

GAZIANTEP UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Vol.12 No.4 2013

ISSN: 1303 - 0094



GAZIANTEP UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Vol.12 No.4 2013

ISSN: 1303 - 0094



GAZIANTEP UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

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

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

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

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

The Journal has an international editorial board.

Print: University of Gaziantep Press.

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

Abstracted and Indexed in:

ULAKBİM national index

EBSCO Host database

Indexcopernius index

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

ERGO (Educational Research Global Observatory) NewJour

Türk Eğitim İndeks

Owner

Gaziantep University
Rector Prof.Dr. M. Yavuz COŞKUN

Editor-in-Chief

Asst.Prof.Dr. Lider BAL

Section Editors

Asst.Prof.Dr. Zekiye Antakyaloğlu
Assoc.Prof.Dr. Mehmet Emin Sönmez
Asst.Prof.Dr. Bilge Köksel
Asst.Prof.Dr. Muharrem Açıkgöz
Assoc.Prof.Dr. Ekrem Kara
Asst.Prof.Dr. Ahmet Özpaya

Assoc.Prof.Dr. Mustafa Emre Köksalan
Asst.Prof.Dr. Atınç Olca
Asst.Prof.Dr. Yunus Emre Emre Tansü
Asst.Prof.Dr. Şenay Leyla Kuzu
Asst.Prof.Dr. Ayşe Öztürk

Editorial Assistants

Res.Asst. Mustafa DEMİR

Res.Asst. İlyas OKUMUŞ

Technical Assistant

Mustafa SEVİNDİK

Editorial Board

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

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

Volume 12, Number 4, November 2013

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

Email: jss@gantep.edu.tr

Advisory Board

Andrejs Geske (University of Latvia, Latvia)	Mustafa Yılmaz (University of Hacettepe, Türkiye)
B. N. Ghosh (Eastern Med. Univ. North Cyprus)	Nazmiye Özgüç (University of İstanbul, Türkiye)
Bayram Ürekli (University of Selçuk, Türkiye)	Şeyma Güngör (University of İstanbul, Türkiye)
Erdinç Didar (American University, Bulgaria)	Şinasi Aksoy (METU, Türkiye)
Ercan Tatlıdil (University of Ege, Türkiye)	Tokay Gedikoğlu (University of Gaziantep, Türkiye)
Erman Artun (University of Çukurova, Türkiye)	Tuba Üstüner (Cass Business School, UK)
Hikmet Y. Celkan (University of Gaziantep, Türkiye)	Uli Schamilogli (University of Wisconsin-Madison, USA)
Hüseyin Bağcı (METU, Türkiye)	Ülkü Şişik (University of Hacettepe, Türkiye)
Jean Crombois (American University, Bulgaria)	Yasin Ceylan (METU, Türkiye)
Kemal Silay (Indiana University, USA)	Yusuf Akan (University of Gaziantep, Türkiye)
Lelio Iapadre (University of L'Aquila, Italy)	Zeynep Hamamcı (University of Gaziantep, Türkiye)
Michael Goldman (University of Minnesota, USA)	Zuhal K. Kara (University of Harran, Türkiye)

Volume 12, Number 4, November 2013

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

Email: jss@gantep.edu.tr

GAZIANTEP UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

REFEREES OF VOLUME 12, NUMBER 4, NOVEMBER 2013

Dr. Sadettin PAKSOY
Dr. İbrahim ÖRNEK
Dr. Aykut BERBER
Dr. Mustafa KURT
Dr. Mehmet ALAGÖZ
Dr. Mustafa METE
Dr. Zafer ÖTER
Dr. Mehmet Akif ÖNCÜ
Dr. İbrahim SOLAK
Dr. Remzi KILIÇ
Dr. Harun TUNÇEL
Dr. A. Serdar AYTAÇ
Dr. Özgecan TAŞTAN KIRIK
Dr. Mehmet SINCAR
Dr. Bayram ÇETİN

Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Dr. Serdar DERMAN
Dr. Bayram BAŞ
Dr. Kürşat YENİLMEZ
Dr. Soner DURMUŞ
Dr. Ali BOZKURT
Dr. Erdal BAY
Dr. Remzi KINCAL
Dr. Kaan BÜYÜKİKİZ
Dr. Aytekin İŞMAN
Dr. Zeynep HAMAMCI
Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Dr. Necati CEMALOĞLU
Dr. Murat BAĞLIBEL
Dr. Neşe GÜLER

Volume 12, Number 4, November 2013

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

GAZIANTEP UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Vol.12, No.4, November 2013

TABLE OF CONTENTS

ECONOMICS	Pages
Askeri Darbe ve Müdahalelerin Ekonomik Performans Üzerine Etkisi: Türkiye Örneği Arif ÖZSAĞIR	759-773
Kurumsal İmaj ile Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma Mustafa TAŞLIYAN, H. Mustafa PAKSOY, Bengü HIRLAK	775-805
Türkiye’de Bavul Ticaretinin Dış Ticaret İçerisindeki Yeri ve Büyüme – Bavul Ticareti İlişkisi Sinem YAPAR SAÇIK	807-815
TOURISM	
Otel İşletmelerinde Müşteri Şikayetlerinin Değerlendirilmesi ve Hizmet Kalitesi Algısının Müşteri Sadakati Üzerine Etkisi Burhan KILIÇ, Serap OK, Serhat Adem SOP	817-836
HISTORY	
Avrupa’ya Sürgün Edilen Endülüs Müslümanları’na (Moriskolar) Osmanlı Devleti’nin Yardımı (XVII. Asır) Feridun BİLGİN	837-852
GEOGRAPHY	
Atatürk Baraj Gölü’nün Bozova İlçesi Tarımsal Ürün Deseni Üzerine Etkisinin İncelenmesi Mehmet GÜRBÜZ, Mehmet Ali ÇELİK, Ali Ekber GÜLERSOY	853-866

GAZIANTEP UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Vol.12, No.4, November 2013

TABLE OF CONTENTS (cont.)

