din; insanlarda güçlü, kapsamlı ve uzun süreli ruh halleri ve güdüler oluşturan bir semboller sistemidir. Din kurumu bunu, varoluş düzeni hakkında kavramlar üretmek ve bu kavramlara öylesine bir gerçeklik havası vererek yapar ki, söz konusu ruh halleri ve güdüler artık tek gerçeklik olarak görünür hale gelir (Glazier, 2005:123; Morris, 2004:497; Atay, 2004:21).

Dinin insan hayatında denetlenemeyeni denetlemek, açıklanamaz olanı açıklamak, insanlığa dair bir anlam haritası sunmak ve karmaşıklığı düzenli hale getirmek gibi psiko-kültürel işlevlerinin yanı sıra, grup normlarını kuvvetlendirerek bireysel davranışları denetleyecek ahlaki yaptırımlar sağlayan sosyo-kültürel işlevleri de mevcuttur. Dinler toplumu bir arada tutan ortak değer ve amaçları düzenleyerek toplumsal dengeyi korurlar. Gerçekten de din kurumu, pek çok toplumda bir sosyal kontrol aracı olarak işlev görmektedir. Din, toplumun onay verdiği tutum ve davranışları teşvik ederek, onay vermediği ve uygun bulmadıklarını da hoş karşılamayarak, toplumsal düzenin sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır. Bu bakımdan bütün dinler, aynı zamanda insanlık için uygun ve doğru davranış reçeteleri sunan bir ahlaki sistem öngörmektedir. Öte yandan duygu yoğun ayin ortamları insanların ortak kimliklerini ifade etmelerine, dışa vurmalarına olanak tanır. Böylece dinsel pratikler bir insan topluluğu içerisinde dayanışmaya yardımcı olarak topluluk kimliğinin ve aidiyetinin birey tarafından hissedilmesine

olanak tanımaktadır. Dinsel bir ritüelin yalnızca inanan insanın tanrı ile bağına güçlendirmekle kalmadığı ve aynı zamanda onun üyesi olduğu toplulukla olan ilişkisel bağlarını da güçlendirdiği söylenebilir (Atay, 2004:21).

Dinler, toplum hayatında birçok sosyal ve psikolojik ihtiyacı karşılamaktadır. Bu ihtiyaçların bazıları evrenselidir. Antropologlar yeryüzünde herhangi bir dini inancıya sahip olmayan bir insan topluluğunun varlığından söz etmemektedirler. Din insan hayatının başlangıcından ölümüne kadar, hatta ölümden sonrasını bile yorumlayarak, bireysel ve kolektif yaşamı anlamlı hale getirmekte, insanların içinde buldukları zor durumdan kurtulabilmeleri için çıkış yolları önerirken, ruhsal dinginliğe ulaşmayı mümkün kılacak davranışlar sergilememiz için bizlere öğütlerde bulunmaktadır. Dinin sosyal fonksiyonları, psikolojik fonksiyonlarından daha önemsiz değildir. Geleneksel dinler, grup normlarını kuvvetlendirir. Bireysel davranışları denetleyecek ahlaki yaptırımlar sağlar. Toplumu bir arada tutan ortak değer ve amaçları düzenleyerek toplumsal dengeyi korurlar (Haviland, 2002:410).

Antropoloji bilimi açısından din; bir inanç, öğreti ya da dünya görüşünün dünyevi kurumlar aracılığıyla düzenlenmiş ve ilkelere bağlanmış biçimidir. İnsanlar dini; tabular, kültler, mitoslar, dinsel simgeler ayinler ve çeşitli ibadet biçimleri vasıtasıyla kavrar ve yaşatırlar. Din, bireysel bir olgu olmayıp, toplum tarafından örgütlenen ve paylaşılan önemli bir kurumdur. Bir antropoloğun dinden söz ettiğinde; kutsal veya manevi varlıkların, topluma ve bireye olan etkileriyle bu etkilere bağlı olarak sergilenen tutum ve davranışları kast ettiğini daha önce ifade etmiştik. Antropologlar için, hiçbir toplum, topluluk, kültür ve birey, böyle bir dinsel yaşam biçiminden kopuk bir şekilde değerlendirilemezler. Her toplumun, topluluğun ve kültürün bünyesinde barındırdığı ve çok çeşitli biçimlerde tecrübe ettikleri, örneğin, atalar kültüne, ruhlara, hayvanlara, bitkilere ya da diğer doğal varlıklara olan farklı dinsel içeriğe sahip inanç ritüelleri ve motifleri bulunmaktadır. Bu tür inançlar bireysel hayat kadar sosyal hayatın da vazgeçilmez bir parçası olup, tapma ve tapınma gibi dinsel pratikler biçiminde kendini göstermektedir. Tapma ve tapınma ritüellerinde dua, kurban kesme, dans, gibi pek çok törensel unsur bulunmaktadır. Tapma ve tapınmanın dayanaklarını ilahi ödüller ve cezalar oluşturmaktadır. Söz konusu davranış kalıpları bir kültürel çevrede yaygınlaştıkça, sosyal hayata ve düzene yönelik bazı talepler ortaya çıkmakta ve zamanla bunlar da normative bir yapıya bürünüp kurumsallaşarak sosyal hayatın vazgeçilmez parçaları haline gelmektedirler (Aydın, 2007:201).

İnsanlar tarih boyunca, kafalarını kurcalayan birtakım ontolojik (varoluşla ilgili) soruların cevabını düşünsel ve bilimsel tecrübeleri yardımıyla bulmaya çalışmışlardır. Ancak belirli bir noktadan sonra yetersiz kalıp, sezgilerine başvurarak belirsiz kalan bazı metafizik ve doğaüstü durumlara ilişkin çeşitli kabullenmeler içerisine girmişlerdir. Bu kabullenişler, dinin sosyal

bir gerçeklik alanı olarak toplum ve kültür tarafından nasıl inşa edildiğini açıklamaktadır. İnsanın akıl dışı bu aşkın (transandantal) doğüstü güç ve olgular evreni ile ilgili bilinmezlere ait kabullenişleri, kendine ait mukaddes dünyasını oluşturmaktadır. Kutsallar evreni çevresinde oluşan toplumsal edimler, gelenek, görenek, törenler vb. gibi ritüeller, bütünsel bir çerçeveye oturarak dinsel alanı meydana getirmiştir. Böylece dinler ve kültürler arasındaki karşılıklı etkileşim, bir zincirin halkaları halinde dinler tarihini oluşturmuşlardır (Temren, 1998:309).

Bir toplum ne tamamen dinsel, ne de tamamen din-dışı (seküler) dir. Ancak pek çok konu ya da sorun hakkında bilimsel yanıtları bulunan modern, endüstrileşmiş toplumlarda dahi halen yanıtlanamamış pek çok soru bulunmaktadır. Din, bu tür sorulara en azından geniş halk kitleleri açısından tatmin edici yanıtlar vermektedir. Çünkü bu yanıtlar, doğüstü bir gücün otoritesine dayandırılmaktadır. Bunun yanı sıra dinsel yapılar, insanın yaşamı ve evreni anlama çabasında ona yardımcı olacak kavramları uhdesinde barındırmaktadır. Dünyayı bu şekilde anlamlı ve düzenli bir bütün olarak kavramanın, insan düşüncesi açısından metafizik bir ihtiyaç ya da içsel bir zorlama olduğunu düşünen Weber, bu nedenle peygamberleri, insanlığın ya da takipçilerinin, dünya hayatını düzenli, anlamlı bir bütünlük olarak kavramalarına yardımcı olan kutsal, mistik şahsiyetler olarak değerlendirmektedir (Atay, 2004:20).

İnsanın en önemli varoluşsal ihtiyacı, hayatını güven duygusu içinde sürdürmek ve geleceğini emniyet altına almaktır. Hem yaşanan hayatın güvenlik ve esenlik içinde devam etmesi hem de ölüm sonrasında var olduğu düşünülen öteki hayata güven duyma ihtiyacı, dinin ortaya çıkışındaki en temel etkidir. Öte yandan hayatın güvenlik ve esenlik içinde devam etmesinin, her zaman söz konusu olmadığı da aşikârdır. İnsan yaşamı, çatışma ve savaşımlardan ya da ekonomik yıkımlardan kaynaklanan karmaşa ve anarşinin ya da doğadan gelecek pek çok tehlikenin, afetin açık etkisi altındadır. Bu yıkımlar insanın kendisini güçsüz hissetmesine, güvenlik ve esenliği yeniden sağlamak için sığınacak doğüstü bir güç aramasına yol açmaktadır. Bir doğüstü gücün, doğayı ve toplumsal hayatı sürekli olarak düzen dâhilinde tutmaya kadir olduğuna inanılması, bu arayışı ve sığınmayı kolaylaştırır ve insanın kendine ve geleceğe güvenini yeniden kazanmasını sağlar. İnsanlık için yıkımlar ve ölüm karşısındaki en önemli direniş aracı budur. Bu araç aynı zamanda yıkımlar ve karmaşa yüzünden bozulabilecek toplumsal düzenin yeniden inşasını ve devamını güvence altına almakta ve insanların var oluşlarına ilişkin kuşku dolu sorularına anlamlı cevaplar sunmaktadır. İnsanların varoluşlarını anlamlandırma sorunu bu bağlamda temel bir sorundur. Keza insanoğlu tarihin en erken devirlerinden itibaren, Dünya ve evren neden ve nasıl var oldu?, Var oluşumuzun bir amacı var mı? gibi sorulara sürekli olarak tatmin edici cevaplar bulmaya çalışmıştır (Aydın, 2007:203).

ANTROPOLOJİ ve İSLAM

Antropoloji literatüründe, Müslüman toplumlar ve İslami kültür gelenekleri hakkında geliştirilmiş, “İslam antropolojisi” ve “İslami antropoloji” başlıklarıyla ifade edilen, netleşmiş iki ana yönelim mevcuttur. Bu her iki yönelimin farkı, esas olarak nasıl antropoloji yapılacağı sorusuna verdikleri yanıtta anlaşılmaktadır. Paylaştıkları ortak nokta ise Batılı antropolojinin, İslam’a bakış açısını sorgulamalarıdır. Ancak bu eleştirileri yaparken ki hareket noktaları ve varmak istedikleri hedefler farklıdır (Atay, 2004:29). “İslam antropolojisi”, Müslüman toplum ya da toplulukları incelemek için uygun bir antropolojik perspektif arayışı, “İslami antropoloji” ise İslami perspektiften antropoloji yapmak olarak tanımlanabilir.

İslam Antropolojisi: İslam Antropolojisi terimini, ilk olarak Mısırlı Antropolog Abdul Hamid El-Zein, 1970’lerin sonuna doğru kaleme aldığı makalesinde kullanılmıştır. El-Zein bu makalesinde Fas’tan Endonezya’ya kadar uzanan İslam şeridi üzerinde yer alan farklı bölgelerde gerçekleştirilmiş beş antropolojik çalışmanın eleştirel bir analizini yaptıktan sonra, İslami gelenek hakkında Müslüman âlimlerin kendi değerlendirmelerini süzgeçten geçirmiştir. Dolayısıyla İslam antropolojisinin biçimlenmesine yol açan etken, Müslüman toplumlara ilişkin antropoloji literatüründeki çalışmalarda yer alan açıklama ve yorumların sorgulanması girişimidir. El-Zein değerlendirmesini yaptığı antropolojik çalışmaların her birinin, evrensel bir İslam betimlediklerini, oysaki ironik biçimde her biri diğerinden farklı bir İslam sunarak, İslam’ı anlama ve yaşamadaki çokluk ve çeşitlilik gerçeğini kanıtladıklarını ileri sürmüştür*. El-Zein, birbirine karşıt olarak konumlanmakla

* İnsanlığın günümüzde yaklaşık yüzde 15-20’sinin mensubu olduğu bir din olan İslam, şüphesiz ki yalnızca doğuş yeri olan Arap Dünyası ve Ortadoğu coğrafyası ile sınırlı bir alanda etkili olmamış, geniş bir kültürel coğrafyada yaygınlık göstermektedir. Bu yayılma, genellikle bu dini, hem İslami hem de İslam karşıtı perspektiften değerlendiren pek çoklarıncı bir “yekpare” İslam kavrayışına yol açmaktadır. Ancak ne İslam’ı kendi içinde mükemmel bir uyuma sahip, iç çatışmalardan uzak bir varlık alanı olarak, ne de modern dünyayı tehdit eden saldırgan bir totalite olarak değerlendirmek, İslami zeminde yaşanan sosyo-kültürel gerçekliği tüm çıplaklığıyla yansıtabilir. Özcü, toptancı bir yaklaşımla, İslam’ı sevmek ile İslam’a sövmek şeklinde karşıt kutuplarda yer almak, İslam’ın tarihsel ve yerel/yöresel bağlamlarda sergilediği söylem ve pratik çeşitliliğini gözden kaçırmak anlamına gelmektedir. Antropolojik bakış açısı; toplumsal pratiğin İslam adına karşıtı tarihsel, coğrafi ve kültürel dinamiklerden beslenen farklı, hatta tek bir toplulukta bile birden fazla “Müslüman” bakış açılarının ortaya çıkabileceğini ve bunların “Müslüman gerçeklik” tanımlamasında birbiriyle iktidar mücadelesi içerisine dahi girebileceğini yansıtmaktadır. Bu defa tam da bu noktada, İslam’ın, özcülükten uzak, “bağlamsal” bir yaklaşımla ele alındığında beliren yeni formları tanımlamakta kullanılabilecek bir kavram olarak “senkretizm”den söz edebiliriz. Senkretizm, yani dinsel bağdaştırmacılık, farklı inanç sistemlerinin etkileşime girerek karışması sonucunda yeni inanç öğelerinin ya da örüntülerinin ortaya çıkması olarak tanımlanabilir (Atay, 2004:31-32).

birlikte, hem antropolojik, hem de teolojik perspektiflerin, İslam'ı anlama tarzları itibariyle birleştiklerini ileri sürer. Ona göre her iki yaklaşım da İslam'ı bütünlüklü evrensel bir sistem olarak belirleyen, İslami olguları keyfi olarak tanımlayıp, sınırlayan ve bir “gerçek” bir de “sahte” İslam ayırt eden ön kabullere dayalı anlama modelleri temelinde yükselirler. Her iki yaklaşım da, bir “folk” ve “seçkin” İslam ikiliğinden söz ederler. Oysaki El-Zein'e göre sosyal realitede böyle bir ikilik mevcut değildir. Var olan aynı kozmolojik ilkelerin birbirini tamamlayan ve yalnızca ifade bağlamında farklılaşan biçimleridir (Atay, 2004:34-35).

Bu değerlendirmelerin sonucunda El-Zein İslam'ı araştırma ve incelemeye “yerli Müslüman”ın İslam modelinden hareketle başlanmasını ve antropoloğun kafasındaki sabit modele uygun bir İslam arayışı yerine, yerel bağlamlarda İslam'ın anlamını üreten yapısal ilişkilerin analiz edilmesini önerir. Buna göre İslam herhangi bir yerel mekânda bu yapısal ilişkilere biçim veren bir kültür sisteminin kendine has mantığının ifadesinden başka bir şey değildir (Atay, 2004:34-35).

“İslam Antropolojisi” konusunu El-Zein'den sonra derinlemesine ele alarak işleyen ve bu konuya ilişkin kaleme aldığı makale ile alana önemli katkılarda bulunan bir diğer antropolog ise Talal Asad'dır. Asad'ın temel ilgisi, belli dini anlayış ve pratikleri diğer alternatifler hilafına “doğru” kılıp onlara meşruiyet kazandıran iktidar ilişkileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Asad, El-Zein'in İslam'ı farklı toplumsal ve kültürel ortamlarda süregelen farklı yapısal ilişkilerin adı olma noktasına indirgeyen “islamlar” yaklaşımına karşı, İslam ortak başlığı altında var olan yerel/yöresel çeşitliliklerin hepsinin analizinde yararlanılabilecek bir kavramsal kategori geliştirmenin zorunluluğuna değinir. Asad, Gellner'in İslami toplumsal gerçekliğe yaklaşım biçiminin eleştirisinden yola çıkarak, İslam'ı, antropolojik bir yaklaşımla incelemede ihtiyaç duyduğu kavrama ulaşmıştır. Bu kavram “İslami söylemsel gelenek”tir. Asad için İslam, kelimenin ifade ettiği en geniş anlam düşünülme kaydıyla, “gelenek”tir. Bu, en basit biçimde bugüne ait özgün bir İslami pratikten bahisle kendisini İslami bir geçmiş ile geleceğin kavranılmasına adanmış bir Müslüman söylem geleneğidir. Bu noktadan hareketle Asad, İslam antropolojisi için uygun kuramsal başlangıcın özgün bir bağlamda yer alıp özgün bir tarihe sahip olan ve Müslümanların içerisinde “Müslümanlar” olarak kayıtlı oldukları kurumlaşmış pratiklere bakmak olduğunu söyler. İslam antropolojisinin asli amacının da belli İslami söylem geleneklerinin (örneğin tasavvufi-mistik bir tarikat, bir senkretist mezhep, bir İslami siyasal hareket veya bir İslami devlet ideolojisi gibi) nasıl ve ne biçimlerde üretilip geçerlilik kazandıkları ve sürekli kılındıkları soruları üzerinde odaklaşmak olduğunu ifade etmektedir (Atay, 2004:36-38).

İslami Antropoloji: Bir grup “Müslüman” bilim insanı ve entelektüel, antropoloji ve İslam sözcüklerini farklı biçimlerde bir araya getirerek, hareket noktası, kaygıları ve hedefleri itibariyle İslam antropolojisi yapmaya çalışanlardan tamamıyla farklı bir disiplinin oluşmasına katkıda bulunmuşlardır. İslami antropoloji başlığı altında toplanabilecek bu çalışmaların ana amacı, antropolojiyi İslam’ın ideal ilke ve öğretileri ile uyarlılık arz eden “İslami” bir çerçeveye sokmaktır. Bu girişimin temel dayanak noktası, antropolojinin bir bilimsel disiplin olarak Batı-Hristiyan dünyasının kültürel ve ideolojik öncüllerinden doğuş aldığı varsayımdır. Bu antropoloji, halen varoluşunu borçlu olduğu Batı sömürgeciliğinin özellikle Ortadoğu/İslam toplumlarına bakışını biçimlendiren oryantalist zihniyetin damgasını vurduğu bir toplum ve insanlık anlayışına sahiptir. Dahası, bu çerçevede yer alan bir fikri perspektifi, “objektif ve evrensel bilim” kisvesi altında tüm insanlığa empoze etmeye çalışmaktadır. Konuyu ele alan çalışmaların tümünde paylaşılan bu görüşler, batı antropolojisine karşı konumlandırılan bir “İslami” antropoloji önerisinin hareket noktalarıdır. Örneğin Ahmed, İslami antropoloji alanında çalışacak olanların İslam’ın evrensel prensiplerini benimsemiş olmaları gerektiğini işaret etmiştir. Benzer biçimde Elkholy de Batı antropolojisini, batı dışı toplumları batı terazisinde tartmakla eleştirerek, Müslüman toplumları incelerken İslam’ın ideal kurumlar ve değerler sisteminin kıstas alınmasını önermektedir.

İslami bir antropoloji talebiyle ortaya çıkmış çalışmalara sahip bir diğer antropolog ise İngiliz Müslüman M. Wyn Davies’tir. Ona göre batılı antropolojinin topyekûn reddi gerekmektedir, çünkü bu antropoloji Batı uygarlığının entelektüel gelenek ve söylemi içerisinde kurulmuştur, bunun yanı sıra objektif ve değer yargılarından arındırılmış bir bilim mitosuna sahiptir. Böylesi özgün bir mekâna ve bu mekânda yeşermiş bir düşünce geleneğine organik biçimde bağlı olan antropolojik yaklaşım ile batılı olmayan toplum ya da halkların hele ki Müslümanların alıp verecekleri bir şey yoktur. Bu bağlamda ona göre yapılması gereken, İslam medeniyetinin sorunlar hakkında İslami düşünme yeteneğini yeniden kazanması ve Batı entelektüel paradigmaları tarafından yüzyıllardır baskı altında tutulan kendine has bilim yapma yollarını yeniden hayata geçirmesidir. İslami antropoloji arayışı İslam’ın değer ve ilkelerine dönme arzusunun başlangıcını oluşturur. Böylece Davies, İslami antropolojinin, antropolojinin İslamileştirilmesinden daha geniş ve kapsamlı bir çerçevede “bilginin İslamileştirilmesi” ile yükümlü olduğunu ileri sürer (Atay, 2004:39-41).

İslami antropolojinin, batı kökenli antropoloji geleneğine, İslam antropolojisi gibi eleştirel değil, fakat dışlayıcı bir yaklaşım, hatta bir reddiye olduğu söylenebilir. Bu antropoloji, İslam’ın kutsal yazılı kaynaklarından temellendirilmektedir. Bu temel kaynaklar Kur’an ve hadislerdir. Özellikle

Kur'an Müslüman düşünürlerin İslami antropolojiyi bir bilim olarak biçimlendirip geliştirecekleri kavramsal çerçeveyi onlara sunmaktadır. Antropolojinin Müslüman dünyaya intikal ettirilmesinin gerekliliği Kuran surelerine dayanılarak açıklanır. İslami antropoloji, insanın doğası, insan varlığının kökeni, örgütlenmesi ve amacı ile ilgili olarak Kuran'da yer alan bilgiler temelinde yükselir. Ayrıca İslam temelinde bir antropolojinin tesisinde, İbn-i Haldun, İbn-i Batuta, El-Biruni gibi ortaçağ İslam âlim ve tarihçilerinin vücuda getirdikleri bilgiden yararlanılması gereğine de dikkat çekilmektedir. Batı'da 19. Yüzyılda ortaya çıkmadan çok önce, klasik anlamda antropolojinin ilk öncülerinin sözü edilen ortaçağ İslam âlimleri olduğunu ileri süren Ahmed, El Biruni'yi de ilk antropolog olarak nitelendirir (Atay, 2004:42).