EDUCATION	Pages
Fen ve Teknoloji Özel Alan Yeterlilikleri Önem Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Belirlenmesi Kibar SUNGUR GÜL, Yeşim ÖZER ÖZKAN	867-881
Dijital Ebeveynlik ve Değişen Roller İşıl KABAĞCI YURDAKUL, Onur DÖNMEZ, Fatih YAMAN, H.Ferhan ODABAŞI	883-896
Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri Kaan BÜYÜKİKİZ, Sevil HASIRCI	897-912
An Investigation of Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Views and Reflections about Elementary Mathematics Classes' Instruction Issues Sümevra DOĞAN, Mine IŞIKSAL, Yusuf KOÇ	913-926
A Study of The Effectiveness of Problem-Based Learning In The Curriculum Study Şerafettin KARAKAYA	927-943
Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programının Öngördüğü Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Karşılaştırılması Mehrali CALP	945-960

Askeri Darbe ve Müdahalelerin Ekonomik Performans Üzerine Etkisi: Türkiye Örneği

The Effect of Military Coup and Interventions on the Economic Performance: The Case of Turkey

Arif ÖZSAĞIR*
Gaziantep Üniversitesi

Özet

Geleneksel ekonomi bilimi, iktisadi analizlerde iktisadi hayatı dolaylı ama esaslı olarak etkileyen unsurları dışsal ya da sabit kabul eder. Oysa bu değişmez, sabit kabul edilen unsurlar ekonomiyi derinden etkileyen faktörlerdir. Sabit kabul edilen faktörlerin başında siyasal istikrar, adaletten yoksun yargı kararları, askeri darbe ve müdahaleler, oligarşik bürokratik yapı ve terör olayları gelmektedir. İlk bakışta ekonomi dışı gibi gözüken bu unsurların ülke ekonomileri üzerinde çok ciddi etkileri olduğu gözlenmektedir. Türkiye ekonomisinin performansının, ekonomi politikalarından ziyade siyasal kararlar, adaletten yoksun (tarafı) hukuksal kararlar, askeri kurumların siyasete ilişkin kararları ve terör eylemleri önemli belirleyicileri olmuştur. Bu çalışmada, askeri darbe ve müdahalelerin ekonominin performansı üzerine etkileri Türkiye örneği üzerinden ele alınmış ve ekonometrik bir model çerçevesinde hipotez doğrulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Siyasal İstikrar, Askeri Darbe, Askeri müdahale, Ekonomik büyüme

Absract

Some factors that affect the economic life indirectly but substantially at the same time are assumed exogenous or fixed by the traditional economics. However, these factors are considered fixed are the factors that affect the economy deeply. Political stability, verdicts devoid of justice, military coups and interventions, oligarchical bureaucratic structure, and terrorism are important factors assumed to be fixed. Although these factors may seem irrelevant at first glance, they have crucial impacts on economies. Important determinants of Turkey's economic performance have been political decisions, the verdicts devoid of justice, in other words biased verdicts, military coups and interventions, oligarchical bureaucratic structure, and terrorism rather than economic policies. In this study, it is discussed that the effects of military coups and interventions on the performance of the economy in the context of Turkey example; and the hypothesis is validated within the framework of an econometric model.

Keywords: Political stability, Military coup, Military intervention, Economic growth

* Doç.Dr. , Gaziantep Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü, e:mail: ozsair@gantep.edu.tr

*Türkiye Örneği***Giriş**

Ekonomi biliminde özellikle makro ekonomide bir ülkenin ekonomisi sadece pür ekonomik faktörlerle analiz edilmeye çalışılır. Oysa ekonomi, ekonomik verilerle analiz edilebilecek kadar basit bir olay değildir. İktisadi hayat son derece karmaşıktır. İktisadi analizlerde bu karmaşıklığı telafi etmek için geleneksel iktisat, iktisadi olay ve davranışları etkilemesi muhtemel birçok unsurdan sadece önemli olanlarını yani ekonomiyi dolaysız (direk) etkileyen unsurları ele alır ve analiz eder. Bir başka deyişle geleneksel ekonomi, iktisadi analizlerde iktisadi hayatı dolaylı ama esaslı olarak etkileyen unsurları dışsal ya da sabit kabul eder. Oysa bu değişmez, sabit kabul edilen unsurlar ekonomiyi derinden etkileyen faktörlerdir. Sabit kabul edilen faktörlerin başında siyasal istikrar, adaletten yoksun yargı kararları, askeri darbe ve müdahaleler, oligarşik bürokratik yapı ve terör olayları gelmektedir. İlk bakışta ekonomi dışı gibi gözükken bu unsurların ülke ekonomileri üzerinde çok ciddi etkileri olduğu gözlenmektedir.

Ekonomi, salt ekonomi politikaları ile yönlendirilebilen bir olay değildir. Dolayısıyla da bir ülkenin ekonomisi, siyasal kararlardan, yargısal kararlardan, askeri kurumların ülke yönetimi ile ilgili kararlarından hatta kurumlar arası çatışmalardan ve terör gibi insanlık dışı eylemlerden etkilenmediği düşünülemez. Bir ülkenin ekonomisinin sağlıklı analiz edilmesi, bu sayılan unsurların birer değişken olarak göz önünde bulundurulmasını gerektirir. Aksi durumda ekonominin doğru yorumlanması mümkün değildir. Konuyu biraz daha açmak gerekirse ekonomi sadece ekonomi politikaları ile yani maliye politikaları (vergi ve harcama politikaları), para politikaları (merkez bankasının para arzına yönelik kararları), hazinenin teşvik politikaları, bankaların kredi politikaları, hükümetin ihracat ve ithalat politikaları ya da istihdam politikaları ile yönetebileceği bir alan değildir. Özellikle Türkiye ekonomisinin performansının, ekonomi politikalarından ziyade siyasi kararlar, adaletten yoksun (tarafı) hukuksal kararlar, askeri kurumların siyasete ilişkin kararları ve terör eylemleri önemli belirleyicileri olmuştur.

Bu çalışmada, askeri darbe ve müdahalelerin ekonominin performansı üzerine etkileri Türkiye örneği üzerinden ele alınmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nde de belli aralıklarla siyasete doğrudan ve dolaylı askeri darbe ve müdahaleler yapılmıştır. Türkiye'deki ordu-siyaset ilişkisinin ve siyasete yapılan direkt ve endirekt askeri müdahale ve darbelerle siyasal istikrarsızlık sorunu arasında bir ilişki ve etkilenme var mıdır? Varsa ne kadardır? Ülke ekonomisine ve siyasete yapılan müdahalelerin ekonomi üzerine etkisinin boyutları ölçülebilir mi? Soruları bu makalenin ana temasıdır. Çalışmada ilkin kavramsal bir analiz başlığı altında makro ekonomik analizlerde izlenen yöntemle dönük bir eleştiri yapılmış ve makro ekonomik analizlerde dışsal kabul edilen değişkenlerin Türkiye ekonomisini nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde konuyla ilgili literatür çalışmaları değerlendirilmiştir. Üçüncü bölümde ampirik çalışmada kullanılan veri seti ve metodoloji tanıtılmıştır. Son bölümünde ise ampirik çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Kavramsal Analiz