SONUÇ

İnsanoğlu tarihin en eski devirlerinden itibaren kendi varoluşuna dair merak ettiği birtakım soruların cevaplarını arama eğiliminde olmuştur. Kökenlerinin nereye ve kimlere dayandığını ve içine doğdukları kültürün davranış kalıpları ve yapısı hakkında bilgi edinme ihtiyacı duymuştur. İnsanoğlu bu merakını önceleri, efsanelerde ve destanlarda anlatılan olaylar ve kişiler hakkındaki bilgilere dayanarak gidermeye çalışmıştır. Daha sonraları coğrafi keşifler ve sömürgecilik marifetiyle Avrupalıların, batılı olmayan toplumlar ve kültürlerle olan karşılaşmaları, onları öteki kültürler hakkında detaylı bilgi edinmek suretiyle o bölgelerin yönetimini ele geçirmeye sevk etmiştir. Çünkü bu yeni bölgeler batılılar için hem işgücü açısından elverişli ortamlar sağlarken hem de hammadde açısından oldukça zengin kaynaklar barındırmakta idi. Kâşiflerin, sömürge subaylarının ve gezginlerin bu bölgeler hakkındaki izlenimlerini yansıtan gezi notları ve günlüklerden elde edilen bilgilerin zamanla yetersiz, yanlış ve hatalı oldukları gün yüzüne çıkmıştır. Araştırmacıların, insan, toplum, doğa ve kültür ilişkileri hakkında daha açıklayıcı, geçerli ve güvenilir bilgilere ulaşma arzusu, zamanla daha profesyonel ve bilimsel bir içerik kazarak antropoloji biliminin doğuşuna giden yolu açmıştır. Bu gelişmeler neticesinde antropoloji ilk defa 19. Yüzyılın sonunda Amerika'da üniversitelerde ders olarak okutulmaya başlanmış, 20. Yüzyılın başında da İngiltere'de Oxford Üniversitesi'nde ayrı bir bölüm olarak kurulmuş ve araştırmacı ve bilim adamı yetiştirmeye başlanmıştır. Antropoloji, insanlar ve davranışları hakkında genellemeler üretmeye ve insan çeşitliliğini anlamaya çalışan insan bilimidir. Antropoloji, insana çeşitli açılardan bütüncül bakan bir bilimdir. Dolayısıyla birtakım kendine özgü araştırma teknikleri geliştirmiştir. Antropologların kullandıkları araştırma tekniklerine genel olarak etnografik teknikler denir. Etnografi, insan çeşitliliğinin dağılımına ilişkin mevcut bilgilerimizi genişleterek, insan davranışı ve toplumsal yaşama dair birtakım genellemeler yapabilmeyi elverişli hale getiren bilim-

sel bir zemin hazırlar. Katılımlı gözlem, boylamsal araştırmalar, yaşam öyküleri, söyleşi ve görüşmeler bir antropoloğun sıklıkla başvurduğu teknikler arasında yer almaktadır.

İnsanlar, tarihsel süreç içinde, kafalarını kurcalayan ontolojik/kozmozik (varoluşla ilgili) soruların cevaplarını, düşünsel ve bilimsel uğraşlar ve tecrübeler yardımıyla bulmaya çalışmışlardır. Ancak belirli bir noktadan sonra yetersiz kalıp, sezgilerine başvurarak belirsiz kalan ve kaygılanmalarına yol açan bazı metafizik ve doğaüstü durumlara ilişkin kabullenmeler içerisine girmişlerdir. Bu kabullenişler, dinin sosyal bir gerçeklik alanı olarak toplum ve kültür tarafından nasıl inşa edildiğini açıklamaktadır. İnsanın akıl dışı bu aşkın (transandantal) doğaüstü güç ve olgular evreni ile ilgili bilinmezlere ait kabullenişleri, kendine ait mukaddes dünyasını oluşturmaktadır. Kutsallıklar dünyası çevresinde oluşan toplumsal edimler, gelenek, görenek, törenler vb. gibi ritüeller, bütünsel bir çerçeveye oturarak dinsel alanı meydana getirmiştir. Böylece dinler ve kültürler arasındaki karşılıklı etkileşim, bir zincirin halkaları halinde dinler tarihini oluşturmuşlardır. Antropologlar için, hiçbir toplum, topluluk, kültür ve birey, böyle bir dinsel yaşam biçiminden kopuk bir şekilde değerlendirilemezler. Her toplumun, topluluğun ve kültürün bünyesinde barındırdığı ve çok çeşitli biçimlerde tecrübe ettikleri, örneğin, atalar kültürüne, ruhlara, hayvanlara, bitkilere ya da diğer doğal varlıklara olan farklı dinsel içeriğe sahip inanç ritüelleri bulunmaktadır. Bu tür inançlar, bireysel hayat kadar sosyal hayatın da vazgeçilmez bir parçası olup, tapma ve tapınma gibi dinsel pratikler biçiminde kendini göstermektedir. Tapma ve tapınma ritüellerinde dua, kurban kesme, dans, gibi pek çok törensel unsur bulunmaktadır. Tapma ve tapınmanın dayanaklarını ilahi ödüller ve cezalar oluşturmaktadırlar. Söz konusu davranış kalıpları bir kültür dairesi içinde yaygınlaştıkça, sosyal hayata ve düzene yönelik bazı talepler ortaya çıkmakta, bunlar da kurallaşarak ve kurumsallaşarak sosyal hayatın vazgeçilmez parçaları haline gelmektedirler.

KAYNAKÇA

ALDRIDGE, A. (2000). *Religion In The Contemporary World: A Sociological Introduction*. Oxford. UK.: Blackwell Publishers.

ATAY, T. (2004). *Din Hayattan Çıkar*. İstanbul: İletişim Yayınları.

ATAY, T. (2000). "Kavramlar Kargaşası Bilim Dalları Çatışması, Dünyada ve Türkiye'de Sosyal İçerikli Antropolojiyi Adlandırma Sorunu". *Folklor/Edebiyat. Sosyal Antropoloji Özel Sayısı*.

AYDIN, S. (2007). *Antropoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1761.

EMİROĞLU, K. ve AYDIN, S. (2003). *Antropoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

ERİKSEN, T. H. (2009). *Küçük Yerler, Büyük Meseleler: Sosyal ve Kültürel Antropoloji* (çev: A. Erkan Koca). Ankara: Birleşik Yayınevi.

GLAZIER, S. D. (2005). *Din Antropolojisi*. Din Toplum ve Kültür. (Der. ve Çev: Ali Coşkun). İstanbul: İz Yayıncılık.

GÜVENÇ, B. (1996). *İnsan ve Kültür*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

HAVILAND, W. (2002). *Kültürel Antropoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

JEEVES, M. (2010). *Din Psikolojisi*. (Çev: Ahmet Albayrak). *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. C.10, S: 2.

JONES, S. S. (2001). *Durkheim Reconsidered*. Oxford. UK.: Blackwell Publishers.

KERNBERG, O. F. (2005). “Dini Tecrübe Üzerine Psikanalitik Perspektifler”. (Çev: Ali Ulvi Mehmedoğlu). *AÜİFD*. C.46, S:1.

KOTTAK, C. P. (2002). *Antropoloji: İnsan Çeşitliliğine Bir Bakış*. Ankara: Ütopya Yayınları.

MALINOWSKI, B. (2000). *Büyü, Bilim ve Din*. (çev: Saadet Özkal). İstanbul: Kabalcı Yayınları.

MORRIS, B. (2004). *Din Üzerine Antropolojik İncelemeler*. (çev: Tayfun Atay). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

ÖZBEK, M. (1997). “İnsanın Öyküsü”, *Bilim ve Ütopya*. S: 40.

ÖZBEK, M. (2000). *Dünden Bugüne İnsan*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

ÖZBUDUN, S. ve ŞAFAK, B. (2005). *Antropoloji*. Kuramlar/Kuramcılar. Ankara: Dipnot Yayınları.

TEMREN, B. (1998). “Din Antropolojisi Açısından İnanç ve Din Olgusuna İlişkin Bir Değerlendirme”. *AÜDTCF Dergisi*. C. 38, S:1-2.

YILDIRIM, E. (2003). “Sosyolojik Pozitivizm ve Teoloji Arasında Müphemleşen Din Sosyolojisi”. *DPÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. S: 9.

***KKTC EĞİTİM FAKÜLTELERİNDEKİ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ YAZILI ANLATIM BECERİLERİ ÜZERİNE
BİR DEĞERLENDİRME***

Murat ÖZBAY* Mutlu ATEŞ Tuğçe DAŞÖZ*****

ÖZ

Toplum hayatının en önemli iletişim vasıtalarından biri olan yazma, duygu, düşünce ve isteklerin birtakım sembollerle herhangi bir zemine aktarılmasıdır. Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından faydalanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendilerini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri Türkçe öğretiminin temel amaçları arasındadır. Bu amaçlara ulaşmak için de yazma eğitimi verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Bu öneme binaen, KKTC Eğitim Fakültelerindeki Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerinin ne durumda olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. 85 öğretmen adayından alınan veriler sonucunda en çok imla, noktalama, özne-yüklem uyumsuzluğu, aykırı kelime kullanımı, sıra yanlışlığı, muğlak ifade, eş anlamlı kelimeleri yanlış kullanma gibi hataların yapıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yazma, yazılı anlatım, yazma eğitimi, öğretmen adayı

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü; mozbay@gazi.edu.tr

** Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü;mutlu-aturknesli@hotmail.com

*** Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü;tugcedasoz@gmail.com

AN EVALUATION OF THE WRITTEN EXPRESSION SKILLS OF THE TURKISH EDUCATION PRE-SERVICE TEACHERS STUDYING IN THE NORTHERN CYPRUS TURKISH REPUBLIC'S EDUCATION FACULTIES

ABSTRACT

Writing, one of the most important communication tools of social life, is transferring the thoughts, feeling and desires on a certain base substance with certain symbols. The expression of the thoughts, feelings, dreams, plans and observations in written format utilizing the capacities of the language, turning writing as a habit of expression and improving the writing skills of the students are amongst the prime objectives of the Turkish language education. For this goal, training teachers who are capable to give writing education is of utmost importance. Based upon this importance this study is concerned to determine the levels of the writing skills of the Turkish teaching pre service teachers studying in Northern Cyprus Turkish Republic's education faculties. It was seen from the data obtained from 85 pre-service teachers that they make frequent grammar, punctuation, syntax and sequential mistakes and use of vague expressions, inappropriate words and synonymies.

Key Words: Writing, written expression, writing education, pre-service teachers

GİRİŞ

Anlatım, Türkçe Sözlük'te "1. Anlatma işi. 2. Bir duyguyu, bir düşüncüyü, bir konuyu söz veya yazı ile bildirme, ifade." şeklinde tanımlanmaktadır. "Tarife hacet olmadığı üzere söz, derdini anlatmaya mahsus bir Allah vergisi olduğu gibi insan aklının en güzel icadı yazı dahi kalemle hâlini anlatmaktan ibarettir." (Şinasi; 1860). Gerçekten de insanoğlu istek, duygu ve düşüncelerini dile getirme ihtiyacı duyar. Bunu da genellikle iki yolla yapar: Sözlü ve yazılı anlatım. Tanzimat'ın ünlü aydını Şinasi'nin de belirttiği gibi söz ve yazı insanoğlu için en büyük ihtiyaçtır. Saussure'e (1985: 27) göre yazının asıl varlık nedeni, sözü göstermektir. Yazı; sözü, birtakım sembollerle ifade ederek kalıcı ve aktarılır kılar. İnsanlığın bilgi birikimi yeni nesillere büyük oranda yazı sayesinde aktarılmıştır.

Sözlü anlatımdan sonra ortaya çıkan yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plân dâhi-

linde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığı sağlamaya imkân veren bir araç olarak tanımlanabilir (Aktaş ve Gündüz, 2001: 57). Binyazar ve Özdemir'e (1980: 17) göre yazılı anlatımın "sözü ve düşüncüyü uzaklara iletme, yaşadığımızı anlatma, bilgiyi ve düşüncüyü saptama" gibi üç temel amacı vardır. Yazılı anlatım, eğitim-öğretim faaliyetleriyle kazandırılan bilgilerin hayata yansıtılması aşamasında önemli rol oynar. Öğrenilen bilgilerin amacı, kişideki diğer bilgi ve becerilerle bir bütün oluşturarak hayata yansıtılmasıdır. Yazılı anlatım, kişideki bu yöğrulan bilgileri aktarmaya yarar.

Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma, insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir. Yazma aynı zamanda toplumsal bir zorunluluğun gereğidir. Bu zorunluluk insanın toplumun bir ferdi olmasıyla başlar. Toplum içinde iletişimle sürer. Hiçbir insan toplum içindeki dinamik iletişimden uzak duramaz (Özbay, 2006: 122). Birey bu dinamik iletişim ortamında düşüncelerini en iyi biçimde anlatmak zorundadır. Yazmada amaç, düşüncelerin toplumdaki diğer bireylere eksiksiz bir şekilde ifade edilebilmesi olduğu için yazma işinin sistemli bir şekilde olması gerekmektedir.

Ülkemizde, "Yazmak bir yetenek işidir, herkes yazamaz." kanaati bir hayli yaygındır. Güzel yazmak yetenekle ilgilidir; ancak iyi ve doğru yazmak, Türkçeyi hatasız kullanmak eğitim görmüş herkesin yapabileceği bir iştir.

Falih Rıfki Atay "Kültür Açığı" adlı bir yazısında "Acaba, niçin düşündüğümüzü ve duyduğumuzu yazı ile derli toplu anlatamıyoruz? Düşündüğünü ve duyduğunu karşısındakine derli toplu anlatabilmek ne bir meslek, ne bir sanattır. Bu, ortaöğretimden geçen her vatandaşın yapması gereken ve yapabileceği bir şeydir. Hikâye yazmak bir sanattır; fakat dün akşam başından geçeni anlatabilmek, sanat değildir (Atay, 1953: 45). " diyor. Yazar ve şairler herkesin gördüğü veya bildiği bir olayı ustalıklı kullandıkları dil vasıtasıyla daha canlı bir biçimde ortaya koyarlar (Güzel ve Torun, 2014:30). Edebî yazı kaleme almanın belki kabiliyet, estetik endişe ve yetiştirme tarzıyla ilişkisi vardır. Ancak standart dili doğru kullanmayı okullarda öğretmeye mecburuz. Dil bilgisi kurallarını ve noktalama işaretlerinin kullanıldığı yerleri ezberletmekle bu neticeye ulaşamayız. Çünkü dili doğru ve iyi kullanmak, bilgiden çok alışkanlık işidir. Anlamca birbirine yakın kelimeler arasındaki nüansı, cümleler arasındaki uyumun zevkini sezemeyen, tadamayan insanın dili iyi ve doğru kullanması mümkün değildir (Aktaş, 1989: 21-23).

Güzel yazmak bir sanattır. Özel bir kabiliyet ister. Meselâ, şiir, hikâye, roman yazmak... Fakat, iyi ve doğru yazmak, kabiliyete bağlı değildir; yazma zevk ve alışkanlığı ve yazma tekniğini almayı, kompozisyonun temeli olan dil kurallarını, kelime, cümle ve paragraf hakkında yeterli bir bilgiyi öğrenmeyi gerektirir. Zamanla başarıya ulaşılır.

İnsan, kusursuz yazı yazma becerisine sahip olmak istiyorsa güzel ifadelili bir sanat eserini yalnız okumakla yetinmeyip tekrar tekrar yazmalı, hata ve eksikleri yavaş yavaş düzeltmeli ve tamamlamalıdır. Yazı yazmak da otomobil kullanmayı öğrenmek, ata binmek, yüzmek, kürek çekmek gibi uygulama yoluyla öğrenilebilir (Kantemir, 1991: 114).

Öğrencileri iyi yazmaya alıştırmak için birkaç anlatım formülü öğretmek de fayda sağlamaz. Ana dili öğretiminde zihin ve düşünce hayatının gelişmesi ya yazma ya da konuşmada kendisini gösterir. Hayatî fonksiyonu da yazma ve konuşma ile meydana gelir. Bu itibarla kompozisyon öğretiminin uygulama ile sıkı bir alâkası vardır. Futbol oynayarak, yüzme yüzerek öğrenildiği gibi, yazma ve konuşma da ancak yazarak ve konuşarak öğrenilebilir. Bunun için bol bol uygulama kadar faydalı hiçbir şey yoktur. (Okurer, 1967: 65)" Uygulamaya dayanmayan dil öğretiminden olumlu neticeler alınmaz. Öğrenciler konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deney, izlenim ve duygularını anlatmaya yöneltilmelidir. Yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendilerini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesi de öğrencinin ilgisini çekecek, kendi düşüncelerini kendi ifadeleriyle anlatmasını sağlayacak çeşitli konularda yazma uygulamaları yapmakla mümkün olur.

Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi ve kuralları uygulamayı öğrenirler. (Coşkun, 2006: 56). Yazma eğitiminde öğrenci, duyduğunu, düşündüğünü, tasarladığını yazmaya istek duymalıdır. Öğrencilerin yazma güçlerini geliştirebilmek için öğretmenler, öğrencilerinin iç dünyalarını yakından tanımalı ve öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini belli amaçlar doğrultusunda yazıya aktarabilmeleri için onları yönlendirmeleri gerekmektedir.

Yazma yönünden bireylerden beklenen, duygu ve düşüncelerini en anlaşılır şekilde ifade edebilmeleridir. Herkes bir hikâye, bir şiir veya bir piyes yazamayabilir ancak bir fakülteyi bitiren bir kişi duygu ve düşüncelerini anlaşılır bir şekilde yazma becerisine sahip olmalıdır.

Türkçe öğretmenin gerçek sorumluluğu, öğrencide yazıya karşı istek ve sevgi uyandırmak, öğrencilerin ilgi ve merak alanlarını genişletmektir. Bu da öğrencilerin yaşantıları ile bağlantı kurabilecekleri konular üzerinde çalışarak gerçekleşir. Bunun için de Türkçe öğretmeni olmak isteyen adaylar ana dilini iyi ve doğru kullanma becerisi kazanmalıdır. İşte yukarıdaki sebep ve gerekçelerden dolayı bu çalışmada Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi

Bölümlerindeki öğretmen adaylarının yazılı anlatımları üzerine bir değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Betimsel nitelikteki bu araştırmanın yöntemi “alan araştırması”dır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2003).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, KKTC’deki Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özellikle, sınav sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda yazılı anlatım becerilerini tespit etmektir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti üniversitelerindeki Türkçe Eğitimi Bölümlerinde eğitim almakta olan öğretmen adaylarıdır.

Araştırmanın örneklemini Doğu Akdeniz Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi ve Yakın Doğu Üniversitesinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde öğrenim görmekte olan 85 öğrenci oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma,

- a) KKTC’deki Türkçe Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 4.sınıf öğrencileriyle,
- b) Yöntem açısından nicel verilerin kullanıldığı betimsel nitelikli tarama modeliyle,
- c) Veri kaynağı olarak ulaşılabilen 85 öğrenciyle,
- ç) 2015-2016 öğretim yılı bahar dönemi final sınavları dokümanı ile sınırlıdır.

BULGULAR

Yapılan çalışmada elde edilen bulgular, aşağıdaki gibi sınıflandırılmaya tabi tutulmuştur.

İMLA VE NOKTALAMA YANLIŞLARI

İmla “Bir dilin söz varlığını o dilde yürürlükte olan ses, şekil, köken vb. kurallara uygun olarak yazıya geçirme; dildeki sözleri kurallarına uygun olarak yazma.” (www.tdk.gov.tr) demektir. Noktalama ise bir yazının daha iyi anlaşılabilmesi için gereken yerlere belli işaretlerin konmasıdır (Öz-bay,2011:179). İmla ve noktalama yazılı anlatımda birliği sağlayan, anlatma ve anlamayı başarılı kılan önemli unsurlardır. İncelenen sınav kâğıtlarında pek çok imla ve noktalama yanlışı tespit edilmiştir.

Yanlışı Yazılan Kelimeler

.....anlayamacaktır...../...anletmeleti,/.....bu

metinledeki...../...etkinler düzenlenerek... /...ardarda... / ...oldugu.... .
/.....araştırmalarca... /...taktirde...../.....imkanı.../...programlar.../
...öğrenmesek,.../...bilmesek.../dinleyi.../...kurulabili...../.....raslanmamakta
dır.../...proplemi.../...uyğun.../...zeka.../...algular.../... hakim ...

Bağlaç Olan ki'nin Yazılışı

Bağlaç olan *ki* ayrı yazılır: *bilmem ki, demek ki, kaldı ki* vb.

Türk dili, dillerin en zenginlerindedir; yeter ki bu dil, şuurla işlensin. (Atatürk)

Geçmiş zaman olur ki hayali cihan değer.

Birkaç örnekte *ki* bağlacı kalıplaşmış olduğu için bitişik yazılır: *belki, çünkü, hâlbuki, mademki, meğerki, oysaki, sanki*. Bu örneklerden *çünkü* sözünde ek aynı zamanda küçük ünlü uyumuna uymuştur.

Şüphe ve pekiştirme göreviyle kullanılan *ki* sözü de ayrı yazılır: *Ders bitti, zil çaldı mı ki? Seni öyle göreceğim geldi ki.*

Öğrencilerin sınav kâğıtlarında *ki'nin* yazımıyla ilgili olarak 27 yanlışı tespit edilmiştir. Bunlardan birkaç örnek aşağıda gösterilmiştir:

Eğer ki,.../... bir şekilde yapmalıkı.../.....Öyle çalışmalı-ki.../.....Demekki....

Bağlaç Olan da / de'nin Yazılışı

Bağlaç olan *da / de* ayrı yazılır ve kendisinden önceki kelimenin son ünlüsüne bağlı olarak büyük ünlü uyumuna uyar: *Kızı da geldi gelini de. Durumu oğluna da bildirdi. Sen de mi kardeşim? Güç de olsa. Konuşur da konuşur.*

Ayrı yazılan *da / de* hiçbir zaman *ta / te* biçiminde yazılmaz: *Gidip de gelmemek var, gelip de görmemek var* (*Gidip te gelmemek var, gelip te görmemek var* değil)

Ya sözüyle birlikte kullanılan *da* ayrı yazılır: *ya da*.

Da / de bağlacını kendisinden önceki kelimedenden kesme ile ayırmak yanlıştır: *Ayşe de geldi* (*Ayşe'de geldi* değil). *Kitabın kapağına da dikkat et* (*Kitabın kapağına'da dikkat et* değil).

Sınav kâğıtlarında 52 yanlış yazım tespit edilmiştir:

....olarakta .../.....Öğrenci de öğretmende..../....Hemde.../... öncelikle ailede sonrada.../.....Anlatılan konuyu bir öğrenci hemen anlasada.../...Öğrenci de üst düzey.../.....buda.../... konuşmacısında.../.....anlatıcısında...

Soru Eki *mi / mi / mu / mü*'nün Yazılışı

Bu ek gelenekleşmiş olarak ayrı yazılır ve kendisinden önceki kelimenin son ünlüsüne bağlı olarak ünlü uyumlarına uyar: *Kaldı mı? Sen de mi geldin? Olur mu? İnsanlık öldü mü?*

Soru ekinden sonra gelen ekler, bu eke bitişik olarak yazılır: *Verecek misin? Okuyor muyuz? Çocuk muyum? Gelecek miydi? Güler misin, ağlar mısın?*

Bu ek sorudan başka görevlerde kullanıldığında da ayrı yazılır: *Güzel mi güzel! Yağmur yağdı mı dışarı çıkamayız.* (www.tdk.gov.tr)

Birkaç yanlış örneği:

.....biliyormusunuz.../.....çalışacakmıyız

demıştır...../.....kazanımları soracaktınız...

Ayrı veya Bitişik Yazılması Gereken Kelimelerin Yanlış Yazılması

...herşey.../... bir takım.../... anadili.../... bir çok.../... uygulanmaya bilir.

Büyük ve Küçük Harflerle İlgili Yanlışlar

Ana Dili eğitiminde; .../...Konuşmacı; Göz teması kurarak.../...Konuşma da Standart bir Türkçe kullanım'dır.../... kullanabiliriz. her.../.....Öğretmenin Konuştuklarının.../..... basamaklarıdır. hazırlanacak .../...belli olmaz. bu sebeple...

Noktalama Hataları

Türk yazısında noktalama işaretlerinin kullanımı Tanzimat edebiyatının başlangıcıyla birlikte görülür. İbrahim Şinasi, Tercüman-ı Ahval Mukaddimesi'nde soru işareti, nokta, virgül gibi temel noktalama işaretlerini kullanır. Şinasi'nin başlattığı bu çığırı diğer kalem erbabı takip eder. Noktalama işaretlerini kullanma ihtiyacı metinlerin daha iyi anlaşılması sonucunu doğurmuştur.

Peki, bugün eğitim - öğretim kurumlarımızın çeşitli kademelerinde bulunan bireyler, yazıda noktalama işaretlerini gerektiği biçimde ve doğru olarak kullanabilme becerisine sahip olabilmişler midir? Bu soruya olumlu cevap vermek mümkün değildir. İşte öğretmen adaylarının hatalarından birkaç örnek:

Dikkat; odanın ısısı ışık, renk; gibi şeylerden de dikkat dağılabilir.

Çocuklar bu sözcükleri anlarmı.

İçeriğinin farklı kişilerin örneklerini barındıracak şekilde düzenlenmesi gerekir

Dikkat = Dinleme eğitimindeki duyuşsal özelliklerinden biridir.

Bilgisayar- televizyon gibi aletlerin önemini anlatmak gerekirdi.

ANLATIM BOZUKLUKLARI

Cümledeki öğelerin birbirleriyle uyum içerisinde olmamaları anlatım bozukluklarına sebebiyet vermektedir. Bilhassa yüklem ile cümlenin veya kelime gruplarının öteki öğeleri arasında uyumsuzluklar çok fazla görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının incelenen metinlerinde de bu tür hataların fazla olduğu anlaşılmaktadır. Özne ile yüklem arasındaki uyumu bilmemek, isim hâl ekleri ile tamlama eklerini yanlış kullanmak; birkaç ,her, birçok gibi kelimelerle sıfat tamlaması yaparken isim unsuruna çoğul eki getirmek, kelimelerin cümledeki sıralamasını bilmemek, aykırı kelime kullanmak, kelimelerin eş anlamını dikkate almamak vb. bu hataların yapılmasına sebep olmaktadır.

Ekin Yanlış Kullanımı veya Eksikliği

Türkçe eğitimi bölümü diğer bölümlerden biraz daha özel bir yeri vardır.

Konuşmada tekrar düşmez.

Öncelikle öğretmenin dinleme konusunda bilgi vermelidir.

Türkçe öğretmenin görevi bu olmamalıdır.

Türkçe kurallarına uygun cümleler kurar

“... öğrencinin hem okuma alışkanlığı kazanacağına hem de daha çok bilgi edinmesine yardımcı olur.”

“...öğrencinin iki metni karşılaştırma sağlar”

Öğrencide kendi kültürünü ve dünya kültürünü tanıma fırsatını sunar.

“...gerçekleşmemesini neden olur.”

“Milli benliklerinin duygusuna hissettirmektir.”

Öğretmen adayları gazete ve dergilere abone olmalarına teşvik edilmelidir.

Dikkati toparlayamayan bir öğrenci dinlemeye hazır hale gelemmez.

Konuşma yöntem ve teknikleri uygular.

Toplum, coğrafya, tarih gibi bir çok bilgilere sahip olacaktır.

Özne – Yüklem Uyumsuzluğu

Öğretmen, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurmalıdırlar

Milli Eğitim Bakanlığı okuma eylemini arttıracak, okumaya yönlendirip, öğrencileri teşvik edici yönde çalışmalar yapmalıdırlar.

Her öğrenciler bunu karşılıklı olarak yapar.

Eş Anlamlı Kelimelerin Bir Arada Kullanılması

... çözümlenme, analiz etmelerine ...

...çocuk düşünce ve fikirlerini söylemelidir.

...imla ve yazım yanlış yapmamalı....

Konuşma kuralları ve kaidelerini uygulayabilme.

... seviye ve düzeylerini dikkate almalıyız.

Sıra Yanlışlığı

“Takdim tehir hatası” da denilen sıra yanlışlığı, bir cümle veya kelime grubunda önce gelmesi gereken öğelerin sonra, sonra gelmesi gerekenlerin ise önce kullanılmasıyla ortaya çıkar. Türkçe öğretmeni adaylarının bu yanlışlığı da sıkça yaptıkları görülmüştür:

Bizim dünyaya ilk gözümüzü açmamız...
Okuduğumuzu anlamaz, anladığımızı da dinleyemeyiz.
Sınav haftası devamlı gecelerimiz uykusuz geçer.
Çok iyi dil özelliklerini bilmesi gerekmektedir.
Türkçe öğretmeni nasıl Türkçeyi öğreteceğini iyi bilmelidir.

Aykırı Kelime Kullanımı

Kelimelerin anlamını veya nüansını tam olarak bilmemekten doğan bir anlatım bozukluğudur:

Ana dili eğitimi bir bireyin, dilinin tüm özellikleriyle öğrenmesine meydan sağlar

O çocukları da mutlaka hayata kazandırmalıyız.

Ana dili eğitimi, bilgi aktarma işlevi değildir.

...kahramanlarla kendisini özleştirir.

...öğrenilen bilgiler yeni konulara uygulanır, ...

Her bireyin zeka yönünden farklı olduğunu ele alarak, konuşmacı konuşmasını ona göre belirlemelidir.

Sınav için ders kitaplarından seçilen soruların...

Ana dili eğitimi ölümü kadar sürecek olan bir beceridir.

Muğlâk İfadeler

TDK, muğlâk kelimesi için "Anlaşılması güç, anlaşılmaz, karışık, çarpışık." anlamını vermektedir. Gramer bakımından önemli bir kusuru olmadığı hâlde, kelime veya kelime grupları arasında anlam ilgisinin kurulamaması sebebiyle, duygu ve düşüncelerin yeterince ifade edilemediği, dolayısıyla bulanık, anlamca kapalı, mantık hatalarının bulunduğu cümleler bu alt başlık altında gösterilmiştir:

Bu basamak bireyin tamamen zihinsel işlevini ortaya koymaktadır

Dinlemenin şuurunda olmalı, erişkin olmalıdır.

Yabancı dilden henüz Türkçemize girmemiş kelimeler kullanır.

Dinleyicinin konuşma yapacak olan kişinin dilini bilmesi birbirlerini anlamalarına yetmeyecektir.

Türkçemizi doğru kullanalım ki gelecek nesillere ana dilini düzgün bırakabilelim.

İşte anadil bizim için sadece eğitim sıralarında kazanıp, okul sıralarında bırakamayacağımız bir bilgidir.

Baş/ taş / kaş sözcüklerinin farklı dil özelliklerine bağlıdır.

Öğretmen ve öğrenciyle mesafe en aza indirilir.

Dinleme kişiye ne kazandıracak bilmelidir.

Türkçe ders kitaplarının hazırlanması için bilgi basamağı, kavrama basamağı ve değerlendirme basamağına uygun hazırlanmalıdır.

Türkçe öğretmenleri, öğrencilere ana dilini aktarmada ve bunu alışkanlık haline getirmede büyük öneme sahiptirler.

SONUÇ

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Kelime hazinesi zengin olan insan, duygu ve düşüncelerini ifade etmede, olayları tahlil ve tasvir etmede zorluk çekmez. İnsanlarla iletişim kurmada başarılıdır. İnsanın hem zengin duygu ve düşüncelere ulaşması hem de bu duygu ve düşünceleri olduğu gibi ifade edebilmesi, paylaşabilmesi için zengin bir kelime hazinesine ihtiyaç vardır. Bunun için de Türkçe öğretmeni adaylarının kelime hazinelerini zenginleştirecek ders ve etkinliklere ağırlık verilmelidir.

- Cümle, hem dil bilgisi hem dil mantığı ve estetiği yönünden incelenebilir ve bir cümlede bu açılardan kusurlar bulunabilir. Ancak cümlenin dil bilgisi açısından doğru olması ayrı bir önem taşır. Cümlenin öncelikle dil bilgisi bakımından doğru olması gerekir. Dil estetiği daha sonra gelir. Öğrencilere cümle ile ilgili verilen bilgiler, sağlam cümleler kurmalarına yetmemektedir. Sağlam, dil bilgisi açısından kusursuz cümle kurmak da yapılan uygulamalara, çalışmalara bağlıdır. Öğretmen adaylarının bu becerilerinin geliştirilmesi için de bol bol uygulama yaptırılmalıdır.

- Yazılı anlatım becerisinin geliştirilememesinin birinci ve temel sebebi eğitimin çeşitli aşamalarında çoktan seçmeli sınavlara yer verilmesidir. Bir an önce bundan vazgeçilmeli, öğrencinin kendini serbestçe ifade edebileceği, metinler oluşturabileceği, duygu, düşünce, hayal ve isteklerini yazıya dökebileceği yazılı sınavlar tercih edilmelidir. Türkçe öğretmeni adayları seçilirken de mutlaka açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar yapılmalıdır.

- Sınıf ortamında yapılan yazma çalışmalarına önem verilmelidir. Tam öğrenme yaklaşımının anında dönüt verme ve düzeltme ilkesi hayata geçirilmelidir. Türkçe öğretmeni adaylarının imla, noktalama ve anlatımda yaptığı temel yanlışlar anında düzeltilmelidir.

- Doğru ve düzgün yazmada noktalama işaretlerini ve imla kurallarını çok iyi öğrenmek ve yerli yerinde kullanmak büyük önem taşır. Ancak imla kurallarını ve noktalama işaretlerinin kullanıldıkları yerlerin bilinmesi Türkçeyi doğru yazmak için yeterli olmamaktadır. Bu kuralları uygulamak alışkanlık hâline getirilmelidir.

- İyi bir yazılı anlatım için bilgi ve tecrübeye ihtiyaç vardır. Bu sebeple, yazmaya birikim sağlayan “gözlem, okuma ve dinleme” çalışmalarına gereken önem verilmeli; eğitim fakültelerinin programları buna göre hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKTAŞ, Ş. (1989). “Kompozisyon Eğitimi Üzerine”, *Milli Eğitim.*, S: 81.
- AKTAŞ, Ş. ve O. GÜNDÜZ (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- ATAY, F.R. (1953). *Niçin Kurtulmamak*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- BİNYAZAR, A. ve ÖZDEMİR, E. (1980). *Yazılı Anlatım Bilgileri*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- COŞKUN, E. (2006). *Yazma Eğitimi. “İlköğretimde Türkçe Öğretimi”* (Ed. A. Kırkkılıç ve H. Akyol). Ankara: Pegem Yayınları.
- GÜZEL, A. ve TORUN, A. (2014). *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı.*: Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş .
- KANTEMİR, E. (1991). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- KARASAR, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- OKURER, C. (1967). *Kompozisyon Öğretimi Bakımından İngiltere Maârifî Hakkında Bir İnceleme (Neticeler ve Bazı Teklifler)*. İstanbul: MEB Basımevi.
- ÖZBAY, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZBAY, M. (2011). *Yazma Eğitiminde Noktalama ve İmla*.Yazma Eğitimi, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- SAUSSURE, F. (1985). *Genel Dilbilim Dersleri*. (çev. Berke Vardar), İstanbul: Birey ve Toplum.
- ŞİNASI, İ. (1860). *Tercüman-ı Ahval Mukaddimesi*. İstanbul.
- TDK, Resmî İnternet Sitesi. <http://www.tdk.gov.tr/>

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BENİMSEDİKLERİ ÖĞRETMEN MODELLERİNİN İNCELENMESİ (NİĞDE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)*

Duygu UÇGUN** Suna CANLI***

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin benimsedikleri görüşleri ve düşünceleri ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, araştırmanın alt amaçları, öğretmen adaylarının belleklerindeki öğretmenlik modeline ilişkin özellikleri betimlemek ve bu özelliklerin Türkçe öğretiminin ilkeleri açısından alanyazında öncelenen öğretmen özellikleri ile uyumunu tartışmaktır. Betimsel nitelikli Bu çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama ve çözümleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma, 2014-2015 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Döneminde Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan toplam 169 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Verilere Baki ve Gökçek (2007) tarafından öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretmen modellerini belirlemeye ilişkin geliştirilen yarı yapılandırılmış sormaca (anket) aracılığıyla ulaşılmıştır. Sormacada öğretmen adaylarına çeşitli meslek adları verilerek bu meslekleri belleklerindeki öğretmen modeline en yakın olandan başlayarak sıralamaları istenmiştir. Sormacadaki bu sıralamanın yanı sıra adayların belleklerindeki etkili öğretmen modelini betimlemek için adaylardan ilk ve son sıraya yazdıkları meslekleri neden bu sıralamada sunduklarının gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının benimsedikleri etkili öğretmen modelini yansıttığını düşündükleri meslek tercihleri ve bu tercihlerin gerekçe-

* Bu çalışma, 01-03 Ekim 2015 tarihlerinde İstanbul Üniversitesi Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü tarafından düzenlenen 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayında sözlü bildirinin genişletilmiş şeklidir.

** Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, duyguucun@yahoo.com

*** Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, sunacan@gmail.com

leri incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının genel olarak geleneksel anlayışı benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının etkili ve etkili olmayan öğretmen modellerine ilişkin açıklamalarının ise koşutluk göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, öğretmenin rolü, öğretmen modeli.

**INVESTIGATION OF THE TEACHER MODELS ADOPTED BY
THE PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS
(NIGDE UNIVERSITY SAMPLE)**

ABSTRACT

The main purpose of the study is to reveal pre-service Turkish language education teachers' adopted opinions and ideas in regard to teaching profession. In this respect, the sub goals of the research are to describe the characteristics of teaching model in pre-service teachers minds and to discuss the agreement of this characteristics with the anticipation teacher characteristics in literature in terms of Turkish language education principles. In this descriptive study, both qualitative and quantitative data collection and analysis techniques were used. This research study was conducted with a total of 169 freshman and senior pre-service teachers studying in the Turkish Education Department of Niğde University, Faculty of Education in 2014-2015 Academic Year Spring Semester. For the purposes of data collection, a semi-structured questionnaire, developed by Baki and Gökçek (2007) was used in order to determine the teacher models adopted by pre-service teachers. In this questionnaire, names of various professions were given to the pre-service teachers and then they were asked to rank order these professions starting with the one which they consider the closest to the teaching model in their memories. In addition to this rank ordering activity, the pre-service teachers were also asked to explain the reasons why they rank ordered the profession they rank ordered the first and the profession they rank ordered the last in the first and the last place respectively. When the preferences of pre-service teachers for the professions which they believe represent the effective teacher model, as well as the reasons for these preferences, were examined, it was found out that the pre-service teachers adopted traditional teacher model. It was also found out that the explanations made by the pre-service teachers about effective and ineffective teacher models do not run parallel to each other.

Key Words: Pre-service teacher, the role of teacher, teacher model

GİRİŞ

Bireyler doğdukları andan itibaren sosyal bir çevrede yaşamaya başlarlar. Bu çevrede model alınan kişiler de bireyin davranışları üzerinde yönlendirici bir etkiye sahiptir. Birey, eğitim-öğretim süreci içinde “öğrenci” olarak bulunmaya başladığı andan itibaren etkisinde bulunduğu çevre de genişler. Bu dönemde bireyi etkileyen kişiler arasına “öğretmenler” de girer. Köse ve Demir (2014)’e göre okullar, çocuklar için oluşturulan çok boyutlu öğrenme ortamlarıdır ve öğretmenler tıpkı diğer yetişkinler ve aile bireyleri gibi kendilerini rol model olarak sunmasalar dahi çevrelerinde bulunan çocuklar ve gençler için her zaman iyi ya da kötü model oluşturmaktadırlar. Öğretmeni model alma durumunun bireyin meslek seçiminde de etkili olduğunu bulgulayan araştırmalar bulunmaktadır (Boz ve Boz, 2008; Çermik vd., 2010; Köse ve Demir, 2014).

Öğretmen adaylarının ilk, orta ve yükseköğrenimleri boyunca yaşadıkları deneyim ve birikimler ileride kendi sınıflarında uygulayacakları etkili bir öğretmenin tutum ve davranışlarını belirlemede güvenilir bir kaynak oluşturur ve öğretmenliğin ne demek olduğunu, öğretmenlerin bakış açısından anlaşılabilmesi için onların inanışlarının da bilinmesi gerekir (Baki ve Gökçek, 2007). Öğrenciler, bir öğretmen yetiştirme programına başladıklarında genellikle kendi okul deneyimlerinden edindikleri öğretmen ve öğretme yöntemi hakkında inançlara sahiptirler (Thomson, Turner and Niefeld., 2012).

Pajares (1992)’e göre öğretmenlerin hayatları boyunca aldıkları bireysel kararların en iyi göstergesi inançlarıdır ve öğretmenlerin eğitimsel inançları, planları, derslerle ilgili kararları ve sınıf içi uygulamaları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen inançlarını iyi anlamak, eğitimin etkililiğini artırmaya önemli derecede katkıda bulunacaktır (Fang, 1996). Öğretmenlerin benimsedikleri inançlar, dil eğitiminde de önemlidir (Jamalzadeh and Shahsavar, 2014). Öğretmenlerin ders süresindeki iletişimlerinde gösterdikleri gerçek performanslarıyla inanç durumları arasında sıkı bir ilişki vardır (Basturkmen, Loewn and Ellis, 2004).

Eğitim-öğretim programlarının yenilenmesiyle birlikte ülkemizdeki “eğitim” ve buna bağlı olarak “öğretmen” anlayışında da bir değişiklik olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenin öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişimini izlemesi ve karşılaştıkları zorluklarda onlara yardımcı olması gerekmektedir (MEB, 2006). Geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerden farklı olarak yapılandırmacı öğretmenler; bilginin tek kaynağı olarak kendilerini görmezler, öğrenci için çeşitli kaynaklara yönlendirici durumundadırlar, öğrenci girişimciliğini, öğrencinin soru sormasını ve düşündürücü tartışmalara girmesini desteklerler, öğrenciye seçenekler sunarlar, öğrencileriyle birlikte çalışırlar, öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurmalarını ve onların ilk elden deneyim

yaşamalarını sağlarlar. Ayrıca yapılandırmacı öğretmenler; öğrenilecek konuyla ilgili öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini belirler, daha sonra öğrenme ortamını öğrencilerin mevcut bilgilerini yeniden yapılandırmalarına ya da biçimlendirmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlerler; öğrenci araştırmaları için gerekli kaynak ve materyalleri organize ederler, öğrenci öğrenmelerini izler ve değerlendirirler, sonucun yanı sıra süreç hakkında da geribildirim vermek üzere çeşitli ölçme stratejileri kullanırlar, öğrencilerin işbirliği yapmalarını, teknolojiye ulaşmalarını, öğrendiklerini, anladıklarını değişik yollarla ifade etmelerini, konuyla ilgili olan ilginç problemleri keşfetmelerini sağlarlar (Gökçe, Demirhan İşcan ve Erdem, 2012).