Ekonomi, yaşama dair her şeyi etkileyen ve her şeyden de etkilenen disiplindir. Ekonomi bilimi, gerçek hayatı açıklamak için ekonomik modeller kurmuştur. Matematik temelli bu modeller ekonomi bilimini doğrusal çerçeveye sıkıştırmıştır. Oysa gerçek hayatta modellerdeki değişkenler karşılıklı olarak kuvvetli ve doğrusal olmayan bir şekilde etkileşirler (Acar, 2008, s. 49). Diğer taraftan modelci iktisatçılar son derece

karmaşık olan iktisadi hayatı modellerken, karmaşık yapının işleyişini açıklayabilmek için, açıklamak istedikleri iktisadi olayları ve davranışları etkilemesi muhtemel olan çok sayıda unsurdan sadece önemli saydıklarını modele dâhil etmişlerdir. Diğerlerini ise yok saymışlardır (Ünsal, 2007, 26). Dünya gerçeklerinin bir kısmını ceteris paribus (diğer koşullar sabitken) çerçevesinde devre dışı bırakarak oluşturulmuş bu modeller, optimizasyon matematiğini de kullanarak kendi içerisinde rasyonel iktisat teorileri geliştirilmiştir. Ancak bu çalışmalarını insanların gerçek ekonomik sorunlarının çözümüne bir katkı sağlamadığı ortaya çıkmıştır (Savaş, 2007, s. ix). Örneğin ekonomik hayatı en çok etkileyen teknolojik gelişmeler, birçok iktisatçının çalışmalarında dışsal faktör olarak ele alınmış ve teknolojik yenilikleri ihmal etmişlerdir¹. Aynı yaklaşımla ülke ekonomilerinin başarısını ve performansını yakından etkileyen siyasal istikrar, adaletten yoksun, taraflı yargısal kararlar, askeri kurumların ülke yönetimine yönelik karar, tercih ve bildirimleri ile mevcut bürokratik yapı ve terör olayları ekonomiyi derinden etkilemektedir. Bu unsurlar ekonomik analizlerde ceteris paribus perdelemesi kapsamında değerlendirilip analizlerde ihmal edilmektedir. Bir başka deyişle siyasal, sosyal ve askeri olayların ekonominin performansı üzerine önemli etkileri olacağı göz ardı edilmiş, ekonomik analizlerde ve ekonomi kitaplarında üzerinde durulmamıştır. Çalışmanın bu aşamasında sabit kabul edilen değişkenlerin ekonominin performansı üzerine etkileri irdelenecektir.

Siyasal istikrar ve ekonomi: Bir ülkenin ekonomik performansını etkileyen önemli unsurların başında siyasal istikrar gelmektedir. Siyasal istikrar, süreklilik ve sürdürülebilirlikle yakından ilişkili bir kavramdır. Basit anlamda, siyasal otoritenin sürekliliği ve siyasal sistemin çok sıklıkla değişim geçirmemesi (Eckstein, 1992, s. 183) olarak tanımlamak mümkündür. Siyasal istikrarı, istikrarsızlığa dönüştüren gelişmeler üzerine yapılan çalışmaların ekseriyetinde, istikrarsızlığa yol açan faktörler olarak, sosyal ve siyasal ayaklanmalar, gösteriler, askeri müdahaleler, sık kabine değişiklikleri gibi siyasal olgular öne çıkmaktadır. Siyasal istikrarın varlığına işaret olarak da şiddetin yokluğu, hükümetlerin anayasaların öngördüğü sürede görevde kalmaları, hükümet değişikliklerinin seçim yoluyla gerçekleşmesinden söz edilmektedir. Huntington geleneksel ve modern toplumlara göre geçişli (gelişen/değişen) toplumların siyasal şiddete ve istikrarsızlığa daha eğilimli olduğunu ileri sürmektedir. Bu tip toplumlarda istikrarsızlığın temel sebepleri olarak ihtilalci ayaklanmalar, askeri darbeler, isyanlar, uzun süren terör olayları öne çıkmaktadır. İşsizlik oranının yüksekliği, gelir dağılımında adaletsizlik, kamu kesimi bütçe açığının yüksekliği ve borçluluk düzeyinin sürdürülemez düzeye gelmesi gibi ekonomik nitelikli gelişmeler de istikrarsızlığa zemin hazırlamaktadır. Diğer taraftan askeri darbe ve müdahalelerle hükümetlerin değişimi, hükümetlerin değişim sıklığı ve seçmen tercihlerindeki oynaklıkta politik nitelikli istikrarsızlık nedenleridir (Tan, 2008, s. 6-7). Türkiye’de, çok partili demokratik siyasal

¹ Teknolojik yeniliklerin iktisadi analizlerinde ihmal edilmelerini Jewkes ve arkadaşları 3 nedene dayandırmaktadırlar. (1) iktisatçıların temel bilimden ve teknoloji konusundaki cahilliği, (2) çalışmalarını daha çok konjonktür hareketlerini ve istihdam konularına ayırmaları, (3) kullanılabilir istatistiklerin olmaması. Teknolojik yeniliklerin ihmal edilmesinin nedeni sadece bilgisizlik ve diğer faaliyetlerle ilgilenmelerine bağlanamaz. Aynı zamanda söz konusu iktisatçıların teknolojiyi (icat ve yenilikleri) dışsal değişken olarak kabul etme eğilimindedirler (Freeman, Soete, 2003, s. 3).

Türkiye Örneği

yaşama geçildiği 1950'den bugüne kadar siyasete belli aralıklarla (yaklaşık 10 yıl) doğrudan ve dolaylı olarak birçok askeri müdahalenin yapıldığını, sistemin yeniden kurulduğunu, daha sonra da ordunun gönüllü olarak yönetimi sivillere devrettiğini görüyoruz. 1950'den 2002 sonlarına kadar 58 hükümet kurulmuştur. Bu dönemde kurulan hükümetlerin ortalama ömrü 1 yıldan daha az olmuştur. Diğer taraftan sürekli değiştirilen seçim sistemleri, ekonomik istikrar paketleri ve devalüasyonlar, her askeri müdahale sonrası tamamen veya kısmen değiştirilen anayasalar Türkiye'de ciddi bir siyasal istikrarsızlığın yaşandığına işaret etmektedir.