Öğrenciyi merkeze alan bu eğitim anlayışında öğretmenin ya da öğretmen adaylarının kendilerine yüklenen bu görevi yerine getirebilme konusunda sahip oldukları öz yeterlilik inançlarını ortaya koyan birçok çalışma yapılmıştır (Özdemir, 2008; Çapri ve Çelikkaleleli, 2008; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Ülper ve Bağcı, 2012; Uysal ve Kösemen, 2013). Eldeki araştırmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen rolü”ne ilişkin inançları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen inançları, öğretmen eğitimi için en değerli yapılardan biri olarak kabul edilir (Kim et al., 2013). Çünkü öğretmenlerin düşünce ve inançları onların sınıftaki tutum ve davranışlarını büyük ölçüde etkilemektedir (Baki ve Gökçek, 2007). Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen rolü” ya da başka bir ifadeyle “öğretmen modeline” ilişkin olarak benimsedikleri inançların belirlenmesi, gerçek sınıf ortamında sergileyecekleri davranışlar hakkında ipucu vermesi bakımından önemlidir.

Öğretmenin niteliği ve yeterliliği, eğitim öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşmasında en önemli etmendir (Büyükkaragöz vd., 1998). Okullarda öğretim etkinliğinin temel sorumlusu olan öğretmen, öğretim programınca belirlenen konuları, belli bir gruba ya da kişiye öğreten ve davranışlarıyla da öğrenenlere örnek olur. Hem çevreyi düzenleme hem de çevrenin bir parçası olarak örnek oluşturma yönü olan öğretmenlerin değerleri, tutumları, deneyimleri, kısaca davranışları bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi mesleki geleceğini ve meslektaşlarını, kişisel ve mesleki varlıklarını da etkiler (Bilen, 2002: 56). Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır (Demirel, 1999) ve öğretmen yetiştirme sürecinin yükseköğretim kurumlarında öğretmen eğitimi programlarıyla başladığı varsayılır (Baki ve Gökçek, 2007).

Öğretmenlerin düşünce ve inanışlarının, onların sınıfıçi uygulamalarının üzerinde etkisi olduğuna ilişkin araştırma sonuçları (Pajares, 1992; Thompson, 1992; Fang, 1996) öğretmen adaylarını ya da öğretmenleri, araştırmalar aracılığıyla tanıma/bilme gereksinimi doğurmuştur. Bu nedenle, Türkçe öğretmeni adaylarının, öğretmenin eğitim – öğretim sürecindeki rolü-

ne ve benimsedikleri öğretmenlik modeline ilişkin düşünce ve inançlarını çözümlemek önemlidir.

Bu çalışmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin benimsedikleri görüşleri, düşünceleri ortaya koymaktır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının belleklerindeki öğretmenlik modeline ilişkin özelliklere ulaşmak ve bu özelliklerin Türkçe öğretiminin ilkeleri açısından alanyazında öncelenen öğretmen özellikleri ile uyumunu tartışmaktır.

Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğretmen modelini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri etkili öğretmen modeli nedir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri etkili olmayan öğretmen modeli nedir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri etkili öğretmen modeline ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri etkili olmayan öğretmen modeline ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri etkili öğretmen modeline ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri etkili olmayan öğretmen modeline ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada özel bir grup alınmış ve belirlenen araştırma problemi derinlemesine incelenmiştir. Bu nedenle araştırma özel durum niteliğini taşımaktadır. Özel durum yöntemi, araştırmacının araştırılan konuyla ilgili önyargıya sahip olmadan güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerinde odaklanıp bunları derinlemesine incelemeye çalışmasıdır (Ekiz, 2009). Araştırmada nicel ve nitel veriler kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören toplam 169 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

	1. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Kız	46	59	105
Erkek	25	39	64
Toplam	71	98	169

Tablo 1'e göre çalışma grubunu oluşturan 169 öğrencinin 71'i (%42) birinci sınıfta, 98'i (%58) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Ayrıca öğrencilerin 105'i (%62) kızlardan, 64'ü (%38) erkeklerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretmenlik modellerinin betimlenmesine ilişkin kurgulanan bu araştırmada verilerin toplanmasında ve çözümlenmesinde hem nitel hem de nicel veri toplama ve çözümlene tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma, 2014-2015 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 1. ve 4. sınıflarında okuyan toplam 169 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Verilere Baki ve Gökçek (2007) tarafından öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretmen modellerini belirlemeye ilişkin geliştirilen yarı yapılandırılmış soru-maca (anket) formu aracılığıyla ulaşılmıştır. Formun özgün biçiminde on adet meslek grubu bulunmaktadır. Alanyazında öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik metaforik çalışmalar (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Aydın ve Pehlivan, 2010; Kalyoncu, 2012; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Koç, 2014) da incelenmiş ve sonrasında araştırmacılar tarafından bu on meslek grubuna iki meslek daha eklenmiştir. Ardından çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının belleklerinde benimsedikleri düşünülen öğretmen modelini ortaya koymak için bu meslek gruplarını –kendilerince- önem sırasına göre yazmaları, ilk ve son sıraya yazdıkları meslekleri, bu sırada görme gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Alanyazından hareketle öğretmenlik mesleğine ilişkin özelliklerin üst ulamlar olarak belirlenmesi ile öğretmen adaylarından toplanan veriler sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular da alanyazında öncelenen özellikler doğrultusunda yorumlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Öğretmen adaylarının meslekler için yaptığı sıralamalar SPSS 16.0 programı kullanılarak incelenmiş, sıklık ve yüzdelik oranları belirlenmiş; bu veriler tablolar hâlinde sunulmuştur. Açık uçlu soruların çözülmesinde ise araştırmacılar nitel veriyi, oluşturdukları kodlama anahtarları aracılığıyla çözümlenmiştir. Kodlar, çalışma sırasında toplanan betimsel bilgiye anlam vermek için oluşturulmuştur. Yanıtların çözülmesinde birbiriyle uyuşan ve benzer cevaplar bir araya getirilerek, kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilerin belirlenmesinde hem alanyazından elde edilen bilgiler hem de yanıtlardaki ortak konu ve iletilerden hareket edilmiştir.

BULGULAR

Türkçe Öğretmeni Adaylarının En Çok ve En Az Tercih Ettikleri Meslekler

Araştırmanın birinci araştırma sorusuna (Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri etkili öğretmen modeli nedir?) ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının İlk Tercih Sıralaması

Meslekler	f	Yüzde (%)
Heykeltıraş	37	%21.9
Orkestra Şefi	25	%14.8
Doktor	24	%14.2
Bahçıvan	21	%12.4
Antrenör	19	%11.2
Gazeteci	14	%8.3
Çoban	10	%5.9
Mühendis - Hakem	7	%4.1
Ebe - İnşaat Ustası	2	%1.2
Hemşire	1	%1

Tablo 2’ye göre öğretmen adayları %21,9’luk oranla ilk sırada heykeltıraşlığı öğretmenliğe en yakın meslek olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Heykeltıraşlığı %14,8’lik oranla orkestra şefliği, %14,2’li oranla doktorluk izlemektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının zihinlerindeki öğretmen modelini ortaya koymak amacıyla çoğunlukla tercih ettikleri ilk üç sıradaki meslek olan *heykeltıraşlık*, *orkestra şefliği* ve *doktorluğu* seçme gerekçeleri ayrıntılı bir biçimde çözümlenmiş ve aşağıdaki temalara değinildiği bulgulanmıştır:

Heykeltıraş

Yöneten, otorite kuran

Öğretmen adaylarının tamamına yakını bu mesleği ilk sıraya koyma nedeni olarak “şekil verme” yönüne vurgu yapmıştır. Aslında öğretmenin bireysel ihtiyaçları belirleyerek eğitim-öğretim sürecini planlaması gerekir. Geleneksel anlayışa göre ise öğretmen öğrencinin etkin katılımını desteklemeyen, tek yönlü öğretim yapan, sadece bilgi aktaran kişidir (Saygılı, 2013). Gerekçeler incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenliği tıpkı bir heykeltıraşın yapmakta olduğu heykeli özgürce şekillendirmesine benzer şekilde “öğrencilerini özgürce, içinden geldiği gibi yetiştiren” bir meslek olarak algıladıkları bulgulanmıştır. Buna göre öğretmen özerk, öğrenci kontrol altındadır ki bu durum öğretmen adaylarının geleneksel öğretmen modelini benimsediklerini göstermektedir.

Süreci değerlendiren

Öğretmen adaylarının sadece ikisi gerekçelerinde heykeltıraşlığın “estetik ve sanatsal” yönünü vurgulamıştır. Sanat eserinin oluşması bir süreç işidir. Bu açıdan bakıldığında öğrenci yetiştirmede eğitim-öğretim sürecini değerlendirmek, öğrencilerin eksikliklerini belirleyerek eğitim-öğretim sürecini buna göre planlamak önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen, “süreç değerlendirme” özelliğine sahiptir. Ancak eldeki araştırma bulgusu, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretmen modelini benimseyemediklerini göstermektedir.

Orkestra şefi

Tercihlerini bu meslekten yana kullanan öğretmen adaylarının gerekçeleri başlıca üç tema etrafında toplanmaktadır:

Yönlendiren, rehberlik eden, yol gösteren

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, herhangi bir sorunla karşılaşan öğrencinin sorununu hemen çözmek yerine, sorunun bizzat öğrenci tarafından çözümlenmesi yönünde çaba gösterir (Yaşar, 1998). Bu yönde görüş bildiren toplam beş öğretmen adayı da gerekçelerini yazarken etkili bir öğretmenin “yol gösterici”, “rehberlik edici” yönlerini vurgulamıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen modeli budur ancak bu mesleği seçerek gerekçesinde bu özelliklere vurgu yapan öğrenci sayısı oldukça azdır.

İdare eden, yöneten, kontrolü sağlayan

Bu özellikleri yansıtan görüşlerde öğretmen adaylarının özellikle öğretmenin sınıf içindeki rolünü “otorite kurmak” olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Oysa yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenin öğrenen özerkli-

ğini desteklemesi, bunun için de uygun eğitim ortamları oluşturmaya çalışması gerekir. Orkestra şefliğini bu özellikleri bakımından öğretmenlik mesleğine benzeten toplam on öğretmen adayı tespit edilmiştir.

Tek yönlü öğretim yapan

Öğretmenliği orkestra şefliğine benzeten öğretmen adaylarından yedişi, şef gibi bir öğretmenin tek taraflı öğretim yapan disiplinli bir öğretmen olacağını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmeni merkeze alan bu düşüncenin geleneksel bakış açısını yansıttığı, dolayısıyla öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretmen modelini benimsemedikleri söylenebilir.

Doktor

Bu mesleği öğretmenliğe yakın gören öğretmen adaylarının gerekçeleri incelendiğinde başlıca dört tema tespit edilmiştir:

Yönlendiren, yol gösteren

İki öğretmen adayı öğretmenlerin öğretim sürecinde “rehber olma” özelliğine vurgu yapmıştır. Bu da bu grupta yer alan öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretmen modelini tam olarak benimsemediklerini göstermektedir.

Çok çalışan, araştıran, kendini geliştiren

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği mevcut program, öğretmene “ortam düzenleyici” rolünü vermiştir. Öğretmenin bu noktada doğru ve etkili düzenlemeler yapabilmesi için araştırmaya, öğrenmeye devam etmesi, kendini yenilemesi gerekir. Kaldı ki bu, geleneksel eğitim anlayışında da öğretmenin sahip olması gereken bir özelliktir. Ancak sadece bir öğretmen adayının bu özelliği vurgulamış olması dikkat çekicidir

İhtiyaca göre eğitim öğretim yapan

Bu özellik, yapılandırmacı eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Çünkü bu anlayışta öğrenciyi merkeze almak esastır. Öğretmenin bu özelliğini beş öğretmen adayı vurgulamıştır.

Sorunları çözen

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen, verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin öğrenme-öğretim sürecinde sorumluluk alması gerektiğine inanır. Okul ortamında gerçekleştirilecek öğrenmelerin öğrenci-merkezli olmasını ister ve bu yönde çaba gösterir (Yaşar, 1998). Beş öğretmen adayı, öğretmenin “sorun çözme” özelliğine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu, öğretmen adaylarının öğretmeni merkeze alan geleneksel

yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşıma öğretmen, sorunu çözmek yerine öğrencinin dikkatini soruna çeker ve bunu çözebilmesi için ona uygun ortamlar hazırlar.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna (Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri etkili olmayan öğretmen modeli nedir?) ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Son Tercih Sıralaması

Meslekler	f	Yüzde (%)
Çoban	37	%22
Ebe	31	% 18.3
Gazeteci	21	% 12.4
Bahçıvan	15	% 8.9
Hemşire	11	% 6.5
Heykeltıraş	10	% 5.9
İnşaat Ustası	9	% 5.3
Mühendis - Doktor	8	% 4.7
Hakem	7	% 4.1
Antrenör-Orkestra Şefi	4	% 2.4

Tablo 3'e göre öğretmen adayları %22 oranla çobanlığı öğretmenliğe en uzak meslek olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ebelik ve gazetecilik de öğretmen adaylarının öğretmenliğe en az benzettikleri diğer mesleklerdir. Öğretmen adaylarının bu meslekleri son sıraya yazma gerekçeleri incelendiğinde aşağıdaki temalara değindikleri belirlenmiştir.

Çoban

Türkçe öğretmeni adaylarının en son sıraya yazdıkları çobanlık mesleğini seçme gerekçeleri analiz edildiğinde aşağıdaki temalar bulunmuştur:

Öğrenciyi yöneten ve kontrol eden

Öğretmen adaylarının çoğu, çobanın “sürüyü yönetme” özelliğine dikkat çekerek böyle bir öğretmenin “öğrenciyi istediği tarafa yönlendireceğini” ve kendini merkeze alarak bazı davranışları zorla yaptıracağını belirtmişlerdir. Yani bu öğretmen adayları, yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretmen modelini savunan görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Öğrenciye bir şey öğretmeyen

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen “bilgi aktarıcı” değildir. Gerekçelerini bu temada sunan öğretmen adayları, çobanlığı sadece “düzen sağlayıcı”

özelliğiyle ele almış ve öğretmenin bilgi aktarması gerektiğini vurgulamıştır. Bu adayların geleneksel eğitim anlayışını benimsedikleri görülmektedir.

Ebe

Bu mesleği sona yazan öğretmen adaylarının çoğu gerekçe belirtmemişlerdir. Gerekçesini yazan öğretmen adaylarının görüşleri ise iki tema etrafında toplanmaktadır:

Öğrenciye bir şey öğretmeyen

Öğretmen adaylarının yarısından fazlası, ebelik mesleğini “öğretme” yönü olmadığından öğretmenlikle benzeştirememiştir. Bu adayların geleneksel anlayışı benimsediği söylenebilir.

Süreçte etkin olmayan

Yapısalcı ortamda öğretmen, gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışır (Yaşar, 1998). Dolayısıyla bu yönüyle ebeliğin öğretmenliğe en az benzediğini düşünen öğretmen adayları yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğretmen modelini benimsemiştir.

Gazeteci

Öğrenciyi isteklendirmeyen sadece bilgi aktaran

İsteklendirme, öğrenme sürecinde öğrenmenin hızını, niteliğini ve başarısını etkileyen önemli değişkenlerden biridir. Ders araç-gereçlerini daha çekiçi hâle getirmek, ders konularıyla günlük hayat arasında bağlantılar kurmak, ödül yöntemini kullanacağı rekabet ortamları yaratmak, öğrenciler için iyi birer uyarıcı olabilir (Uçgun, 2013). Gazetecilik mesleğini sadece “gördüğünü, duyduğunu ve bildiğini aktarma” özelliğiyle ele alan öğretmen adayları, böyle bir öğretmenin bildiklerini aktarmadan öteye geçemeyeceğini, etkili öğrenmeyi sağlayamayacağını, hepsinden önemlisi öğrenciyi öğrenme konusunda isteklendirmezse başarılı olmayacağını belirtmiştir. Bu adayların yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretmen modelini benimsediği söylenebilir.

Cinsiyete Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının En Çok ve En Az Tercih Ettiği Meslekler

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna (Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri etkili öğretmen modeline ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?) ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının İlk Tercih Sıralaması

<i>Kız</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde (%)</i>	<i>Erkek</i>	<i>f</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Heykeltıraş	30	%29	Antrenör	22	%34.37
Bahçıvan	18	%17.14	Doktor	18	%28.12
Orkestra Şefi	15	%14.28	Orkestra Şefi	15	%23.43
Gazeteci	9	%8.57	Çoban-Heykeltıraş	7	%11
Antrenör	5	%5	Gazeteci	5	%8
Hakem	4	%4	Bahçıvan-Hakem	3	%5
Çoban	3	%3	Ebe	2	%3.1
İnş.Usta.-Hemşire	1	%0.9	İnş.Usta.-Mühendis	1	%1.5

Tablo 4'e göre kız öğretmen adaylarının öğretmenliğe en yakın buldukları meslek "heykeltıraşlık" (%29), erkek öğretmen adaylarındaki ise "antrenörlük"tür (%34.37). Gerekçeleri incelendiğinde kızların heykeltıraşlığın "şekillendirici" erkeklerin ise antrenörlüğün "bilgi aktaran", "yöneten", "disiplinli ve kural uygulayıcı" özelliklerine vurgu yaptığı görülmektedir. Buna göre kız ve erkek öğretmen adaylarının geleneksel öğretmen anlayışını benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusuna (Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri etkili olmayan öğretmen modeline ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?) ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının Son Tercih Sıralaması

Kız	f	Yüzde (%)	Erkek	f	Yüzde (%)
Çoban	28	%27	Ebe	14	%23.33
Ebe	17	%16.1	Çoban	9	%15
Gazeteci	15	%14.28	Bahçıvan	7	%12
Bahçıvan	8	%8	Gazeteci	6	%10
Hemşire	7	%7	İnşaat Ustası	5	%8.3
Mühendis-Heykeltıraş	6	%6	Hemşire-Heykeltıraş	4	%7
Doktor	5	%5	Ork. Şefi-Dr.-Hakem	3	%5
Antren.-İnş.Ust.-Hakem	4	%4	Mühendis	2	%3.33
Orkestra Şefi	1	%0.9			

Tablo 5'e göre kız öğretmen adaylarının öğretmenliğe en uzak buldukları meslek "çobanlık" (%27), erkek öğretmen adaylarındaki ise "ebe-

lik”tir (%23.33). Gereçekleri incelendiğinde benimsedikleri etkili olmayan öğretmen modeli, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretmen anlayışında olduklarını göstermektedir.

Sınıf Düzeyine Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının En Çok ve En Az Tercih Ettiği Meslekler

Araştırmanın beşinci araştırma sorusuna (Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri etkili öğretmen modeline ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?) ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Düzeyine Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının İlk Tercih Sıralaması

1.	Sınıf	f	Yüzde (%)	4. sınıf	f	Yüzde (%)
	Orkestra Şefi	14	%20	Heykeltıraş	24	%24.48
	Heykeltıraş	13	%18.3	Doktor	14	%14.28
	Antrenör	12	%17	Bahçıvan-Orkestra Ş.	11	%11.22
	Bahçıvan-Doktor	10	%14.08	Çoban-Gazeteci	9	%9.18
	Gazeteci	5	%7.04	Antrenör	7	%7.14
	Mühendis-Hakem	2	%3	Mühendis-Hakem	5	%5.10
	İnş.Usta.-Ebe-Çoban	1	%1.40	İnş.Usta.-Hemşire-Ebe	1	%1.02

Tablo 6’ya göre 1. sınıf öğrencileri, orkestra şefliğini (%20), 4. sınıf öğrencileri de heykeltıraşlığı (%24.48) öğretmenlik mesleğine benzer olduklarını ifade etmişlerdir. Gereçekleri incelendiğinde öğretmen adaylarının benimsediği geleneksel öğretmen modelinin sınıf düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir.

Araştırmanın altıncı araştırma sorusuna (Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri etkili olmayan öğretmen modeline ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre değişmekte midir?) ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7’ye göre, 1. sınıf öğrencilerinin %22’lik oranla, 4. sınıf öğrencilerinin de %23’lük oranla çobanlık mesleğini öğretmenliğe benzettikleri görülmektedir. Gereçekleri incelendiğinde öğretmen adaylarının geleneksel öğretmen modelini benimsedikleri bunun da sınıf düzeyine göre değişmediği bulgulanmıştır.

Tablo 7. Sınıf Düzeyine Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının Son Tercih_Sıralaması

1.	Sınıf	f	Yüzde (%)	4. sınıf	f	Yüzde (%)
	Çoban	15	%22	Çoban	22	%23
	Ebe-Bahçıvan	13	%19	Ebe	18	%19
	Gazeteci	6	%9	Gazeteci	15	%16
	Hakem	5	%7.24	Heykeltıraş	8	%8.3
	Hemşire	4	%6	Hemşire	7	%7.29
	Dr-Mühendis- İnş.Ustası	3	%4.34	İnşaat Ustası	6	%6.25
	Antrenör-Heykeltıraş	2	%3	Mühendis-Doktor	5	%5.20
				Orkestra Şefi	4	%4.16
				Bahçıvan-Antrenör-Hakem	2	%2.08

TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının ilk üç tercihini *heykeltıraşlık*, *orkestra şefliği* ve *doktorluk* mesleklerinin oluşturduğu görülmektedir. Eminoğlu Küçüktepe ve Gürültü (2014), öğretmenlerin “yapılandırmacı öğretmen” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması yapmış ve araştırmalarında katılımcılar “biçimlendirici-şekillendirici olarak öğretmen” kategorisinde öğretmenin; *farklı yöntem ve teknikleri kullanarak, farklı zekâ türlerine seslenen, öğrenci için bilgi iskelesi kuran, bilgiyi yapılandıran, öğrencilere göre şekil alan, değişen bir yapısı olan, öğrenciye kazandırılması gereken davranışları kazandıran* kişi olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu yorumlardan öğretmenlerin “yapılandırmacı öğretmen” kavramını yüksek oranda doğru algıladıkları söylenebilir. Ancak eldeki araştırmada öğretmenliği heykeltıraşlığa benzeten öğretmen adaylarının çoğu “*yöneten, otorite kuran*” özelliğine vurgu yapmıştır. Meslek tercih gerekçelerine ilişkin yaptıkları açıklamalardan öğretmen adaylarının genel olarak geleneksel anlayışı benimsedikleri yorumu yapılabilir. Baki ve Gökçek (2007) de çalışmalarında ilköğretim bölümündeki öğretmen adaylarının daha çok geleneksel yaklaşımı, ortaöğretimdeki öğretmen adaylarının ise yapılandırmacı yaklaşımı benimsediklerini bulgulamışlardır. Aydın ve Pehlivan (2010)’a göre de sahip oldukları düşünülen geleneksel eğitim anlayışına uygun şekilde öğretmen adayları çoğunlukla öğretmeni “*bilgi kaynağı*” öğrenciyi de “*bilgi alıcı*” olarak görmekteyler. Cerit (2008) ve Aslan (2013) da araştırmalarında benzer bulgular elde etmişlerdir. Buna göre eldeki araştırma bulgusuyla anılan araştırma bulguları birbirini destekler nitelik-

tedir. Öğretmen adaylarının geleneksel öğretmen modelini benimsemelerinde öğretmen adaylarının önceki eğitim yaşantılarında birlikte oldukları öğretmenlerinin etkisinden kurtulamamış olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Üniversite eğitimleri sırasında kendilerine ders veren öğretim elemanlarının da yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretmen modelini tam olarak yansıtamamalarının öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretmen modeli üzerinde etki olduğu da söylenebilir. Günay (2015) da araştırmasında eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmene ilişkin algılarını incelemiş ve öğretim elemanlarının yapılandırmacı öğretmeni “*bilgi aktaran*” olarak gördüklerini bulgulamıştır.

Türkçe öğretmeni adayları son tercih olarak *çobanlık*, *ebelik* ve *gazeteciliği* seçmişlerdir. Bu tercihlerinin gerekçeleri incelendiğinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretmen modelini destekledikleri belirlenmiştir. Baki ve Gökçek (2007) de araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Araştırma bulgularına göre erkek Türkçe öğretmeni adaylarının zihinlerindeki “öğretmen” profiline en yakın buldukları meslek “*antrenörlük*” iken kızlarınki “*heykeltıraşlık*”tır. Öğretmen adaylarının bu meslekleri belirlemelerinde kızların erkeklere göre sanata, erkeklerin de kızlara göre spora daha çok ilgili olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Şenlitürk (2013) araştırmasında, kızların erkeklere göre plastik sanatlarla daha ilgili oldukları ve sergilere katılmayı, sergileri gezmeyi daha çok sevdiğikleri bulgusuna ulaşmıştır. Erkek öğrencilerin ise spora ve beden eğitimi derslerine kızlara göre daha fazla olumlu tutum geliştirdiklerini bulgulayan araştırmalar bulunmaktadır (Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2006; Çelik ve Pular, 2011; Ekici, Bayrakdar ve Hacıcaferoğlu, 2011). Araştırmanın diğer bulgusu da öğretmen adaylarının benimsedikleri etkili olmayan öğretmen modelini belirlemeye yöneliktir. Söz konusu mesleklerin kızlar için *çobanlık*, erkekler için *ebelik* olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu meslekleri öğretmenliğe yakın ve uzak görme gerekçeleri incelendiğinde kız ve erkek adayların yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretmen modelini tam olarak benimseyemedikleri görülmektedir.

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri etkili ve etkili olmayan öğretmen modeline ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Buna göre adayların geleneksel öğretmen anlayışını benimsedikleri ve bu durumun sınıf düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir. Aydın ve Pehlivan (2010) da öğretmen adaylarının öğretmen merkezli eğitim anlayışına sahip olduklarını ve sınıf düzeyinin bunu etkilemediğini bulgulamışlardır. Bu durum Türkçe eğitimi bölümlerinde okutulmakta olan derslerin özellikle uygulamalı derslerin öğretmen adaylarına –yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretmen modelini- benimseme-

leri noktasında fazla katkı sağlamadığını düşündürmektedir. Şahin (2014)'e göre öğretmen adayları “öğretmen merkezli”, modern bilgiden yoksun, klasik, tekdüze, standart bir anlayışla yetiştirildiklerini düşünmektedirler. Tanrıseven ve Cengizhan (2013)'ın araştırma bulgularına göre eğitim fakültelelerinde okutulan alan ve meslek bilgisi derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programının öğelerine tam olarak yansımadağı belirlenmiştir. Sinan ve Akyüz (2012) de araştırmalarında öğretmen adaylarının, geleneksel öğretime daha yakın olmak üzere, geleneksel ve yapılandırmacı görüş arasında bir inanca sahip olduklarını tespit etmişleridir. Anılan araştırma bulguları, eldeki araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkçe öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğretmen modelini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen öğretmen modelini tam olarak benimseyemedikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının benimsediğı geleneksel öğretmen modeline ilişkin görüşleri cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre de değişmemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe eğitimi bölümlerinde okutulan uygulamalı derslerde öğretmen adaylarının yapılandırmacılık yaklaşımını benimseyen öğretmen modelini içselleştirebilmeleri için uygun eğitim ortamlarının hazırlanması önerilebilir. Bunun için uygulamalı derslerde öğretmen adaylarına – “yapılandırmacılık anlayışını benimseyen bir öğretmen”in sahip olması gereken özellikleri yansıtacakları- örnek ders sunumları yaptırılabilir. Sunumun eksik ya da bu modelle uyuşmayan yönleri sunumun ardından tartışılmalı ve böylece diğer öğretmen adaylarının da ortamdan çıkarımında bulunmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

ASLAN, S. (2013). “Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin “Öğretmen” Kavramı İle İlgili Algılarının Metaforik İncelenmesi”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, S: 8 (6).

AYDIN, İ. S. ve PEHLİVAN, A. (2010). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” ve “Öğrenci” Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar”, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, S:5 (3).

BAKİ, A. ve GÖKÇEK, T. (2007). “Matematik Öğretmeni Adaylarının Benimsedikleri Öğretmen Modeline İlişkin Bazı İpuçları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 32.

BASTURKMEN, H., LOEWN, S. & ELLIS, R. (2004). “Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and their Classroom Practices”, *Applied Linguistics*, S: 25 (2).

BİLEN, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara:Anı Yayıncılık.

BOZ, Y., ve BOZ, N. (2008). “Kimya ve Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olma Nedenleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S: 16 (1).

BÜYÜKKARAGÖZ, S., MUŞTA M., YILMAZ H. ve PİLTEN H. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)*, Konya: Mikro Yayınları.

CERİT, Y. (2008). “Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S: 6 (4).

ÇAPRI, B., ve ÇELİKKALELİ, Ö. (2008). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakülterine Göre İncelenmesi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:9 (15).

ÇELİK, Z. ve PULUR, A. (2011). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumları”. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi 25-27 Mayıs 2011, *Yüzcüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*.

ÇERMİK, H., DOĞAN, B. ve ŞAHİN, A. (2010). “Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepleri”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:28.

DEMİREL, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A.

DEMİRTAŞ, H., CÖMERT, M. ve ÖZER, N. (2011). “Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, *Eğitim ve Bilim*, S:36 (159).

EKİCİ, S., BAYRAKDAR, A. ve HACICAFEROĞLU, B. (2011). “Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi tutumlarının değerlendirilmesi”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, S:8 (1).

EKİZ, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

EKİZ, D. ve KOÇYİĞİT, Z. (2013). “Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmen” Kavramına İlişkin Metaforlarının Tespit Edilmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S:21 (2).

EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE, S. ve GÜRÜLTÜ, E. (2014). “Öğretmenlerin "Yapılandırmacı Öğretmen" Kavramına İlişkin Algılarına Yönelik Metafor Çalışması Örneği”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:14(2).

FANG, Z. (1996). “A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices”, *Educational Research*, S: 38(1).

GÖKÇE, E., DEMİRHAN İŞCAN, C. ve ERDEM, A. (Şubat, Mart, Nisan 2012). “Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamında Yapılandırmacılık Yaklaşımına Uygun Çalışmalar Gerçekleştirilmesine İlişkin Gözlemleri”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, S:1 (1).

GÜNAY, R. (2015). “Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Yapılandırmacı Öğretmen Algıları”, *İlköğretim Online*, S:14(3).

JAMALZADEH, M. & SHAHSAVAR, Z. (2014). "The Effects of Contextual Factors On Teacher's Beliefs And Practices", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, S: 192.

KALYONCU, R. (2012). "Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının "Öğretmenlik" Kavramına İlişkin Metaforları", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S: 9 (20).

KANGALGİL, M., HÜNÜK, D. ve DEMİRHAN, M. (2006). "İlköğretim, Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması", *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences*, S: 17 (2).

KIM, C., KIM; M. K., LEE, C., SPECTOR, J. M. & DEMEESTER, K. (2013). "Teacher beliefs and technology integration", *Teaching and Teacher Education*, S.29.

KOÇ, E. S. (Nisan 2014). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:15 (1).

KÖSE, M. ve DEMİR, E. (2014). "Öğretmenlerin Rol Modelliği Hakkında Öğrenci Görüşleri", *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, S: 4 (1).

MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları.

ÖZDEMİR, S. M. (2008). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin ÖzYeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S: (54).

PAJARES, M. (1992). "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct", *Review of Educational Research*. S: 3.

SABAN, A., KOÇBEKER, B. N. ve SABAN, A. (2006). "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, S:6 (2).

SAYGILI, S. (2013). "Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Eğitimde Dönüştürücü Bir Entelektüel Olarak Öğretmenler", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*.

SİNAN, O. ve AKYÜZ, G. (2012). "İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine İlişkin İnançları", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17).

ŞAHİN, İ. (2014). "Öğretmen Adaylarının Nasıl Yetiştirildiklerine İlişkin Görüşleri", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S: 22(1).

ŞENLİTÜRK, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Plastik Sanatlara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Burdur.

TANRISEVEN, I. ve CENGİZHAN, S. (2013). "Yapılandırmacı Yaklaşımın Eğitim Fakültesi Programlarına Yansımaları", *International Journal of Social Science*, S: 6 (7).

THOMSON, M. M., TURNER, J. E. & NIETFELD, J. L. (2012). "A Typological Approach to Investigate the Teaching Career Decision: Motivations and Beliefs about Teaching of Prospective Teacher Candidates", *Teaching and Teacher Education*, S: 28 (2012).

UÇGUN, D. (2013). "Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ile İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 9 (2).

UYSAL, İ. ve KÖSEMEN, S. (2013). “Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, S: 2 (2).

ÜLPER, H. ve BAĞCI, H. (2012). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, S: 7 (2).

YAŞAR, Ş. (1998). “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 8 (1-2).

İLKÖĞRETİM (2-6. SINIF) ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ve YAZMA TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Mustafa YILDIZ* Şafak KAMAN**

Öz

Okuma ve yazma öğrencilerin hem sosyal hem de akademik yaşamlarının en önemli unsurlarındandır. İlköğretimde öğrencilerden okuma ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi beklenir. Bu araştırma ilköğretim 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumları incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumları sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri bakımından karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma ve yazma tutumu arasındaki ilişki de ele alınmıştır. Araştırma kapsamında 534 ilköğretim öğrencisine “Okuma Tutumu Ölçeği” ve “Yazma Tutumu Ölçeği” uygulanmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan kız öğrencilerin eğlence amaçlı okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülürken, akademik okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Sınıf düzeyi bakımından ise ilkokul 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının diğer öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilkokul (2, 3 ve 4. sınıf) öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının ortaokul (5 ve 6. sınıf) öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okuma ve yazma tutumunun birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, yazma, tutum

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, myildiz52@gmail.com

** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Safakkaman@gmail.com

ANALYZING THE READING AND WRITING ATTITUDES OF THE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS (2-6 GRADE)

ABSTRACT

Reading and writing are the most important components of the students' social and academic life. At elementary school, the students have been expected to improve positive attitude toward reading and writing. The purpose of this research is to analyze attitude of the second, third, fourth, fifth and sixth grade students toward reading and writing. In this research, the students' attitudes toward reading and writing were compared in terms of sex and grade. Relation between reading and writing was also discussed. For this aim, "reading attitude scale" and "writing attitude scale" were applied to 534 elementary school students. Consequently, it was found while girls developed more positive attitude towards recreational reading than boys, there was no statistically significance difference in attitudes toward academic reading and writing. At grade level, it was identified that attitude level of the second and third grade students towards reading was higher than the others. It was also found that attitude level of the elementary students (2, 3 and 4. grade) toward writing was higher than attitude level of the secondary school students (5 and 6 grade). It was seen that there has been a statistically significant correlation between reading attitude and writing attitude.

Key Words: Reading, writing, attitude

GİRİŞ

İlköğretim yıllarında kazanılan okuma ve yazma becerileri, öğrencilerin ileri dönemlerdeki öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenciler bu süreç içerisinde okuma ve yazmaya karşı tutum geliştirirler. Okuma eğitiminden beklenen bireysel ve toplumsal yararların sağlanabilmesi için öncelikle bireylerin okumayı sevmesi, okumaktan kaçınmaması gereklidir. Bu noktada okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme gereği ortaya çıkmaktadır (Akkaya ve Özdemir, 2013: 77). Bu bağlamda okumaya karşı tutum okuyucu olarak kendini olumlu algılama şeklinde ortaya çıkan içsel motivasyon fikri, istek, okumaya eğilimli olmak, okuma ilgisi ya da tersine; okuyucu olarak kendini olumsuz algılama, okumadan kaçınma isteği ya da bu etkinlikten hoşlanmama olarak tanımlanmaktadır (Sainsbury ve Schagen, 2004). Öğrencinin geçmiş öğrenme yaşantıları, onların okumaya karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır (Sallabaş, 2008: 146). Bu durumda öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutumunu geliştirmesinde öğretmenin önemi ön plana çıkmaktadır.

Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürütürken diğer yandan davranışları ile onları etkiler. Öğretmenin samimi, anlayışlı sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır (Deniz ve Tuna, 2006). Aynı şekilde ebeveynlerin çocukları için ev şartlarında yaptıkları değişiklikler de çocuklarının okumaya ilişkin tutumlarını etkileyebilir. Örneğin evde çalışma odası ve bir kitaplık bulunması; eve düzenli bir şekilde kitap, dergi veya gazete alınması; çocuklar okuma işine başladıktan sonra onlar için çevresel şartların düzenlenmesi vb. etkinlikler çocukların okumaya ilişkin olumlu tutumlarını artıracaktır (Başaran ve Ateş, 2009: 77).

Bir anlatım becerisi olan yazma da birey hayatı açısından en az okuma becerisi kadar önemlidir. İnsanın tüm hayatı boyunca içinde bulunduğu iletişim biçimleri ve dil etkinliklerinin iki temel amacı vardır. Bunlardan birisi okunan, dinlenen, izlenen herhangi bir mesajı anlamak; diğeri de görüleni, duyulana, tasarlananları en açık ve anlaşılabilir şekilde karşı tarafta bulunanlara anlatmaktır (Temizkan ve Sallabaş, 2009: 158). Bireylerin birbirleriyle iletişimlerinde ve sosyal yaşamında oldukça önemli olan yazma becerisine karşı her bireyin ilgi, istek ve tutumları aynı değildir. Yazmaya karşı bu farklılığın ortaya çıkmasında alınan eğitim, aile ortamı, kişisel özellikler gibi bazı değişkenler etkili olmaktadır. Bir bireyin herhangi bir işte becerilerini iyi bir şekilde sergileyebilmesinde, gerçekleştirmekte olduğu etkinliklerde başarılı olmasında, o iş ya da etkinliğe olan bakış açısının, yaklaşımının doğrudan etkisi vardır (Göçer, 2014).

Graham, Berninger ve Fan (2007) yazma tutumunu, yazarın, yazma etkinliği sırasında kendisini mutlu veya mutsuz hissetmesine neden olan etkili bir eğilim olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle, öğrenci yaptığı etkinlikleri severek ve isteyerek yapacak olursa bu onun mutlu olmasını sağlayacaktır. Mutlu olan öğrenci yazma etkinliğine karşı olumlu tutum geliştirecek ve yazma etkinliğinden kaçmayacaktır. Aksi takdirde olumsuz yazma tutumu gelişir ve öğrenci yazma etkinliğinden uzak duracaktır. Okuma ve yazma eylemini gerçekleştiren öğrenciler, okuma ve yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirir ise, okuma ve yazma süreci zor ve yorucu bir eylem haline dönüşür. İlköğretim yıllarında gerek okumaya karşı gerekse yazmaya karşı olumlu tutum geliştirilmesi öğretmenler ve ebeveynler tarafından sağlanmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde okuma tutumu ile yapılan çalışmalarda; Balcı'nın (2009) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ile sosyoekonomik çevre değişkenleri açısından belirlediği çalışmasında; öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak "yüksek" seviyede olduğunu bulmuştur. Sonuçlar özellikle kız öğrenciler lehine farklılık göstermektedir.

Sosyoekonomik çevre olarak orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin tutum düzeyleri daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Başaran ve Ateş (2009) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarını incelemişler, kız öğrencilerin erkek öğrencilere, il ve ilçe merkezinde ikamet eden öğrencilerin kasabada ikamet eden öğrencilere göre, okumaya ilişkin daha yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiğini bulmuşlardır. Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu (2013), altı, yedi ve sekizinci sınıflara devam eden çocukların kitap, gazete ve dergi okuma ve kütüphane kullanım durumları ile bu özelliklerin okuma tutumlarını etkileyip etkilemediğinin incelemişler ve kitap okumaya zaman bulan, annesi ve babası kitap okuyan, ailesi gazete alan, kütüphaneye haftada iki-üç kez giden çocukların okumaya yönelik tutum puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulmuşlardır.

Akkaya ve Özdemir (2013), ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için 525 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin çoğunun okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu, tutum puanlarının cinsiyete ve öğrenim gördükleri ağırlıklı derslere göre anlamlı farklılık gösterdiği, annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına ve mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sallabaş (2008), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı, öğrencilerin cinsiyetlerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumda etkili olup olmadığını araştırmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama puanları kız öğrencilerin lehine anlamlı fark göstermiştir.

Kush, Marley ve Watkins(2005), yapmış oldukları çalışmalarında boylamsal değişken yapı modelini kullanarak ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıftaki okuma tutumu, davranışı ve başarısının yedinci sınıftaki okuma başarısındaki etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Sonuç olarak, ilköğretimdeki okuma tutumunun ve başarısının arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığını, yedinci sınıfta ise tesadüfi bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Ogurlu (2014), Bilim Sanat Merkezine devam eden 50 üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin okuma ilgileri, tutumu ve eleştirel okuma becerileri tespit edilmiş ve öğrencilerin okuma tutumları ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin orta ve üst düzey okuyan grup içerisinde yer aldıkları, okurken gizem ve bilim kurgu konularındaki roman türü kitapları tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerileri-

nin yüksek olduğu ve okuma tutumu ile eleştirel okuma becerisi arasında yüksek bir ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. Sainsbury ve Schagen (2004), ilköğretim üst sınıflarındaki öğrencilerin okuma tutumlarını belirlemek amacıyla boylamsal tasarladıkları çalışmalarında öğrenci tutumlarının beş yıl süre sonunda değişip değişmediğini belirlemişlerdir. Sonuç olarak olumlu tutuma sahip öğrencilerin beş yılın sonunda tutumlarının anlamlı düzeyde azaldığını fakat okuyucu olarak güvenlerinin arttığını bulmuşlardır.

Yazma tutumu ile yapılan çalışmalar incelendiğinde; Seban (2012), “Yazarlık Döngüsü” programının üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatıma karşı tutumları, yazarlığa yönelik algıları ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini araştırmak üzere yaptığı çalışmasında deney ve kontrol grupları yazma tutumu sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bununla birlikte gruplar arasında ve grup içinde yazar algı sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Verilen konular üzerine yazdırılmış olan kompozisyonlar görünüm, planlama, geliştirme ve dil kullanımı kategorilerine göre değerlendirilmiş ve analizler sonunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ceran (2012), Türkçe öğretmeni adaylarının Yazma Eğitimi dersine yönelik tutumlarını belirlemiştir. Öğrencilerin derse yönelik tutumları genel itibariyle olumludur. Cinsiyete ve ders başarı notuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kız öğretmen adaylarının derse karşı tutumları erkek öğretmen adaylarına göre daha olumludur. Ders başarı notuna bakıldığında ise ders başarı notu iyi olan öğrenciler, orta ve geçer olanlara göre derse karşı daha olumlu bir tutum sergilediklerini bulmuştur. Graham, Berninger ve Fan (2007), ilkökul öğrencilerinin yazma başarıları ile yazma tutumları arasındaki yapısal ilişkinin üç modelini araştırmışlardır. Sonuç olarak üçüncü sınıf öğrencileri birinci sınıf öğrencilerine göre yazmada daha iyi olmalarına rağmen küçük ve büyük yaştaki öğrencilerin yazma tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır. Ayrıca kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum içinde olmalarına rağmen, yazma başarısında cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmişlerdir.