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından bu yana geçen 90 yıllık dönemin ilk 27 yılında ülke, tek parti iktidarı ile yönetilmiştir. Bu kesintisiz tek parti iktidarından sonra başlayan çok partili siyasal yaşamın başlamasından günümüze kadar geçen yaklaşık 63 yılın 39 yılı koalisyon ya da geçiş dönemi hükümetleri yönetimde kalmıştır. Geriye kalan 24 yıl ise çeşitli dönemlerde tek başına iktidarda bulunan hükümetler yönetimde kalmışlardır. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin en önemli sorunlarından birisi kurumsallaşma sürecini tam olarak sağlayamamalarıdır. Kurumsallaşmanın tam olarak gerçekleşmediği ülkelerde ise ekonomik performans ile siyasi istikrar arasındaki etkileşim katsayısı daha da yüksek düzeyde olmaktadır. Nitekim 1989-2002 yılları arasında Türkiye'de 11 hükümet ve 15'ten fazla ekonomiden sorumlu bakanın değiştiği ve koalisyonla yönetimin olduğu bir ortamda siyasi istikrardan söz etmek mümkün değildir. Öte yandan, Türkiye'de iktidara gelen siyasi partiler istikrarlı hükümetler kuramadıkları gibi, parti programlarını da uygulamaya koyabilecek bir zamana da sahip olamamışlardır. Yine 1989-2002 yılları arasında hükümetlerin iktidarda kaldıkları süre yaklaşık olarak bir yıla tekabül etmektedir. Bu dönemde iktisadi **büyüme ortalama %3.3 düzeyinde gerçekleşmiştir.** İktidarların kısa vadeli ve siyasi parçalanmışlığın olmasında, kısa aralıklarla tekrarlanan askeri müdahalelerin partilerin parçalanmasına veya yapay partilerin oluşmasına yol açması ve güçlü bir siyasi partinin iktidara gelmesinin engellenmesi etkili olmuştur. Bunun sonucu olarak da makro ekonomik performansın arzulan düzeyde gerçekleşmesi mümkün olmamıştır. Siyasi iktidarların seçim ekonomilerini uygulamaları, Türkiye'deki istikrarsızlığı kronikleştirmiştir. Kısa vadeli ve zayıf hükümetlerin kurulduğu süreçlerde makro ekonomik dengelerin sürdürülemez konuma ulaştığı durumlarda ise ekonomik sorunların aşılması için istikrar programları uygulanmıştır (Darbeleri Araştırma Komisyonu Raporu, s. 1265-66). **Siyasi istikrarın olduğu 2003-2012 döneminde Türkiye ortalama % 6.1 oranında büyümüştür.**

Kalaycıoğlu'na göre Türkiye'de demokratik normların elitler/aydınlar tarafından içselleştirilmemesi demokratikleşmeyi zorlaştırmakta, istikrarı engellemektedir. Siyasal elitler arasındaki güven, hoşgörü, uygar davranma ve kurallara uyma eğilimi zora girmektedir. Bu aslında Türk siyasal elitinde kısa vadeli çıkar eğiliminin hakim olmasından kaynaklanmaktadır ki, bunun sonucunda oluşan siyaset biçimi, ahlak dışı partiliktir (Tan, 2008, s. 25). Siyasal ahlâkın olmadığı ülkelerde siyasi istikrardan söz etmek mümkün değildir.

Oligarşik Bürokrasi ve Ekonomi: Oligarşik² bürokratik yapı ekonominin performansını etkileyen önemli bir faktördür. Temel prensip olarak bürokrasi hükümete bağlı olarak çalışan bir kurumdur. Ancak ekonominin performansını yakından etkilemektedir. Zira birçok kararda olduğu gibi, iktisadi kararların hem alınmasında hem de uygulanmasında hükümeti yönlendiren bir kurumdur. Bu konuda ne kadar güce sahip olacağı ve bu gücü nasıl kullanacağı hükümetin tavrına bağlıdır. Hükümetin tavrının yanı sıra, alınacak iktisadi kararın niteliği de bu süreçte, bürokrasinin rolünü belirlemektedir. Karar alınacak konu ne kadar karmaşık, ne kadar uzmanlık gerektirir nitelikteyse, bürokrasinin ağırlığı da o kadar fazla olacaktır. Bürokrasi bu süreçlerde zaman zaman bağımsız bir siyasal güç haline gelebilmektedir. Gerek parlamento gerek hükümet, özellikle karmaşık konularda, aslında çok önemli sonuçları olabilecek detayların düzenlenmesini genellikle bürokrasiye bırakmaktadır. Bu, birçok ülkede bürokrasinin anayasal ve demokratik denetimden kaçarak keyfi uygulamalarda bulunmasına neden olabilmektedir. Hükümetlerin gücünü ve nüfuzunu çok sayıda alana yaydığı durumlarda, bürokrasinin hükümetten bağımsız bir siyasal güç haline gelerek bu gücünü istediği gibi kullanma olanağı artmaktadır (Coşar, Örs, 1996, s. 29). Bürokrasi, ekonomik kararların alınmasında, hükümetten daha etkin olduğu durumlarda ise ekonominin performansını önemli oranda etkilemektedir.

Yargı ve Ekonomi: Yargı direk değil, verdiği kararlarla ekonomiyi dolaylı etkileyen bir kurumdur. Özellikle adaletten yoksun taraflı yargı kararları ekonomiyi ciddi biçimde etkilediğini görmek mümkündür. 2002'den itibaren Türkiye her yıl artan bir büyüme trendine girmişken 2007 yılında büyümede düşüş yaşanmıştır. 2007 yılında Türkiye ekonomisindeki küçülmenin nedeni yargı kararlarıdır. Bu anlamda Anayasa Mahkemesinin 367 kararı ve bunun akabinde oluşan belirsizlik ortamı iktisadi karar birimlerini tereddüde sürüklemiştir. Bunun dışında Danıştay'ın özelleştirme kararlarına yönelik iptal kararları, keza anayasa mahkemesinin 2B kararları (orman vasfını yitirmiş arazilerin ekonomiye kazandırılması) ve yabancı sermayenin ülkeye girişine yönelik düzenlemelerle ilgili kararları örnek verilebilir. 2008 yılının ilk yarısı iktidar partisinin kapatılması için Anayasa Mahkemesine açılan kapatma davası ve Anayasa Mahkemesinin iktidar partisine yönelik kapatma/kapatmama kararı ile yine Anayasa Mahkemesinin TBMM'nin Anayasa ve yasalarda değişiklik yapma yetkisini kısıtlamaya yönelik kararlarının gölgesi altında kaybedilmiştir. Hatta yargı organlarının düşüncüyü ifade etme özgürlüğüne yönelik kararlarının ekonomiyi nasıl etkilediğini göstermesi bakımından anlamlıdır. Zira bu tip kararlar Türkiye-Avrupa Birliği ilişkilerinin bozulmasına ve dolayısıyla ekonominin bundan olumsuz bir biçimde etkilenmesine neden olmuştur. Sonuç olarak yargının adaletten yoksun, insan haklarını kısıtlamaya dönük kararları ile siyaseti etkilemeye dönük kararları ekonomiyi doğrudan etkilemiştir.

İktidar-Muhalefet İlişkisi ve Ekonomi: Demokrasinin gelişmesiyle birlikte siyasal partiler siyaseti yönlendiren kurumlar haline gelmişlerdir. Siyasi partilerin örgütlü ve disiplinli kurumlara dönüşmeleri, parti programları üzerine yoğunlaşmaları

² Oligarşi, siyasal gücün birkaç kişilik bir grubun elinde toplandığı yönetimdir. Gerçek iktidarın birkaç kişinin, bir grubun, birkaç ailenin veya bir sınıfın elinde bulunduğu idare tarzıdır. Oligarşik Yönetimde sosyal ve siyasi hakların sınırlandırılmakta, kamu gücünün belli bir azınlık lehine adaletsizce kullanılmaktadır.

Türkiye Örneği

ile yasama-yürütme ayrımının, yani kimlerin yasaları yapacağı, kimlerin uygulayacağı ayrımının önemini azaltarak, parti programlarının gerçekleştirilmesi yönünde kararların alınması ve uygulanmasının önemini artırmıştır. Bu nedenle, yasama-yürütme ayrımı ve çatışması yerine iktidar-muhalefet ayrımı ve çatışması siyasetin temel unsuru olarak ortaya çıkmıştır (Turan, 1978, s. 5-6). Diğer taraftan Türkiye’de siyasal muhalefet belli bir programa ve politikaya yönelik olmak yerine, iktidarı alaşağı etmenin planlarını yapan bir muhalefet olmuştur. 2000’li yıllardan önce iktidar, muhalefeti kendi iktidarını tehdit eden bir unsur olarak görmüştür. İktidar ve muhalefet arasındaki bu gerginlik ve düşmanlık, karşılıklı olarak birbirlerinin varlıklarına katlanamama, birbirlerini yok etmeye çalışma biçiminde cereyan etmiş, siyasal yarışma normal usullerin dışına çıkmıştır. 2000’li yıllardan sonra ise vesayetçi sistemin fiili olarak sona ermesiyle iktidar, muhalefeti iktidarı tehdit eden bir unsur olarak görme yerine, ekonomik ve toplumsal gelişmelerin önünü tıkamaya çalışan bir unsur olarak görmeye başlamıştır. Vesayetçi düzeni savunan siyasal partiler, genellikle eğitim görmüş aydın, bürokrat ve askerler tarafından kurulmuş, toplumun belirli kesimlerini temsil etme kaygısı taşımamışlardır (Coşar, Örs, 1996, s. 37-38). Bir başka anlatımla Türk siyasal partilerinin büyük bir kısmının toplumdaki farklılıkları yansıtmaktan ziyade, karşı-seçkin hareketleri olarak örgütlenmişlerdir. Bu örgüt yapıları ile özellikle muhalif partiler, ekonomik ve sosyal değişim ile birlikte toplumda farklı çıkarlara sahip kesimlerin ayrı ayrı kendilerini temsil edecek partilere ihtiyaç duyması sonucu oluşan fonksiyonel partiler değildir (Coşar, Örs, 1996, s. 35). Muhalif partiler, temel hedef olarak belirli görüşleri, programları temsil etmek, iktidara geldiklerinde bunları uygulamak yerine, iktidarı ne olursa olsun devirme yolunu seçmişlerdir. Örneğin, muhalefet için iktidarı devirmek o kadar birincil hedef olmuştur ki, temelde birbiri ile uzlaşmaz muhalif partiler bu hedefe ulaşmak için birlik olabilmişlerdir (Turgut, 1986, s. 35). İktidar-muhalefet ilişkilerinde, muhalefet iktidarın politikalarını eleştiren, kendi görüş ve tercihlerini kamuoyuna ilan eden ve bu doğrultuda kararlar alınması için iktidarı etkilemeye çalışan partiler olarak işlev görmemiştir. Bunun yerine iktidarı karalamak, devirmek için olağan hatta yasal olmayan yolları deneyebilmişlerdir. Türkiye’de yaygın muhalefet anlayışı yapıcı değil yıkıcı niteliktedir. Bu nedenle partilerarası rekabet kolaylıkla kutuplaşmaya dönüşebilmektedir (Coşar, Örs, 1996, s. 38). Bu durum sonuçta hükümetlerin kurulmasını güçleştirmekte, muhalefete düşen partiler muhalif olmayı iktidar partisini iktidardan düşürme ile eşdeğerde görmektedirler.

Muhalefetin “mutlak muhalefet” anlayışı ekonomiyi derinden etkilemektedir. Türkiye’de siyasal partiler, sorumlu siyaset anlayışından uzak, iktidar hırsı ile hareket etmektedirler. Özellikle ana muhalefet partisi seçimin ertesi günü iktidarın her yaptığının ülke ekonomisinin aleyhine imiş gibi sunmakta ve iktidarı halk nezdinde yargılama yerine yargı organlarında yargılama yollarını seçmektedir. Meclis çatısı altında muhalefet etmekten ziyade yargısal yollarla (yargısal kurumlar nezdinde) mücadele etme yolunu seçmektedir. Hatta muhalefet partileri iktidarı elde etmeyi iktidar partilerinin şu ya da bu yolla kapatılmasında aramaktadırlar. Halk tarafından seçilen ve iktidara getirilen bir partinin ülkeye hizmet etmesinin yolları tıkamaya çalışması ve onun iktidardan uzaklaştırılması için gereken ne ise meşru ya da hukuki olup olmamasına bakılmaksızın sorumsuzca bir muhalefet anlayışı ortaya konulmaktadır. Bunun en son örneklerinden birisi 2007 yılının ekonomik anlamda kayıp yıl olmasının nedeni, muhalefet partilerinin cumhurbaşkanlığı seçim sürecini tıkamaya yönelik çalışmalarıdır. Yine muhalefet partisinin aynı yıl yapılan seçimlerin arkasından iktidara getirilen bir partinin kapatılmasına seyirci kalması hatta desteklemesi 2008

yılının ilk yarısında ekonominin kötüleşmesinin ana nedeni olmuştur. Muhalefet partilerinin, mutlak muhalefet anlayışını Türkiye’de 30 yıldır devam etmekte olan terör olaylarını bitirmeye dönük olarak yürütülen ve adına “çözüm süreci” denilen barış ve kardeşliği yeniden inşa etmeye dönük politikaya karşı gösterdikleri dirençte de görmek mümkündür.