Türkiye’de okuma ve yazma tutumunun birlikte incelendiği çalışmalar yok denecek kadar azdır. Alanyazında Temizkan ve Sallabaş (2009), öğretmen adaylarının okuma ve yazma etkinliklerine yönelik geliştirdikleri tutumları karşılaştırmışlardır. İlköğretim öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının birlikte belirlenmesi üzerine çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Çalışmada ilköğretim öğrencilerinin okuma ve yazma tutumu birlikte incelemeye alanda görülen eksikliğin giderilmesine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim 2,3, 4,5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumu ne düzeydedir?
2. İlköğretim 2,3,4,5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim 2,3, 4,5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumu sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim 2,3,4,5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ve yazma tutumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008: 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Kırşehir ili Kaman ilçe merkezinde öğrenim gören tüm ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ilçe merkezinde bulunan öğrenciler arasından kolay ulaşılabilir örneklem stratejisi dahilinde seçilmiş 5 resmi ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 277 kız, 257 erkek öğrenci olmak üzere toplam 534 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Okuma Tutumu Ölçeği: Bu araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek için orijinali McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilmiş olan ve Kocaaslan (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Tutumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden ve dörtlü likert tarzda düzenlenmiştir. Ölçekte bulunan İlk on madde eğlence için okuma tutumunu ölçerken, diğer on madde ise akademik okumaya yönelik tutumu ölçmektedir. Maddelere verilen cevaplar “çok mutlu”, “biraz mutlu”, “çok üzgün”, “biraz üzgün” şeklinde ifadelerden oluşmaktadır. Okuma tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 80, en az puan 20' dir. İfadelerle birlikte Garfield görseli de kullanılmıştır. Garfield, ölçek ifadelerinin anlatmaya çalıştığı duyguları beden diliyle ifade ederek öğrencilerin verecekleri cevaplara görsel olarak yardımcı olmaktadır. Biz bu çalışmamızda Garfield görseli yerine ölçek ifadelerine uygun şekilde çizilmiş Keloğlan görseli kul-

landık. Görseli değiştirmemizdeki amaç, ilköğretim çağındaki çocukların Keloğlan görseline karşı daha aşına olacaklarıdır.

Yazma Tutumu Ölçeği: Bu araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek için Graham, Berninger ve Fan (2007) tarafından geliştirilmiş olan Yazma Tutumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar yazma tutumunu ölçmeye yönelik maddeleri McKenna ve Kear (1990) Okuma Tutumu Ölçeği'nden almışlardır. Ölçek önce Türkçeye çevrilmiş ve bu konuda uzmanlardan destek alınmıştır. Ardından bir sınıfa uygulanarak anlaşılabilen bir nokta olup olmadığı tespit edilmiştir. Yazma tutum ölçeğinden alınacak en yüksek puan 28, en az puan 7' dir. Son olarak 2,3,4,5, ve 6. sınıfa devam eden 75 öğrenciye uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Buna göre ölçeğin KMO değeri 0,74 ve Barlett's testi anlamlı çıkmıştır ($\chi^2= 101,536$, $sd=10$, $p<.01$). Bu değerler ölçeğe açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılabilirliğini göstermektedir. Yapılan döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucunda 4 ve 6. Maddeler işlemi sonrası ölçekten çıkarılmıştır. 5 maddelik ölçek tek boyutludur ve ölçeğin tamamına ait varyans değeri %53 ve Cronbach's Alfa değeri ise 0.77 olarak hesaplanmıştır. Yazma tutum ölçeği Ek-1'de verilmiştir.

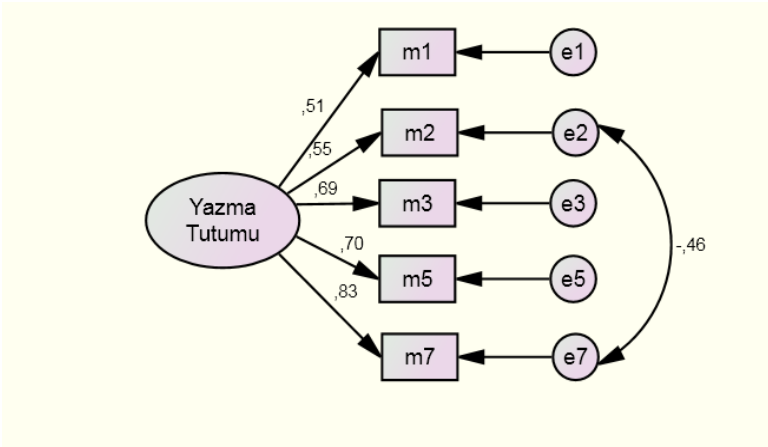
Tablo 1. Yazma Tutum Ölçeğinde Bulunan Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör Yük Değeri
Madde 1	,638
Madde 2	,577
Madde 3	,808
Madde 5	,775
Madde 7	,808

Tablo 1 de verilen yazma tutumu ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerine bakıldığında, maddelerin .40 değerinden büyük olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2008, 122)' e göre ölçek maddeleri .40 değerinden büyük ise maddelerin çok iyi olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç yazma tutum ölçeğinde kullanılan maddelerin yüksek değerlere sahip olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan 5 maddelik ölçeğin yapı geçerliği ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Oluşturu-

lan modelin uyum indeksleri $\chi^2/sd=2,275$, RMSEA= 043; GFI=,945; CFI=,0933; değerlerinin yeterli olduğu ancak RMR=0,131 değerinin kabul edilebilirlik değerinin altında olduğu görülmüştür. Düzeltme indislerinin incelenmesi sonucunda e2 ve e7 hata değişkenlerinin ilişkilendirilmelerinin modelin uyumuna katkı sağlayacağı görülmüştür. Yapılan ilişkilendirmenin ardından DFA tekrar edilmiştir (Şekil 1). Modelin son halinde uyum değerleri mükemmel düzey ulaşmıştır ($\chi^2/sd=1,329$, RMSEA=0,067; RMR= ,030; GFI=,974; CFI=,0986).



Grafik 1- Yazma Tutumu Ölçeği Yapı Geçerliliği

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2014-2015 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde üç tane ilkokul ve iki tane ortaokuldan toplanmıştır. Okuma Tutum Ölçeği ve Yazma Tutum Ölçeği, araştırmacı tarafından uygulanacağı için okul idareleri ile görüşülüp uygun çalışma ortamı sağlanmıştır. Araştırmacı ölçekleri uygulayacağı sınıflara tek tek girmiş ve ölçek maddelerini öğrencilere okumuştur. Araştırmacı girmiş olduğu her sınıfta, öğrencilere yapılan çalışma hakkında bilgi vermiştir. Ölçek üzerine isimlerini yazmamalarını, yapılan çalışmanın bir sınav olmadığını, cevaplara dürüstçe ve içtenlikle cevap vermelerini gerektiğini anlatmıştır. Ölçek maddeleri okunmadan öğrencilerle tek soruluk alıştırma yapılmıştır. Öğrencilere “sabah kahvaltısında ıspanak yersen kendini nasıl hissedersin?” sorusu sorulmuş ve cevaplarına uygun seçeneği işaretlemeleri sağlanmıştır. Bu alıştırma yapıldıktan sonra öğrencilere yapacağımız çalışmanın anlaşılıp anlaşılmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin tamamından olumlu cevap alınınca ölçek maddelerine geçilmiş-

tir. Maddeler iki defa okunmuştur. İlk okumadan sonra öğrenciler düşünürken ikinci okuma açıklayıcı şekilde yapılmıştır. Bu sayede maddelerin daha iyi anlaşılması sağlanmıştır. Bu şekilde sınıflar dolaşmış ve veriler toplanmıştır. Uygulama her sınıfta ortalama otuz dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Okuma ve yazma tutum ölçeğinin uygulanması sonucunda elde edilen veriler önce bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Okuma Tutumu Ölçeği'nin yapı geçerliği analizi için AMOS 18 programı; t-testi, ANOVA, korelasyon analizleri için SPSS 17 istatistik paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Burada öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutum ölçeğine verdikleri yanıtların cinsiyet açısından farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra okuma ve yazma tutumunun sınıf seviyeleri arasında herhangi bir korelasyonel ilişkinin olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Okuma ve Yazma Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Eğlence Amaçlı Okuma	2	107	36,37	3,275
	3	103	35,82	3,742
	4	107	34,91	3,698
	5	104	33,71	4,629
	6	113	33,85	4,103
Akademik Okuma	2	107	36,67	2,967
	3	103	36,28	3,376
	4	107	35,35	3,467
	5	104	33,88	4,389
	6	113	34,27	4,444
Yazma Tutumu	2	107	17,57	2,219
	3	103	16,72	3,184
	4	107	16,48	2,657
	5	104	14,57	3,828
	6	113	14,84	3,757

Tablo 2 analiz sonuçları incelendiğinde, eğlence için okuma alt boyutunda, diğer sınıflara göre olumlu tutuma 2. sınıf ($\bar{X} = 36,37$) ve 3. sınıf ($\bar{X} = 35,82$) öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Akademik okuma sonuçlarında da benzer şekilde, 2. sınıf ($\bar{X} = 36,67$) ve 3. sınıf ($\bar{X} = 36,28$) öğrencilerin diğer sınıflara göre olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Yazma tutumu incelendiğinde, en fazla olumlu tutuma 2. sınıf ($\bar{X} = 17,57$) öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Okuma ve Yazma Tutumlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Eğlence	Kız	277	35,43	3,974	532	3,041	,002
Amaçlı Okuma	Erkek	257	34,37	4,045			
Akademik	Kız	277	35,56	3,834	532	1,741	,082
Okuma	Erkek	257	34,97	3,997			
Yazma Tutumu	Kız	277	16,19	3,238	532	1,182	,238
	Erkek	257	15,85	3,532			

Tablo 3’de cinsiyetin, eğlence için okuma, akademik okuma ve yazma tutumu üzerinde etkisine bakılmıştır. Eğlence için okuma alt boyutundan, kız öğrencilerin ($\bar{X} = 35,43$) aldıkları puanla, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 34,37$) aldıkları puanlara ilişkin ölçümlere ait ortalamalar arasındaki fark ($t= 3,041$; $p<.05$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre eğlence için geliştirdikleri okuma tutumları daha olumludur. Akademik okuma alt boyutunda, kız öğrencilerin ($\bar{X} = 35,56$) aldıkları puanla, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 34,97$) aldıkları puanlara ilişkin ölçümlere ait ortalamalar arasındaki fark ($t= 1,741$; $p>.05$) düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu durum akademik için okuma alt boyutunda kız ve erkek öğrencilerin geliştirdikleri okuma tutumları açısından farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yazma tutumu alt boyutunda, kız öğrencilerin ($\bar{X} = 16,19$) aldıkları puanla, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 15,85$) aldıkları puanlara ilişkin ölçümlere ait ortalamalar arasındaki fark ($t= 1,182$; $p>.05$) düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin geliştirdikleri yazma tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Öğrencilerin Okuma ve Yazma Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	KT	KO	Df	F	P	Sheffee
Eğlence	589,779	4	147,445	9,618	,000	2-5, 2-6
Amaçlı	8109,225	529	15,329			3-5, 3-6
Okuma	8699,004	533				
	628,300	4	157,075	10,979	,000	2-5, 2-6
Akademik	7568,002	529	14,306			3-5, 3-6
Okuma	8196,301	533				
Yazma	708,749	4	177,187	17,372	,000	2-5, 2-6
Tutumu	5395,709	529	10,200			3-5, 3-6
	6104,459	533				4-5, 4-6

Tablo 4'teki sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin okuma ve yazma tutumları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p < .05$). Eğlence amaçlı okuma ve akademik okuma boyutlarında farkın 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile 5. ve 6. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin yüksek olan okuma tutumlarının ortaokulun ilk yıllarında anlamlı derecede düştüğünü göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuma tutumları yaşlarının ilerlemesiyle birlikte azaldığı söylenebilir. Yazma tutumu sonuçlarına göre ilkokul (2, 3 ve 4.sınıf) öğrencilerinin yazma tutumlarının ortaokul (5 ve 6.sınıf) öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Okuma ve Yazma Tutumu İlişisini Gösteren Korelasyon Sonuçları.

Alt Boyutlar	Eğlence Okuma	Amaçlı Okuma	Akademik Okuma	Yazma Tutumu
Eğlence Amaçlı Okuma	1			
Akademik Okuma	,678	1		
Yazma Tutumu	,568	,551	1	

Tablo 5'deki sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin okuma ve yazma tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu sonuçlara göre; eğlence amaçlı okuma ile akademik okuma arasında 0,68 düzeyinde ilişki olduğu, eğlence amaçlı okuma ile yazma tutumu arasında 0,57 düzeyinde ilişki olduğu, akademik okuma ile yazma tutumu arasında ise 0,52 düzeyinde ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre, eğlence amaçlı okuma düzeyi yüksek öğrencilerin akademik okuma düzeylerinin yüksek olduğu, aynı şekilde eğlence amaçlı okuma düzeyleri yüksek öğrencilerin yazma tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, akademik okuma düzeyi yüksek öğrencilerin yazma tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçları okuma tutumu bakımından ilkokul 2. ve 3. sınıfları ile ortaokul 5. ve 6. sınıfları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre ilköğretimin ilk yıllarında yüksek olan okuma tutumu ortaokulun ilk yıllarında azaldığından bahsedebiliriz. Benzer şekilde yazma tutumu bulguları incelendiğinde 2, 3 ve 4.sınıf öğrencilerinin yazma tutumunun 5 ve 6. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle ilköğretimin ilk yıllarında öğrenciler okuma ve yazmaya karşı olumlu tutum göstermektedirler. Yaşları ilerledikçe ve sınıf düzeyleri değiştikçe öğrencilerin okuma ve yazma tutumları anlamlı derecede düşmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlar görülmektedir. Kush ve arkadaşlarının (2005) yapmış oldukları boylamsal çalışmalarında ilkokul öğrencilerin okuma tutumlarının başarıya etkisini araştırmışlar ve okuma tutumunun başarıyı ilkokul öğrencilerinde etkilerken, ortaokul öğrencilerinde tesadüfi bir etkinin olduğunu bulmuşlardır. Sainsbury ve Schagen (2004) öğrenci tutumlarının beş yıl süre sonunda değişip değişmediğini boylamsal olarak belirlemişlerdir. Sonuç olarak olumlu tutuma sahip öğrencilerin beş yılın sonunda tutumlarının anlamlı şekilde azaldığını ortaya koymuşlardır. Çalışmaların bulguları bizim çalışmamızın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İlkokul öğrencilerin okuma tutumu anlamlı derecede yüksek iken, ortaokul öğrencilerinde okuma tutumu anlamlı derecede düşmektedir. Yazma tutumunu inceleyen çalışmalar arasında Graham ve arkadaşlarının (2007) yapmış oldukları çalışmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre yazma tutumu boyutunda anlamlı bir farkın olmadığını bulmuşlardır. Bu bulgu çalışmamız ile benzerlik göstermektedir. Çalışmamızda ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerin kendi aralarında yazma tutumları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Araştırma sonuçları cinsiyet bakımından değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin eğlence amaçlı okumaya yönelik tutumları erkek öğrencilerden daha olumlu iken akademik okuma ve yazma tutumunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kız öğrencilerin eğlence amaçlı okumayı erkek öğrencilerden daha çok sevdikleri sonucuna varılabilir. İlgili literatür incelendiğinde; Başaran ve Ateş (2009) ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle, Balcı (2009) ve Sallabaş (2008) ilköğretim 8. sınıf öğrencileriyle, Akkaya ve Özdemir (2013) orta öğretim öğrencileriyle, Ceran (2013) ve Kuzu (2013) öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre olumlu tutum geliştirdiklerini bulmuşlardır. Bu yönüyle bizim çalışmamızdaki bulgular ile eğlence amaçlı okuma ile benzerlik göstermektedir. Çalışmamızda akademik okuma ile ilgili çalışmaların benzerlik göstermemesi araştırılması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak çalışmalarda kız öğrencilerin, ilköğretimin ilk kademesi ve ikinci kade-

mesinde, orta öğretimde ve lisans eğitiminde okuma tutumları yüksek bulunmuştur. Bu bulgular bize kız öğrencilerin eğitimin her aşamasında okuma tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Graham ve arkadaşları (2007) 1. ve 3. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu yazma tutumuna sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu bulgu bizim çalışmamızın sonucunu desteklememektedir. Çalışmamızda yazma tutumu alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Okuma tutumu ve yazma tutumu arasındaki ilişki sonuçlarına göre; eğlence amaçlı okuma ile akademik okuma arasında, eğlence amaçlı okuma ile yazma tutumu arasında ve akademik okuma ile yazma tutumu arasında anlamlı yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre, eğlence amaçlı okuma düzeyi yüksek öğrencilerin akademik okuma düzeylerinin yüksek olduğu, benzer şekilde eğlenceli okuma düzeyleri yüksek öğrencilerin yazma tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, akademik okuma düzeyi yüksek öğrencilerin yazma tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Temizkan ve Sallabaş'ın (2009) yapmış oldukları öğretmen adaylarının okuma ve yazma etkinliklerine yönelik geliştirdikleri tutumu karşılaştırdıkları çalışmada da, okuma ve yazma tutumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgular bize, okuma ve yazma süreçlerinin birbirinden bağımsız düşünülmemesi gerektiğini ortaya koymuştur. İlköğretime başlayan çocukların ilk yıllarında okuma ve yazma eğitimi ile başladığını ve ilkokul yıllarının sonuna kadar devam ettiği düşünülecek olursa, okumaya ve yazmaya karşı geliştirdikleri tutumların birbirini etkilemeleri olasıdır.

Öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmen ve ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Ebeveynler, okul çağına başlamadan önce çocuklarına masal kitapları okuyarak okumaya ve dinlemeye karşı olumlu tutum kazandırabilirler. Ayrıca çocukların kağıt üzerine karalamalar veya resim yapmalarına izin verilmelidir. Çocuklar okuma ve yazma becerilerinde aktif olurlarsa geliştirecekleri tutumda o kadar olumlu olacaktır. Okula başlayan çocuklar öğretmenlerin verecekleri eğitim ile okuma yazma becerilerini kazanacaklardır. Öğretmenin onlara yaklaşımı, ilgisi ve dersi işleme şekli öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini etkileyecektir. Öğretmen bu iki beceriyi birbiri ile ayrı düşünmeyerek, etkili bir şekilde öğrencilerin bu becerilerini kazanmalarını sağlamalıdır. Öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim okullarında okuma yazma adı altında bir dersin olmasını sağlayarak, öğrencilerin bu derslerde farklı türde okuma ve yazma etkinlikleri yapmalarına izin verilmelidir. İlköğretim okullarının okuma ve yazma etkinlikleri için bir bütçesi olabilir. Öğrenciler okuma ve yazma etkinliği içerisinde ne kadar çok bulunur ise geliştirecekleri tutumda değiş-

cektir. Araştırmacılar okuma ve yazma tutumunu birlikte değerlendiren çalışmalar yaparak bu iki kavramın birbiri ile ilişkisini farklı sınıf düzeyleri bakımından ortaya koyabilirler. Okuma ve yazma tutumunun ilköğretim yıllarında kazandırılan bir beceri olduğu düşünülecek olunursa, yapılacak çalışmaların bu yaş grubunda yapılması önemlidir. Sonraki yapılacak çalışmaların daha büyük örneklemlili olması alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

AKKAY, N. ve ÖZDEMİR, S. (2013). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği)", *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 2 (1).

BALCI, A. (2009). "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S: 6 (11).

BAŞARAN, M. ve ATEŞ, S. (2009). "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi", *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 29 (1).

CERAN, D. (2013). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi", *Turkish Studies*, S: 8 (1).

DENİZ, S. ve TUNA, S. (2006). "İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme", *Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, S: 170.

DURUALP, E., DURUALP, E., ÇİÇEKOĞLU, P. (2013). "6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S: 4(1).

GRAHAM, S., BERNİNGEN, V. ve FAN, W. (2007). "The Structural Relationship Between Writing Attitude and Writing Achievement in First and Third Grade Students", *Contemporary Educational Psychology*, S: 32.

GÖÇER, A. (2014). "Yazma Tutum Ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S: 22(2).

KARASAR, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

KOCAARSLAN, M. (2014). "İlköğretim Öğrencilerinin (1-6. sınıfları) İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya 29-31 Mayıs.

KUSH, J. C., WATKİNS, M. W. ve BROOKHART, S. M. (2005). "The Temporal- Interactive Influence of Reading Achievement and Reading Attitude", *Educational Research and Evaluation*, S: 11(1).

KUZU, S., T. (2013). "Öğretmen Adaylarının Okumaya Karşı Tutumları ile Genel Kültür Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi", *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, S: 2(6).

OGURLU, Ü. (2014). "Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgisi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, S: 15(2).

SALLABAŞ, M. E. (2008). "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 9 (16).

SAİNSBURY, M. ve SCHAGEN, I. (2004). "Attidutesto Reading at Ages Nine and Eleven", *Journal of Research in Reading*, S: 27(4).

SEBAN. D. (2012). "Yazarlık Döngüsü'nün Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Karşı Tutum, Algı ve Yazma Becerilerine Etkisi", *Eğitim ve Bilim*, S: 164 (37).

TEMİZKAN, M. ve SALLABAŞ, M. E. (2009). "Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, S: 8(27).





BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.

KUZU. S. T. (2013). "Öğretmen Adaylarının Okumaya Karşı Tutumları ile Genel Kültür Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi", *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, S: 2(6).





EK.1

Yazma Tutumu Ölçeği





1. Evde eğlenmek için yazı yazdığında kendini nasıl hissedersin?

			
Çok Mutlu ()	Biraz Mutlu ()	Biraz Üzgün ()	Çok Üzgün ()





2. Okulda, teneffüste yazı yazdığında kendini nasıl hissedersin?

			
Çok Mutlu ()	Biraz Mutlu ()	Biraz Üzgün ()	Çok Üzgün ()





3. Yaz tatilinde yazı yazdığında kendini nasıl hissedersin?

			
Çok Mutlu ()	Biraz Mutlu ()	Biraz Üzgün ()	Çok Üzgün ()

4. Okulda yazı yazdığında kendini nasıl hissedersin?

			
Çok Mutlu ()	Biraz Mutlu ()	Biraz Üzgün ()	Çok Üzgün ()

5. Derste yazı yazarken kendini nasıl hissedersin?

			
Çok Mutlu ()	Biraz Mutlu ()	Biraz Üzgün ()	Çok Üzgün ()

YAZMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİSİNİN EL YAZISI OKUNAKLILIĞININ GELİŞTİRİLMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI*

Hülya KODAN**

ÖZ

Bu çalışma ilkokul 3. sınıfta öğrenimine devam etmekte olan ve yazma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, Bayburt ilinde bir ilkokula devam eden, görme ve işitmeyle ilgili veya zihinsel herhangi bir problemi olmayan ancak yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci belirlenmiştir. Çalışma bir eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Öğrencinin yazma güçlüğünün nedenlerinin tespit edilmesi amacıyla öğrenci, öğretmen, veliyle görüşme yapılmış, sağlık raporları incelenmiştir. Öğrencinin yazma hataları belirlenmiş, bu hataları gidermeye yönelik 40 saatlik bir bireysel çalışma programı hazırlanmıştır. Çalışma sonunda öğrencinin yazma hatalarında azalma ve yazı okunaklılığında gelişme olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, el yazısı, yazma güçlüğü, eylem araştırması

IMPROVING HAND-WRITING LEGIBILITY OF A THIRD CLASS STUDENT WITH WRITING DIFFICULTY: ACTION RESEARCH

ABSTRACT

This study was carried out in order to improve hand-writing legibility of a student who attends 3rd class at elementary school and who has writing difficulty. For this reason, the student who is attending an elementary school

* Bu araştırma 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan bildirinin yeniden yapılandırılmasıyla oluşturulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, hulyakodan@bayburt.edu.tr

in Bayburt was determined. This student has no visual or hearing impairment and no mental problem but only writing difficulty. The study was designed as action research. Student's writing errors were determined; an individual working program of 40 hours was designed in order to remove these errors. As a result of the study it was observed that there is decrease in the writing errors and improvement in legibility of the student.

Key Words: Writing, hand-writing, writing difficulty, action research

GİRİŞ

Yazma; bilişsel, kinestetik ve algısal motor bileşenlerinden oluşan karmaşık insani bir eylemdir (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003). Akyol (2005), yazmayı; gerekli sembol ve işaretlerin kullanılarak duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların ifade edilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Yazı ise, bireylerin ifade ettiği duygu ve düşüncelerini okunabilir kılan bir araçtır. İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazı günümüz teknoloji dünyasında önemini hala korumaktadır.

İnsanlar çeşitli sebeplerden dolayı el yazısına ihtiyaç duymaktadırlar. Not alma, reçete yazma, mesaj yazma, başvuru formu doldurma gibi sebepler okulda ve evde el yazısı öğretiminin devam etmesini gerekli kılmaktadır (Crouch, Jakubecy, 2007; Chan, Lee, 2005). Ayrıca, öğrencinin kinestetik hafızasına erişimi, üst düzey düşünce ve yazılı ifadelerle yoğunlaşması, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmede yazıya bakılması ve toplumda yetişkinlerin de bireyleri el yazısı niteliğine göre değerlendirmesi el yazısının öğretimini gerekli kılan önemli nedenler arasındadır. Aynı zamanda el yazısı bireyin zekâ düzeyiyle ilgili yorum yapmada sıklıkla kullanılabilen bir kriterdir (Sheffield, 1996). Bu bağlamda yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini geliştirmelerine, bilgilerini düzenlemelerine, dili kullanmalarına, bilgi birikimlerini ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Yazma aynı zamanda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmalarına izin veren bir süreçtir. Bu yönüyle de öğrencilerin zihinsel gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2013).

Yazma becerilerinin istenilen düzeyde kazanılamayışı çocuğu bazı sorunlarla karşı karşıya bırakır. Yazma aşamasında çocuğun, öğretmen veya ilgili yetişkin tarafından olumsuz algılanması bu sorunlardan biridir. Diğer, harflerin doğru yazılmayışı veya kelime içerisinde yazılmayışları, yazma sürecinin fikir üretme, plânlama vb. unsurları üzerinde olumsuz etkisidir.

Son olarak da, yazma yetersizliklerinin çocuğun "yazar" olarak gelişimini olumsuz yönde etkilemesidir (Akyol, 2000).

Çocukların okuldaki çalışmalarını sürdürebilmeleri için yazma becerisini kullanma yeterliliğini kazanmaları beklenmektedir. Yazmada yetersiz olan bireyler yazma becerilerini geliştirmede zorluk yaşamakta ve bunun sonucu olarak da eğitimsel ve duygusal gelişimlerinde sorunlar ortaya çıkmaktadır (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003). Özellikle okul döneminde öğrencilerin el yazısı yeterliliğindeki başarısızlık hem akademik başarı hem de kendine güven konusunda olumsuz düşünceler geliştirmelerine sebep olur. Bu konuda, ince motor kontrol, el-göz koordinasyonu, motor planlama, iç algı, görsel algı, sürekli dikkat ve parmakların duyuşsal farkındalık gibi bazı beceri öğelerine el yazısı performansına göre müdahale edilebilir. Zayıf el yazısı yazma durumu, çocuğun yazma yeteneği gibi içsel faktörlerle ya da çevresel veya biyomekaniksel bileşenler gibi dışsal faktörlerle ilgili olabilir. Okul çağı çocukları %10-30 arasında yazma güçlüğünden etkilenmekte ve müdahale edilmeden bu güçlük giderilememektedir (Feder, Majnemer, 2007). Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler harfleri ve kelimeleri doğru yazmada, kopyalama ve dikte çalışmalarında sorunlar yaşamaktadırlar.

Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgidan çok beceri gerektirmektedir. Bu beceriler ise ancak uygulama ile kazanılır (MEB, 2005). Yazma gelişim sürecinde okul öncesi dönem, bir hazırlık dönemi olarak görülmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimde, boyama, çizgi çizme gibi uygulamalarla birlikte küçük kasların gelişimi sağlanır; temel el yazısı eğitimi 2005 ilköğretim programına göre birinci sınıfta başlamaktadır (Arslan, 2010). İlkokul, yazmanın okulda planlı, programlı yapıldığı, formel bir dönem olarak kabul edilmektedir. İlkokulun ilk yılları, yazı yazmanın öğrenildiği dönem, sonraki yıllar yazma becerisinin geliştiği, duygu ve düşüncelerin bağımsız düzeyde kâğıda döküldüğü dönemdir.

İlköğretim dönemini, kendi içerisinde yazmanın gelişim durumuna göre farklı aşamalarda inceleyebiliriz. Başlangıç dönemi, harf-ses bilincinin oluştuğu dönemdir. İkinci dönem ilerleme dönemidir. Bu dönemde öğrenci, bir önceki dönemde yazabildiği cümleleri kendi deneyim ve ilgileri doğrultusunda geliştirebilir. Üçüncü dönem ise, öğrenim süreci ile akıcı yazma arasındaki bir köprü görevi görecek bir dönem olarak algılanmalıdır (Temur, 2009).

Yazma becerisinin ilk aşaması kazanım aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler a) öncelikle harflerin şekillerini, b) şekillerin üretilme yollarını (yönelirlerini, yazma biçimini), c) yazıda el yazısı formlarının görünümünü öğrenirler (Hamstra, Blöte, 1993, Akyol, 2011). İkinci aşama ise öğrencilerin edinmiş oldukları bu beceriler aracılığıyla duygu ve düşüncelerini kâğıt üzerine uygun bir şekilde organize edebilmeleri, aktarabilmeleridir.

Yazıda önemli olan iki unsur; hız ve okunabilirliktir. Hız dakikada yazılan harf sayısı ile ilgilidir (Bara ve Morin, 2013). Öğrencilerin yakın ve uzak mesafeden kopyalayarak yazmaları, dikte ettirilen metni yazmaları ve eğik yazı ile yazmalarının akıcılıkları değerlendirilmelidir (Bayraktar ve Seçkin, 2012). Yazma hızının gelişiminde ise yazma alıştırmaları yapmak önemli bir etkidir (Akyol, 2005). Okunaklılık ise, doğru belirlenmiş harf yazım şekilleri ile ilgilidir. Yazılması zor veya mümkün olmayan harf yazım şekilleri ile okunaklılığı sağlamak mümkün değildir (Duran, 2011). Okunaklılık kelimeler arası boşluk, kelimeleri oluşturan harfler arası boşluk, harflerin satır üzerindeki hizası, harflerin boyutu, harflerin eğimi, geri dönüşler, harf uzantıları gibi boyutları içermektedir (Graham, Santoro, Berninger, 2006). Bu iki unsurun istenilen seviyede kazanılabilmesi, harflerin şekil olarak basit ve kolay üretilebilir olmasına bağlıdır. Çünkü harfler kolay ve basit bir şekilde üretilemezse, çocuk yazma sırasında organizasyonel yapıyla (fikirlerin düzenlenmesi, yazılanların sayfa üzerine uygun şekilde yerleştirilmesi vb.) ilgilenemez. Bu durum yazmada önceleri nitelik ve nicelik açısından yetersizliğe daha sonra da yazmaya karşı nefretin oluşmasına sebep olabilir (Akyol, 2005). İyi ve zayıf el yazısına sahip öğrenciler arasında hız ve okunabilirlik boyutları açısından farklılıklar görülmektedir.

Öğrencilerin yazı hızı ve okunabilirlik düzeyleri üzerine araştırmalar mevcuttur. Jongmans, Linthorst-Bakker, Westenberg, Smits-Engelsman (2003) çalışmalarında özel eğitim gören ve normal okula devam eden zayıf el yazısına sahip iki grup öğrencinin öğretim yönteminin el yazısını geliştirmeye etkisini araştırmıştır. Özel eğitim gören ve normal okula devam eden öğrencilere uygulanan program sayesinde öğrencilerin yazı niteliklerinde bir gelişme olmasına rağmen gruplar arasında yazı hızı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Lam, Au, Leung, Cecilia ve Li-Tsang (2011), çalışmalarında 137 disleksili ve 756 normal öğrencinin el yazısı performanslarını araştırmıştır. Çin El Yazısı Değerlendirme Ölçeği kullanılarak 90 Çin yazı karakteri değerlendirilmiştir. Disleksili çocukların disleksili olmayan akranlarına göre daha yavaş yazdıkları belirlenmiştir. Araştırma sonunda iki grup arasında disleksili olmayan çocuklar lehine yazma hızı ve doğru yazma açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Çinar Özdemir (2006) araştırmasında, normal okullarda eğitim gören çocuklarda, üst ekstremité proksimal ve distal kaslarının çalıştırılmasının yazı yazma okunaklılığı üzerine etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma 87 bireyden oluşan 5 grup üzerinde yapılmıştır. Eğitim öncesi ve eğitim sonrası değerlendirilen yazı okunaklılık puanları incelendiğinde harf ve kelime okunaklılık değerlerinde eğitim gruplarının üçünde de anlamlı gelişmeler gözlenmiştir ($p < 0,05$). Eğitim gruplarının eğitim öncesi ve sonrası değerlendirilen ince el beceri ölçümleri incelendiğinde üç eğitim grubunda da anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Tüm gruplar kendi aralarında karşılaştırıldığında anlamlı fark gözlenmemiştir. Yazma

çalışmalarıyla ilgili diğer araştırmalar birkaç boyutta ele alınabilir. İlköğretim programlarının okuma yazma açısından ele alındığı araştırmalar (Korkmaz, 2006; Karaman ve Yurduseven, 2008; Özsoy, 2006; Taylan, 2001; Uslu, 1998; Uysal, 2008). Öğrencilerin ve öğretmenlerin yazma konusunda değerlendirildiği çalışmalar (Duran, 2009; Kadioğlu, 2012; Duran ve Akyol, 2010; Erdoğan, 2012; Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009; Arslan, 2012; Sudsawad, Trombly, Henderson ve Degnen, 2002). Araştırmalar incelendiğinde ülkemizde yazma güçlüğünü gidermeye yönelik az sayıda çalışma olduğundan bu çalışmanın alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, yazma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığını geliştirmektir. Bu çalışma öğretmen ve velilere yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulama boyutunda nasıl destek sağlanacağını önermesi açısından önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, problem çözmeye yönelik ve süreklilik gösteren bir süreçtir. Bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öğrenciyi Belirleme Süreci

Bayburt ili Merkez ilçesindeki bir ilkokula gidilerek idare ile görüşülmüş yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verilip gerekli izin alınmıştır. Araştırmacı daha sonra okulun rehber öğretmeniyle görüşmüş; ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören, görme-işitme ve belirlenmiş zihinsel bir problemi olmayan; ancak yazı yazmada sorunu olan bir öğrenci arandığı açıklanmıştır. Rehber öğretmen, sınıf öğretmenleriyle görüşerek araştırmacıya bir öğrenci önermiştir. Öğrencinin yazma güçlüğü olup olmadığını belirlemek için öğrenciye dikte ve kopya çalışması yaptırılmıştır. Araştırmacı ayrıca öğrencinin defterindeki yazıları da incelemiş ve öğrencinin aranan kriterleri taşıdığını tespit etmiştir.

Öğrencinin Özellikleri

Öğrencinin isminin verilmesinin etik olarak uygun olmadığı düşünüldüğünden öğrenci için *Ahmet* kod adı kullanılmıştır. Ahmet'in anne ve babasıyla görüşülerek çalışmanın yapılmasına izin vermeleri sağlanmıştır. Öğrenci, böyle bir çalışma yapılacağından haberdar edildiğinde önce çekingen davranmış, kendisinin özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler gibi sınıf arkadaşlarından ayrılarak yeni bir sınıfta eğitim görme korkusu taşıdığı belir-

lenmiştir. Ahmet'e çalışma detaylı bir şekilde anlatılmış, ikna edilmiş ve ailesinin de izin vermesi üzerine Ahmet ile çalışmalara başlanmıştır.

Ahmet, ilkokul üçüncü sınıf öğrencisidir; dokuz yaşındadır. Üç çocuklu bir ailenin en küçük çocuğudur. Ahmet'in ailesinin ekonomik düzeyi orta seviyededir. Öğrencinin annesi ev hanımı olup babası bir kurumda memur olarak çalışmaktadır. Ahmet'in önceden belirlenmiş herhangi bir zihinsel, görsel ve işitsel bir problemi yoktur. Ailesi, Ahmet'in konuşmaya biraz geç başladığını ancak doktorun bunda bir anormallik olmadığını söylediğini ifade etmiştir.

Çalışma Ortamı

Çalışma katılımcının devam ettiği okulda idare tarafından öğrencilerin boş zamanlarında çalışabilmesi için tahsis edilen boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar, Ahmet'in derslerini aksatmayacak şekilde haftanın her günü 1 ders saati ile sınırlı tutulmuştur. Çalışma süresi toplam 40 ders saati olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı öğrencinin annesi ile sık sık görüşmüş, anneye öğrenciyle yapılan çalışmalar ve aileden beklenen destek açık bir şekilde ifade edilmiştir. Annenin çalışma süresi boyunca istekli oluşunun öğrenciye ve öğretime olumlu yönde katkıda bulunduğu göz ardı edilmemelidir.

Veri Toplama Araçları

Ahmet'in okunaklı yazma becerisindeki gelişimi değerlendirebilmek için uygulama öncesi ve sonrası kopya ve dikte yoluyla bir şiir bir de kısa metin yazdırılmıştır. Ardından yazıların okunaklılık düzeyini belirlemek için Yıldız ve Ateş (2010) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği yazı okunaklılığını eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi olarak beş boyutta değerlendiren dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Ölçekte okunaklılığın boyutları yeterli (3), kısmen yeterli (2), yetersiz (1) olarak üç kategoride ele alınmış ve yeterlilik düzeyleri tanımlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 15'tir. Toplam puanı 5 - 8.3 olan yazılar okunaklı değil; toplam puanı 8.4 - 11.7 olan yazılar orta düzeyde okunaklı; toplam puanı 11.8 - 15 olan yazılar ise, okunaklı olarak değerlendirilmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenirlik, bir değerlin bağımsız ölçümler sonucunda kararlılık göstermesidir. Tek denekli araştırmalarda güvenilirlik; gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olmak üzere iki şekilde belirlenir. Gözlemciler arası güvenilirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2006).

Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için metinlerin “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” ne göre değerlendirilmesi araştırmacı dışında iki alan uzmanıyla birlikte yapılmıştır. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s.64). Puanlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik % 82 olarak bulunmuştur.

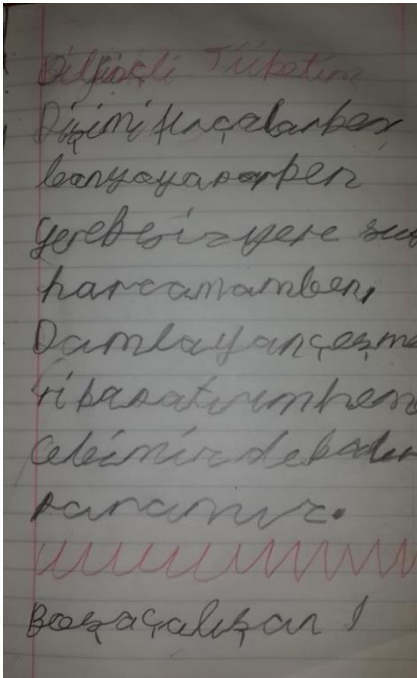
Uygulama Süreci

Ahmet’in el yazısı okunaklılık durumunu belirlemek için defterleri incelenmiş, dikte ve kopya metinleri yazdırılmıştır. Öğrencinin durumu tespit edildikten sonra eylem planı hazırlanmış, uygulanmış ve uygulama sonrası gelişimi değerlendirilmiştir.

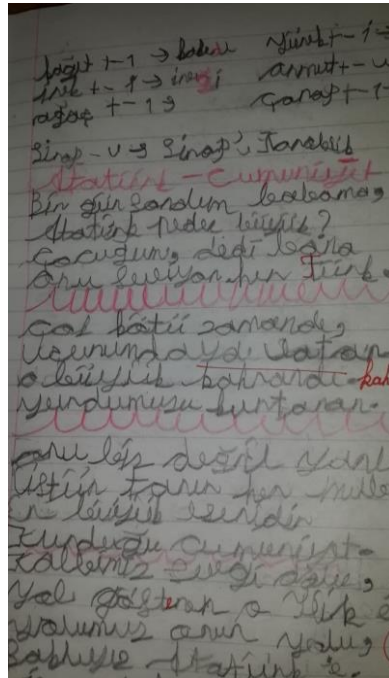
Öğrenciden Örnek Yazıların Alınması ve Hata Tespiti

Bu aşamada öğrenciye ait defterler incelenmiş ve metinler dikte ve kopya ettirilmiştir.

Aşağıda, öğrencinin Türkçe dersi için kullandığı defterinden alınan “Bilinçli Tüketici” ve “Atatürk ve Cumhuriyet” adlı metinlerin yazımları görsel olarak sunulmuştur.

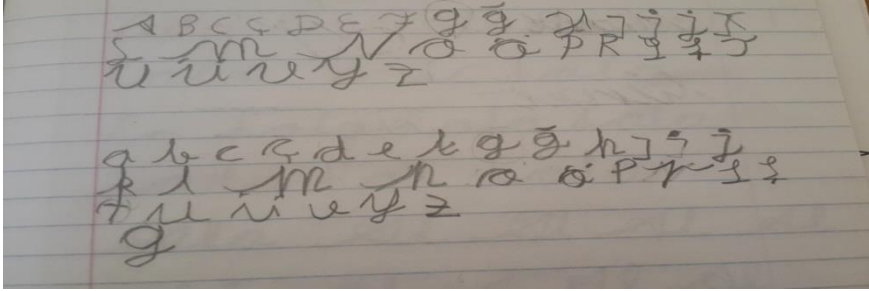


Şekil 1. Öğrencinin defterinden alınan “Bilinçli Tüketici” metni yazım örneği



Şekil 2. Öğrencinin defterinden alınan “Atatürk ve Cumhuriyet” metni yazımı

Şekil 1 ve Şekil 2 incelendiğinde öğrencinin harflerin yazılış yönünü bilmediği, harfleri açık ve okunaklı bir şekilde yazamadığı, harften harfe kolaylıkla geçemediği, harflerin gövde, alt, üst uzantılarını oranlı bir şekilde yapamadığı, harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlayamadığı, kelimedeki harflerin arasındaki boşluğun uygun aralıktaki olmadığı, kelime içindeki bazı harfleri atladığı, cümleye başlarken büyük harf kullanmadığı, satır başı yapmadığı, noktalama işaretlerini önemsemediği görülmektedir.



Şekil 3. Öğrencinin büyük ve küçük harf yazımı

Şekil 3 incelendiğinde, Ahmet'in harfleri eğik yazıya uygun eğimde yazamadığı, büyük ve küçük harf yazım şekilleri birbirine benzeyen harfleri doğru yazamadığı (g, ğ, p gibi), bazı harflerin yazımını bilmediği, dik temel yazı ve bitişik eğik yazı harflerini karıştırdığı, bazı harflerin büyük ve küçük yazımları arasındaki farklılığa dikkat etmediği (m, ı, j gibi), harfleri satır çizgisine uygun şekilde yerleştiremediği görülmektedir.