Terör ve ekonomi: Ekonomik büyüme ve kalkınma sadece maddi ilerleme ile gerçekleşmediği artık çok iyi bilinmektedir. Büyüme ve Kalkınma eğitim, sağlık, adalet, özgürlük, güvenlik, istikrar ve sağlıklı kurumların inşa edilmiş olması gibi çok sayıda faktörde başarılı olmayı gerektiriyor. Böyle olmakla birlikte iktisatçılar güvenlikle ilgili problemleri daha çok hukukçulara, askerlere ve politikacılara bırakırlar. Oysa güvenlik genelde ekonominin, özeldel kalkınmanın temelidir. 2011 yılı Dünya Bankası'nın yıllık Kalkınma Raporu bu konuyu ele almıştır. Rapor, güvenlik ve kalkınma çıktıları arasında güçlü bağların olduğu üzerine inşa edilmiştir. Ekonomi ile güvenlik arasında doğrudan bir ilişki vardır. Güvenliğin sağlandığı (terörün olmadığı) ülkeler ekonomik hedeflerine daha hızlı bir şekilde ulaşabilmektedirler (World Development Report 2011: Conflict, Security, and Development). Güvenliğin sağlanamayışı en görünür şekilde insanların ölümüne, yer değiştirmesine, beşeri ve fiziksel sermayenin tahribine neden olmakta ve büyümeyi kesintiye uğratmaktadır. Çatışmalı bir ortamın olduğu gelişmekte olan bir ülkenin yaklaşık otuz yılına mal olabilmektedir. Örneğin 1990'lı yılların başında Burkina Faso ve Burundi kişi başına gelir ve büyüme bakımından benzer durumları paylaşıyordu. Burundi'de ortaya çıkan yoğun şiddet ülkeyi büyüme yolundan saptırarak, ülkede 20 yıl kadar bir süre gelirdel büyüme kaybı yaşanmış ve gelir düzeyi ülkenin 1970'li yıllardaki düzeyine gerilemiştir. Terör gibi insanlık dışı eylemlerin ekonomik faaliyetleri engellediği gibi istikrarsızlığa ve nüfusun yer değiştirmesine (göçe) neden olmaktadır. Terörün yoğun yaşandığı yerlerde üretim, yatırım ve ticaret durma noktasına gelmektedir. Öte yandan şiddet, okul altyapılarını tahrip etmekte, öğretmenleri yerinden etmekte ve okuma/okullaşma kesintiye uğramaktadır. Terörün dolaylı maliyetleri ise sağlık, koruma, emniyet ve özel güvenlik harcamalarının artışı şeklinde ortaya çıkmakta; özel yatırımların azalmasına neden olmakta; çalışma yaşamının diğer alanlarına da yansarak, manzara daha da inanılmaz boyutlara çıkmaktadır. Dolaylı maliyetlerden biri de ekonomik verimlilik üzerinde olumsuz etki eden askeri harcamaların artmasıdır. Bu artış kalkınma ve beşeri sermayeyi geliştirmeye yönlendirilecek yatırımların azalmasına neden olmaktadır. Raporda insanların niçin (1) ayrılıkçı bir hareketin veya (2) yasadışı bir çetenin içine girdikleri üzerinde de durulmuştur. Kendisine göre bir neden ileri sürmeye çalışanların sayısı birincisi için sadece yüzde 13 ve ikincisi için sadece yüzde 8'dir. Oysa işsizlik nedeniyle girenlerin sayısı birincisi için % 40'a varırken, ikincisi için % 46'ya çıkmaktadır. Rapordaki bu bilgilerden hareketle, İnsanların, ayrılıkçı bir hareketin veya yasadışı bir çetenin içine girmelerinde ekonomik nedenler tek neden olmamakla birlikte, ihmal edilemeyecek kadar ciddi bir neden oluşturmaktadır.

Askeri darbe ve müdahalelerin ekonominin performansı üzerine etkisi: Normal demokratik ülkelerde ordu kendi uzmanlık alanlarını ilgilendiren konularda özellikle ülkenin dış tehditlere karşı korunmasında hayati fonksiyonlara sahiptir. Oysa Türkiye'de orduyu temsil eden Genel Kurmay başkanlığı Türk siyasal hayatını derinden etkileyen kararlar almakta, bildiriler yayınlamakta ve belli kararların alınması için baskı yapabilmektedir. Türkiye'de 1945 yılında çok partili demokratik siyasal yaşama geçilmesinden günümüze kadar değişik çap ve düzeylerde birçok defa

Türkiye Örneği

askeri darbe ve müdahaleler olmuştur. Askeri darbe, sivil yönetimin silahlı kuvvetlerce zorla görevden uzaklaştırılması ve ülke yönetimini ellerine almaları (27 Mayıs 1960 askeri darbesi ve 12 Eylül 1980 askeri darbesi gibi) dir. Askeri müdahale derken de; silahlı kuvvetlerin özellikle sivil hükümet ve parlamento üzerinde yazılı ve sözlü beyanlarla baskılar kurarak belli kararların alınmasına ve hükümet değişikliklerine neden olacak şekilde (12 Mart 1971 askeri muhtırası ve 28 Şubat 1997 askeri müdahalesi) müdahalelerde bulunması kast edilmektedir (Tan, 2008, s. 2).

Genelkurmayın bu tip davranışları Türkiye ekonomisinin istikrarsızlaşmasına yol açmaktadır. Daha açıkçası ekonomi, ilk bakışta ekonomik olmayan bu tip kurumların davranışlarından olumsuz etkilenmektedir. Bunun örneklerini yakın tarihten görmek mümkündür. 28 Şubat öncesi ekonomi rakamları, ekonominin iyi yolda olduğunu göstermektedir (Meclis Darbeleri Araştırma Komisyonu Raporu, 2012, s. 1269). Hatta koalisyon dönemleri ekonomilerinin en iyisidir. Süreç sonrasında ekonomik göstergelerin ve ekonomik dengelerin hızla bozulduğuna, bankaların içinin boşaltıldığına ve Türk insanının tasarruflarının boşa harcandığına tanık olunmuş ve sonuçta Türk ekonomisi tarihinde hiç görülmemiş bir krizle karşı karşıya gelmiştir. Yaşanan bu krizi, sürecin dominant kurumuna bağlamak doğru değil ama mevcut üçlü koalisyon iktidarının da bu süreç sonrasında ortaya çıktığı da bir realitedir. Krizin sorumlusu elbette iktidardır ama bu iktidarın oluşmasına katkı sağlayan kurumlar da bir o kadar sorumludur. Böyle bir sürecin yaşanmasına siyaset kurumları özellikle muhalefet partileri seyirci kalmış, sorumlu davranmayarak siyaset dışı kurumların siyasete müdahale etmesine zemin hazırlamışlardır. Nitekim darbe yapan askeri konsey, askeri müdahalelerin/darbelerin gerekçeleri arasında iktidar-muhalefet anlaşmazlığı/gerginliğine de yer vermektedir. Bir başka deyişle iktidar muhalefet çatışması askeri müdahaleleri meşrulaştırma da bir araç olarak ileri sürülmektedir. İkinci örnek yukarıda bahsedilen 2007 yılının ekonomik anlamda kötü gitmesinin tek sebebi Cumhurbaşkanlığı seçimleridir. Mevcut yasal düzenlemeler (bir askeri müdahale sonrası yapılmış bir anayasa hükmü) bu seçimin kriz olmaksızın atlatılmasını mümkün kılmaktadır. Buna rağmen muhalefet partilerinin sorumsuz davranışları ve genelkurmay başkanlığının yayınladığı bildirimlerle Anayasal sürecin işlemesine mani olmuşlardır. Özünde iktisadi olmayan kurumların davranışları 2007 yılı ekonomisinin bir önceki yıla göre daralmasına neden olmuştur. (Oysa **iç ve dış ekonomik konjonktür bu düşüşe müsait değildi**).