Öğrenci D harfinin yazımını yanlış yaptığı için harfin diğer harflerle bağlantısını sağlamada sorun yaşamaktadır. Öğrenci r ve n harflerinin diğer harflerle bağlantısını yaptığında r ve n harfleri birbirine çok benzemektedir. Bunlarla birlikte öğrenci j harfinin kelime içinde yazımını bilmediği için bu harfin yerine ş harfini kullanmakta olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, *müjde* kelimesini *müşde* olarak yazmaktadır.

Araştırmacının gözlemleri esnasında öğrencinin sıraya uygun şekilde oturmaması, defteri doğru tutmaması, sürekli kalem bırakıp harf bağlantılarını yapabilmek için tekrar geriye dönüş yapması, satırı takip etmede zorlanması, kalemi doğru tutmaması (kalemi çok sıkı tutması), cümleyi yazarken bazı kelimeleri atlaması, yazıyı sayfaya uygun bir şekilde yerleştirememesi gibi eksikliklerin de mevcut olduğu tespit edilmiştir.

Eylem Planının Uygulanışı

Öğrencinin hataları tespit edildikten sonra hazırlanan eylem planı uygulanmaya başlanmıştır.

Öğretime büyük ve küçük harf yazım şeklini göstererek başlanmıştır. Harf yazım şekillerinin öğretiminde büyük kaslardan küçük kasların gelişimine doğru bir yol izlenmiştir. Bir kelime oluşturacak kadar harf yazımı öğretildikten sonra harflerden heceler, hecelerden kelimeler oluşturulmuştur. Böylece harflerin yatay ve diyagonal bağlantıları, harflerin birleşme şekilleri, harfin bulunması gereken çizgi aralıklarına dikkat etmesi sağlanmıştır.

Öğrenciye harfin yazım şeklinin kavratılmasında bir ders saatinde uygulanan işlemler aşağıdaki gibidir:

- Harfin araştırmacı tarafından havada yazımının gösterilmesi
- Öğrencinin havada yazımı yapılan harfi tahmin etmesi
- Öğrenciyle birlikte harfin havada yazımının gerçekleştirilmesi
- Araştırmacının tahtada harfin örnek yazımını göstermesi (harfin başlangıç ve bitiş noktaları, yazım yönleri detaylı bir şekilde vurgulanarak)
- Öğrencinin harfin örnek yazımı üzerinden birkaç defa gitmesi
- Öğrencinin tahtada harf yazımını gerçekleştirilmesi
- A4 boyutunda çizgisiz kâğıt üzerinde silik bir şekilde yazılmış harfin üzerinden öğrencinin parmakla takibi, ardından renkli kalemlerle silik harfin üzerinden yazımın gerçekleştirilmesi
- Kılavuz çizgili defterde harfin önce araştırmacı tarafından satır çizgilerine dikkat çekecek şekilde örnek yazımı
- Öğrencinin kılavuz çizgili defterde harfi doğru yazana kadar tekrarlaması
- Harfin içinde geçtiği hece ve kelime yazımları.
- Ev ödevi olarak öğretimi yapılan harfle ilgili yazma etkinliklerinin verilmesi

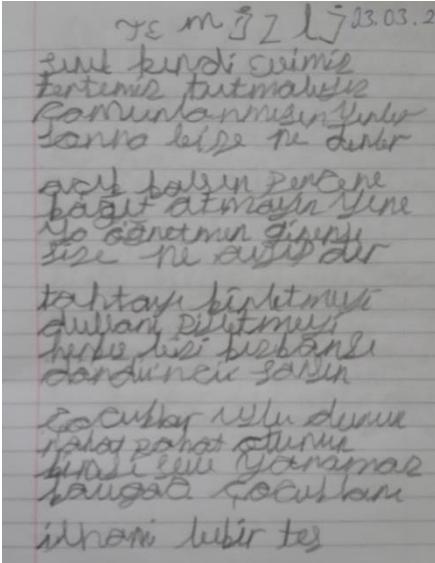
Uygulama boyunca öğrencinin yazı okunaklılığını geliştirmek için uygulanan çalışma programına öğrencinin ilgili olduğu, verilen ödevleri yapmada sorumluluk taşıdığı gözlenmiştir. Araştırmacı eylem planının etkililiğine dair öğrencinin öğretmeni ve ailesi ile görüşme yapmıştır. Görüşmeler neticesinde eylem planında değişikliğe gidilmeden uygulanmaya devam edilmiştir. Öğrenci araştırmacıyla çalıştığı zamanlarda ve araştırmacının verdiği ödevleri yaparken yazım kurallarına uymuş ancak sınıf öğretmenin verdiği ödevleri yaparken harfleri ve bağlantıları önceki gibi yapmaya devam etmiştir. Öğrencinin bu davranışı tamamen ortadan kaldırılamasa da öğretmeni öğrencinin gelişme gösterdiğini ifade etmiştir. İstenilmeyen bu duru-

mun ortadan kalkma süresinin öğretmen ve veli desteğiyle daha kısa süreceği düşünülmektedir.

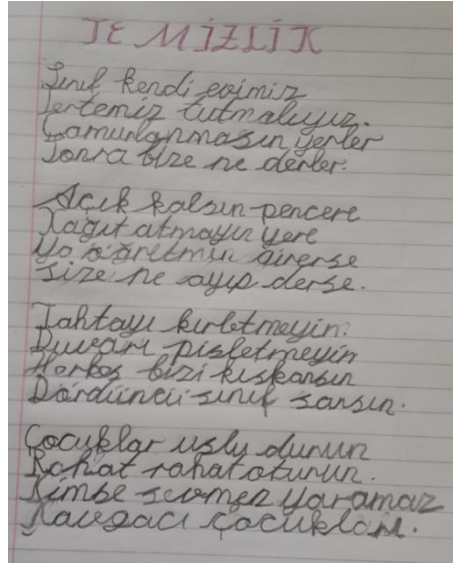
BULGULAR

Eylem Planının Değerlendirilmesi: Öğrencinin uygulama sürecindeki yazı okunaklılığını değerlendirmek için uygulama öncesi ve sonrası öğrenciye bir şiir dikte ettirilmiştir. Metinlerin “Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği” ne göre değerlendirilmesi yapılmıştır.

Dikte ettirilen Temizlik adlı şiirin uygulama öncesi ve sonrası yazımı aşağıda resmedilmiştir.



Şekil 4. Uygulama Öncesi Dikte Çalışması (Temizlik Şiiri)



Şekil 5. Uygulama Sonrası Dikte Çalışması Şiir (Temizlik Şiiri)

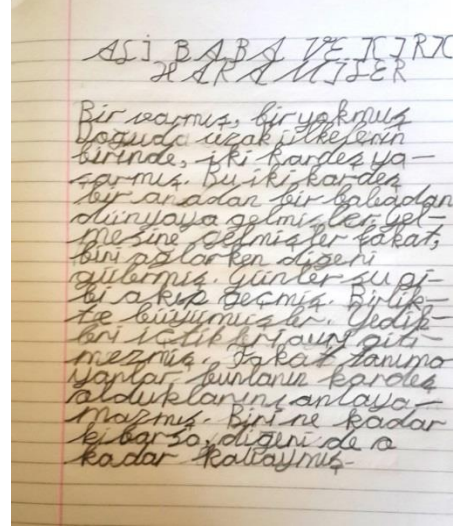
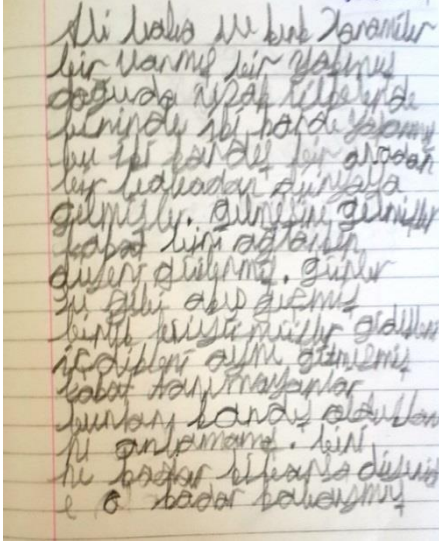
Uygulama öncesi metin incelendiğinde harflerin açık ve okunaklı bir şekilde yazılmadığı, harflerin gövde, alt, üst uzantılarının oranlı bir şekilde yapılmadığı, harflerin boyutlarının satır boşluğuna göre ayarlanmadığı, kelimedeki harflerin arasındaki boşluğun uygun aralıkta olmadığı, cümleye başlarken büyük harf kullanılmadığı görülmektedir.

Tablo1. Dikte Metninin Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği' ne göre Değerlendirilmesi

	Boyutlar	Yetersiz (1)	Orta Düzeyde Yeterli (2)	Yeterli (3)
Uygulama Öncesi	Eğim	✓		
	Boşluk	✓		
	Ebat	✓		
	Biçim		✓	
	Çizgi Takibi	✓		
	Toplam			6
Uygulama Sonrası	Eğim		✓	
	Boşluk			✓
	Ebat		✓	
	Biçim			✓
	Çizgi Takibi			✓
	Toplam			13

Tablo 1’de Ahmet’in yazısı Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği’ ne göre değerlendirildiğinde uygulama öncesi dikte metni eğim bakımından yetersiz (1 puan), boşluk bakımından yetersiz (1 puan), ebat bakımından yetersiz (1 puan) biçim bakımından orta düzeyde yeterli (2 puan), çizgi takibi bakımından yetersiz düzeyde (1 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 5’tir. Bu durum uygulama öncesi dikte metnin okunaklılık bakımından yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir.

Uygulama sonrası dikte metni incelendiğinde eğim bakımından orta düzeyde yeterli (2 puan), boşluk bakımından yeterli (3 puan), ebat bakımından orta düzeyde yeterli (2 puan) biçim bakımından yeterli (3 puan), çizgi takibi bakımından yeterli düzeyde (3 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 13’tür. Bu durum uygulama sonrası dikte metnin yeterli düzeyde okunaklı olduğunu göstermektedir.



Şekil 6. Uygulama Öncesi Kopya Çalışması (Ali Baba ve Kırk Haramiler Metninden Bir Bölüm)

Şekil 7. Uygulama Sonrası Kopya Çalışması (Ali Baba ve Kırk Haramiler Metninden Bir Bölüm)

Uygulama öncesi metin incelendiğinde harflerin açık ve okunaklı bir şekilde yazılmadığı, harflerin gövde, alt, üst uzantılarının oranlı bir şekilde yapılmadığı, harflerin boyutlarının satır boşluğuna göre ayarlanmadığı, kelimedeki harflerin arasındaki boşluğun uygun aralıkta olmadığı, cümleye başlarken büyük harf kullanılmadığı, hece atlandığı görülmektedir.

Tablo 2. Kopya Metninin Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği' ne Göre Değerlendirilmesi

	Boyutlar	Yetersiz (1)	Orta Düzeyde Yeterli (2)	Yeterli (3)
Uygulama Öncesi	Eğim	✓		
	Boşluk	✓		
	Ebat	✓		
	Biçim	✓		
	Çizgi Takibi	✓		
	Toplam	5		
Uygulama Sonrası	Eğim		✓	
	Boşluk			✓
	Ebat			✓
	Biçim			✓
	Çizgi Takibi			✓
	Toplam	14		

Tablo 2’de Ahmet’in yazısı Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği’ ne göre değerlendirildiğinde uygulama öncesi kopya metni incelendiğinde eğitim bakımından yetersiz (1 puan), boşluk bakımından yetersiz (1 puan), ebat bakımından yetersiz (1 puan) biçim bakımından yetersiz (1 puan), çizgi takibi bakımından yetersiz düzeyde (1 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 5’tir. Bu durum uygulama öncesi dikte metninin okunaklılık bakımından yetersiz düzeyde olduğunu göstermektedir.

Uygulama sonrası kopya metni incelendiğinde eğitim bakımından orta düzeyde yeterli (2 puan), boşluk bakımından yeterli düzeyde (3 puan), ebat bakımından yeterli düzeyde (3 puan) biçim bakımından yeterli düzeyde (3 puan), çizgi takibi bakımından yeterli düzeyde (3 puan) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 14’tür. Bu durum uygulama sonrası dikte metninin yeterli düzeyde okunaklı olduğunu göstermektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yazı okunaklılığını geliştirmek için uygulanan 40 saatlik bir uygulama sonucunda öğrenci yetersiz yazı okunaklılığı düzeyinden yeterli yazı okunaklılık düzeyine ulaşmıştır.

Öğrenci uygulanan program neticesinde uygulama öncesindeki eksikliklerin bir kısmını gidermiştir. Katılımcının uygulama öncesinde bitişik eğik yazıda harfleri eğik yazmadığı, harfleri birleştirirken hata yaptığı, harfleri açık ve okunaklı yazmadığı, harf boyutlarını ayarlayamadığı tespit edilmiştir. Bu açıdan katılımcının eksikliklerinin Bayraktar’ın (2006), çalışmasında ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalarla paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Uygulama sonrasında, öğrenci harflerin yazılış yönünü bilmekte, harfleri açık ve okunaklı şekilde kısmen de olsa yazmakta, harflerin gövde, alt, üst uzantılarını uygun bir şekilde yapmakta, harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre eskiye oranla daha iyi ayarlamakta, büyük ve küçük harfleri doğru şekilde yazmakta, kelimeler arasındaki boşluğu uygun bir şekilde ayarlamakta ve cümleye başlarken büyük harf kullanmaktadır. Bununla birlikte öğrencinin yazım sırasında kalemi kaldırma durumu oldukça azalmış böylece yazı sekteye uğramadığı için yazma hızında artma gözlemlenmiştir.

Öğrenciye doğru yazım şekilleriyle ilgili yazma çalışmaları yaptırdıkça öğrencinin yazma becerisinde gelişim olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, yazı sorunlarının çoğuyla doğru yazma becerilerine yönelik davranışsal pekiştiricilerin artırılması yoluyla baş edilebileceği söylenebilir (Palut, 2012). Yıldız’ın (2013) ilkökul ikinci sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü olan bir öğrencinin el yazısı okunaklılığını geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmasında uygun yöntem ve tekniklerle yazma güçlüklerinin giderilebileceğini ve

öğretmenlerin yazma güçlüğü olan öğrencilerine destek olabileceğini göstermiştir. Calp (2013), çalışma sonucunda, öğrencinin başlangıçtaki hata sayılarında program sonuna doğru bir azalma olduğunu belirlemiş; öğrenci yazısının da okunabilirlik bakımından kabul edilebilir düzeye geldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan Yıldız'ın (2013) ve Calp'ın (2013) çalışma sonuçlarının bu çalışma sonuçlarıyla benzer olduğu görülmektedir.

Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu sorunlarını gidermede uygun şekilde çizgilendirilmiş yazı kâğıtları kullanılmalı. Harflerin alt ve üst uzantılarıyla gövde kısmının çizgi üzerine nasıl yerleştirileceği gösterilmelidir. Özellikle harflerin yazımı teşvik edilmeli, yazı çalışmaları bir cezalandırma aracı olarak kullanılmamalıdır (Akyol, 2011).

Türkçe öğretiminin önemli bir öğrenme alanını oluşturan yazma, bilgidenden çok beceri gerektirmektedir. Bu becerileri kazanmak ancak uygulama ile mümkündür (MEB, 2005; Asher, (2006). Ancak uygulama yaparken de öğrenci öğretmen etkileşiminin önemli olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilere bitişik eğik yazı yazma alışkanlığı kazandırmak için öncelikle öğretmenlerin iyi birer model olmaları gerekir (Yıldız, Yıldırım, Ateş, 2009). Demir (2003), ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinde rastlanan yazım hataları ve bu konu ile ilgili öğretmen görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin yazı hatalarının görme, işitme ve öğrenim bozuklukları gibi nedenlerden kaynaklandığının farkında olmakla beraber, yazım hataları hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını, öğrencileriyle birebir çalışmadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan bu çalışmada da yazma güçlüğü yaşayan öğrenciyle birebir çalışmanın yazı okunaklılığına olumlu katkısı olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilere yazma konusunda önemli bir model olmanın yanı sıra öğretmenin yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemesi ve bu güçlüğü gidermeye yönelik bilgiye sahip olması da önemlidir (Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, 2014). Bu nedenle, öğretmenlerin yazma güçlüğünü tespit edebilmesi ve güçlüğün giderilmesi konusunda bilgilendirilmeleri gereklidir.

Öğrencilerin yazı becerisinin mekanik süreciyle ilgili gelişiminin yanı sıra yazılı anlatım becerilerinin gelişim süreci de dikkatle takip edilmelidir.

KAYNAKÇA

- AKYOL, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, S:146.
- AKYOL, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2011). Disgrafi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, S: (1).
- Ali Baba ve Kırk Haramiler* (2012). İstanbul: Damla Yayınevi..
- ARSLAN, D. (2012). "Examining First Grade Teachers' Handwriting Instruction", *Educational Sciences: Theory & Practice*, S: 12(4).

ASHER, A. V. (2006).” Handwriting Instruction in Elementary Schools”, *The American Journal of Occupational Therapy*, S: 60(4).

BARA, F. & MORİN, M. F. (2013). Does the hand writing style learned in first grade determine the style used in the fourth and fifth grades and influence handwriting speed and quality? A comparison between french and quebec children. *Psychology in the Schools*, S: 50(6).

BAYRAKTAR, A. ve SEÇKİN, Ş. (2012). Yazma Güçlükleri ve Öğretim Yöntemleri. (Ed.Yıldırım Doğru, S.S.), *Öğrenme güçlükleri*, Ankara: Eğiten Kitap.

BAYRAKTAR, Ö. (2006). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yaptıkları Hatalar*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

CALP, M. (2013). “Yazma Problemi Olan Bir Öğrenciye Bitişik Eğik Yazı Öğretimi (Bir Eylem Araştırması)”, *e-international journal of educational research*, S: 4(1).

CHAN, A. & LEE, P. (2005). Effects of different task factors on speed and preferences in Chinese handwriting. *Ergonomics*, S: 48(1).

CROUCH, A. L. & JAKUBECY, J.J. (2007). Dysgraphia: How It Affects A Student's Performance and What Can Be Done About It. *Teaching Exceptional Children Plus*, S: 3(3). 08.07.2014 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967123.pdf> adresinden ulaşılmıştır.

ÇINAR, Ö. (2006). *Disgrafi Problemi Olan Çocuklarda Üst Ekstremitte Motor Eğitiminin Yazı Yazma üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

DEMİR, G. K. (2003). *İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım Hataları ve Öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DURAN, E. (2009). *Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DURAN, E. ve AKYOL, H. (2010). “Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S: 8(4).

DURAN, E. (2011). “Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri”, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 30(2).

ERDOĞAN, T. (2012). “İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37, Sayı 165.

FEDER, K. P. & MAJNEMER, A. (2007). Handwriting development, competency, and inter vention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, S: 49.

GRAHAM, S.,STRUCK, M., SANTORO, J. &BERNİNGER, V. W. (2006). Dimensions of good and poor handwriting legibility in first and second graders: motor programs, visual-spatial arrangement, and letter formation parameter setting. *Developmental Neuropsychology*, S: 29(1).

GÜNEŞ, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

HAMSTRA, B. L. &BLÖTE, A.W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, S: 26(10).

İFTAR, E. T. ve İFTAR, G. K. (2006). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

JONGMANS, M. J., LINTHORST-BAKKER, E., WESTENBERG, Y. & SMİTS-ENGELSMAN, B. C. M. (2003). Use of a task-oriented self-instruction method to support children in primary school with poor handwriting quality and speed. *Human Movement Science*, S: 22.

KADIOĞLU, H. (2012). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğitim Yazma Becerisi, Hızı ve Tutumlarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KARAMAN, M. G. ve YURDUSEVEN, S. (2008). “İlk okuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S: 1(1).

KIROĞLU, K. (2008). *İlköğretim Programları*. Ankara: Pegem Akademi.

KIZMAZ, S. ve KIZMAZ, E. (2007). *Arkadaş yazı*. İstanbul: Arkadaş Yayınları.

KORKMAZ, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S:16.

LAM, S.S.T.,AU, R. K.C., LEUNG, H. W. H., CECİLİA, W.P., LI-TSANG (2011). Chinese Handwriting Performance of Primary School Children with Dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, S: 32.

MİLES, M.B., & HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.

ÖZSOY, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

PALUT, B. (2012). Okuma ve Dil sanatlarının Öğrenme Özellikleri. Ed. Sarı, H.), *Öğrenme güçlükleri olan bireyler ve eğitimleri*, (177-217),Ankara i Nobel Yayınları.

ROSEMBLUM, S.,WEİSS, P. L. &PARUSH, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties: a review. *Educational Psychology Review*, S: 15 (1).

SHEFFİELD, B. (1996). Handwriting: a neglected cornerstone of literacy. *Annals of Dyslexia*, Vol. 46.

SUDSAWAD, P.,TROMBLY, C.A., HENDERSON, A. & DEGNEN, L.T. (2002). Testing the Effect of Kinesthetic Training on Handwriting Performance in First-Grade Students. *The American Journal of Occupational Therapy*, S: 56 (1).

TAYLAN, F. (2001). *İlköğretim Yazı Öğretimi Programının I. Kademe Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TEMUR, T. (2009). Yazı ve Yazma Becerisi. *İlk okuma ve yazma öğretimi*, (82-110), Ankara: Pegem Yayınları.

USLU, S. (1998). *İlkokul 1.,2. Sınıflarda Yazı Öğretim Etkinliğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

UYSAL, S. (2008). “ İlköğretim yazı dersi programının tarihsel değişim süreci içerisinde bitişik yazı eğitimi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S: 16(1).

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

YILDIZ, M., YILDIRIM, K., ATEŞ, S. (2009). “Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, S: 6 (2).

YILDIZ, M. VE ATEŞ, S. (2010). “İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S:14.

YILDIZ, M. (2013). “Yazma güçlüğü (Disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S:16.