Diğer taraftan yabancı sermayenin bir ülkede yatırım yapması için siyasi, ekonomik istikrar ve kârlılık oranları önemli faktörler arasında bulunmaktadır. Bu anlamda sık sık darbelerin yapıldığı, konuşulduğu ya da tehlikesinin bulunduğu ekonomilerde yabancı sermaye girişleri sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bunun yanında fiyat istikrarının olmadığı, piyasada güven unsurunun eksik bulunduğu ve kârlılık oranlarının tahmin edilemediği ekonomilerde doğrudan yabancı sermaye girişleri beklentilerin altında kalmaktadır. Küresel bazda sermaye girişlerine yönelik genel eğilimlerin yoğunlaştığı 1994-2001 yılları arasında Türkiye'ye yönelik doğrudan sermaye yatırımları beklentilerin altında kalmıştır. Meksika ve Brezilya örneklerinde 1995-2000 periyodu için doğrudan yabancı sermaye girişlerinin gayri safi yurtiçi hâsılaya oranı Brezilya'da yüzde 3 ve Meksika'da yüzde 3,2 düzeyinde iken ilgili yıllarda Türkiye için bu oran yüzde 0,4 seviyesindedir. Milli gelirin yüzde 2 seviyesinde sermaye girişlerinin olacağını varsaydığımız takdirde 16,5 milyar ABD doları daha fazla net doğrudan yabancı sermaye girişlerinin olacağını söyleyebiliriz. Türkiye'de bir taraftan yatırım ve üretimde bulunması için yurt dışından yabancı sermayenin gelmesi

istenirken, diğer taraftan da kendi bünyesinde bulunan yerli sermayenin bir kısmına yeşil sermaye adı verilerek, sahiplerinin yatırımlarını engelleme veya ürettikleri malların bazı kurumlarda satışına izin verilmeme gibi bir uygulama 28 Şubat darbesi sonrasında yaşanmıştır (Meclis Darbeleri Araştırma Komisyonu Raporu, 2012, s. 148).

Teorik ve Ampirik Literatür

Darbelerin ekonomi üzerine etkisi konusunda teorik birçok çalışmadan bahsedilebilir. Ancak bu konuda daha çok direkt darbeler yerine siyasal istikrarsızlık ekonomi ilişkisi üzerine yoğun olarak çalışmalara rastlanmaktadır. Siyasal istikrarsızlık daha genel bir kavramdır. Darbe ise siyasal istikrarsızlığa yol açan kavramlardan sadece biridir. Zira siyasi istikrarsızlık kavramı ile ayaklanma, darbe, iç savaş, terör, rejimin sürekliliği ve yönetimlerdeki değişim sıklığı kastedilmektedir. Siyasi istikrarsızlığın büyüme üzerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmalarda temel bulgu siyasal istikrara sahip ekonomilerin, istikrarsız ekonomilere göre daha hızlı büyüme gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmalarda, siyasal istikrarsızlık ve ekonomik büyüme arasında kurulan teorik ve ampirik ilişkiler yöntem, zaman ve örnekler bakımından farklılık gösterse de yapılan çalışmalar, büyüme sürecinde siyasal istikrarsızlığın büyümeyi etkileyen bir değişken olduğunu ortaya çıkarmıştır. Siyasal istikrarsızlığın ekonomik büyüme açısından önemini Japonya ve Arjantin ekonomisi üzerinden görmek mümkündür. 1960'lı yıllarda Arjantin ekonomisinde kişi başına düşen milli gelir Japon ekonomisinden çok yüksektir. Fakat iki ülke arasındaki temel bir fark ülke ekonomilerinin performansını tayin eden bir unsur olmuştur. Arjantin'in siyasi tarihinin temel karakteristiği olan siyasal şiddet, darbe ve istikrarsızlık Arjantin ekonomisini Japon ekonomisinin çok gerisinde kalmasına neden olmuştur (Alesina v.d., 1996: 189). Siyasal istikrarın büyüme sürecinde bu denli belirleyici olması Türkiye'nin ekonomik büyüme sürecinin temel belirleyicilerinin ortaya konulması bakımından anlamlıdır. Zira Türkiye'nin siyasi tarihi darbeler, muhtıralar veya daha genel bir ifadeyle, anayasal olmayan yollarla iktidara gelme veya iktidardan uzaklaşma girişimleri açısından oldukça zengindir. Ordunun siyasete müdahalesi ve ülkeyi yönetme isteği hükümetlerin uygulayacağı ekonomi politikalarında bir belirsizlik ve en başta yatırım olmak üzere, sermaye birikimi, ekonomik büyüme v.b. birçok ekonomik değişkeni olumsuz etkilemiştir. Dolayısıyla Türkiye'deki siyasal istikrarsızlığın temel nedeni olan darbelerin Türkiye ekonomisi üzerine etkisini GSMH üzerinden ölçmek mümkündür.

Bu konuda yapılan önemli çalışmalardan birisi Johansen (1988), Johansen ve Juselius (1990) eşbütünleşme analizidir. Çalışmada 1987-2007 yılları arası üç aylık veriler kullanılarak siyasal istikrarsızlık ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bir başka çalışma Leahy ve Whited'a (1996) aittir. Bu çalışmada İstikrarsızlığın yasal ve siyasal ortamda belirsizliğe yol açtığı üzerinde durulmuştur. Belirsizlik ise sermaye veya yatırım projelerinin beklenen reel getirisini düşürerek ekonomik büyümeyi olumsuz etkileyebileceği sonucuna ulaşmıştır (Leahy ve Whited, 1996: 64). Benzer bir çalışmada Calvo ve Drazen'e aittir. Çalışmaya göre politik istikrarsızlık yatırım kararlarını olumsuz yönde etkileyebilmekte (Calvo ve Drazen, 1997) ve ekonomik büyüme oranını düşürebilmektedir.

Öte yandan, büyüme literatüründe, siyasal istikrar ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin ampirik boyutunu konu alan çalışmaların çoğu yukarıdaki teorik

Türkiye Örneği

ilişkileri doğrudan niteliktedir. Alesina ve Perotti (1995), 1960- 1985 yılları arası ve 71 ülkeyi kapsayan çalışmalarında, siyasi istikrarsızlığın yatırımlar ve dolayısıyla büyüme üzerinde olumsuz bir etki doğurduğunu ileri sürmüşlerdir. Alesina vd.'ne (1996) göre, siyasi istikrarsızlık ve ekonomik büyüme arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Bu çerçevede, siyasi istikrarsızlık yatırım hacmini ve etkinliğini azaltarak ekonomik büyümeyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bununla birlikte, büyüme ve gelir üzerindeki negatif şok etki politik istikrarsızlığın artmasına katkıda bulunabilmektedir.

İktisadi büyüme ve siyasi istikrarsızlık arasındaki ilişkiyi konu alan bir diğer çalışma Berthelemy vd.'ne (2002) aittir. Bu çalışma, siyasi istikrarsızlığın ekonomik büyüme üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri bulunduğunu göstermektedir. 1996-2001 yılları arası dönemi ve 22 Afrika ülkesini kapsayan çalışmaya göre, siyasi istikrarsızlığın ekonomik büyüme üzerinde negatif ve doğrudan bir etkisi bulunmaktadır. Ayrıca, siyasi istikrarsızlığın özel yatırımlar üzerinde negatif ve dolaylı bir etkisinin bulunduğunu ve dolaylı olarak ekonomik büyümeyi etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan, Oliva ve Rivera (2002) istikrarın yabancı doğrudan yatırımları arttırarak, ekonomik büyümeyi dolaylı yoldan etkilediğini ileri sürmüşlerdir. De Haan ve Siermann (1995), Barro (1991, 1997) ve Chen ve Fengs, (1996) demokratikleşme ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin aktarım mekanizması olarak siyasi istikrarı görmüş ve demokratikleşmenin öncelikle siyasi istikrarı arttırarak, fiziki sermaye birikimini ve ekonomik büyümeyi arttırdığını savunmuşlardır. Devereux ve Wen (1997), yatay kesit veri analizi kullanarak, siyasi istikrarsızlığın ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışmada, yüksek siyasi istikrarsızlığın düşük bir ekonomik büyüme düzeyine ve yüksek kamu harcamalarına yol açtığını ileri sürmüşlerdir.

Özetle büyüme literatüründeki mevcut çalışmalar, siyasi istikrarsızlık ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin farklı yönlerine vurgu yapmaktadırlar. Bazı çalışmalarda, doğrudan bir ilişkinin varlığına vurgu yapılmakla birlikte; çoğu çalışmada, dolaylı ilişkinin baskın olduğu üzerinde durulmaktadır. Diğer bazı çalışmalar ise siyasi istikrarsızlıktan ekonomik büyümeye doğru bir ilişkinin varlığı üzerinde dururken; karşılıklı ilişkinin mevcudiyetini saptayan çalışmalar azımsanmayacak düzeydedir. Son olarak, teorik ve ampirik literatürdeki genel eğilim, siyasi istikrarsızlığın doğrudan ve dolaylı kanallarla ekonomik büyümeyi olumsuz etkilediği doğrultusundadır (Arslan, 2011, s. 74)

Veri ve Metodoloji

Çalışmada klasik regresyon modeli kullanılmış ve darbelerin etkisi kukla değişken yardımıyla ele alınmıştır. Kurulan modelin analizi Eviews 7.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Veri seti

Darbelerin Türkiye ekonomisine etkisinin araştırılması amacıyla Türkiye'nin 1923-2012 yılları arası GSYH verileri kullanılmıştır. Çalışmada darbelerin gerçekleştiği yıllar için modele açıklayıcı değişken olarak kukla değişkenler ilave edilmiştir. Darbelerin etkisinin kukla değişken yardımıyla araştırılması yoluyla, GSYH'da darbe dönemlerinde yaşanan kırılmaların büyüklüğü belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada kullanılan veri seti Türkiye İstatistik Kurumu web sitesinden temin edilen ve 1923-2012 dönemini kapsayan ABD doları cinsinden GSYH verileridir. Veriler logaritmik değerleri ile modele alınmıştır. Modelimizin bağımlı değişkeni GSYH,

bağımsız değişkenler ise sırasıyla GSYH'nin bir gecikmeli değerleri ve darbe yılları için "1" ve diğer yıllar için "0" değerini alan kukla değişkendir. Sayılan değişkenler için öncelikle birim kök testi yapılmıştır. SIC bilgi kriterine göre belirlenen gecikme uzunluğuna bağlı ADF birim kök testi kullanılmıştır.

Metodoloji

En küçük kareler (E.K.K.) yöntemi, parametrik klasik (basit) doğrusal regresyon analizi modellerinde parametre tahminlerinde kullanılmaktadır. Regresyon analizi yöntemi, ilgilenilen sorunla ilgili örnek olarak alınmış gözlem değerleri kullanılarak hesaplanmaktadır. Modeldeki değerler EKK yönteminden elde edilen tahmini değerlerdir. Tahmin edilmeye çalışılan sonuç değişkeni (Y) ve sebep değişkeni (X) ile izah edilir. Çalışmada kullanılan regresyon modeli (1) eşitliğindeki gibidir:

$$Y = \alpha + \beta x + \varepsilon \quad (1)$$

Denklemden, α ; sabit olup, $X=0$ olduğunda Y 'nin aldığı değeri göstermektedir.

Y; bağımlı (sonuç) değişken olmakla birlikte belli bir hataya sahip olduğu varsayılır. Bu çalışmada GSYH'yi ifade etmektedir.

X; bağımsız (sebebi) değişkendir. Darbe şoklarını ifade etmektedir.

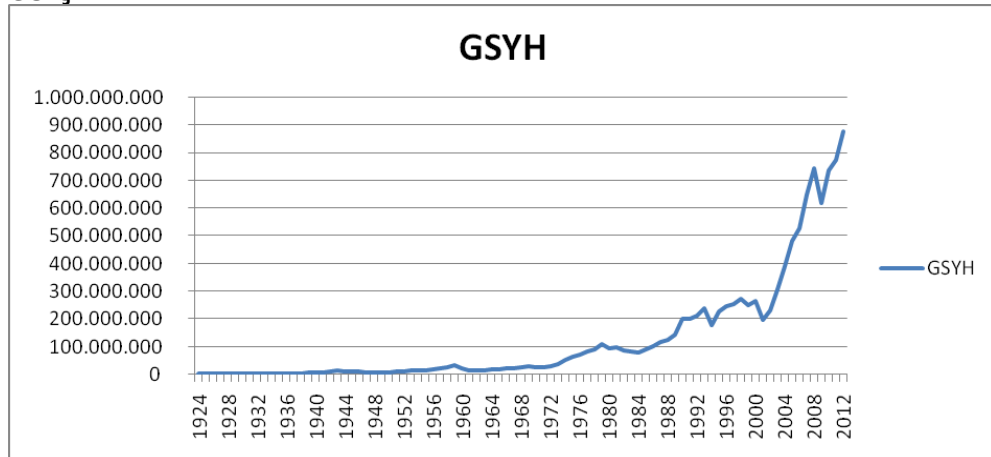
β ; ise regresyon katsayısı olup, bağımsız değişkende meydana gelen değişimin GSYH'de yol açtığı değişimin boyutunu göstermektedir.

ε ; tesadüfi hata terimi olup ortalaması sıfır, varyansı σ^2 olup normal dağılımlı olduğu varsayılır. Bu varsayım parametre tahminleri için değil katsayıların önem kontrolleri için gereklidir.

Ampirik Bulgular

Darbelerin ekonomi üzerine etkisi, GSYH'deki değişimlere bakılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda Türkiye'de askeri darbelerin gerçekleştiği 27 Mayıs 1960, 12 Mart 1971, 12 Eylül 1980 ve 28 Şubat 1997 tarihlerinin etkisi modelimize ilave edilen kukla değişkenler yardımıyla analiz edilmiştir. Modelimizde GSYH'nin gecikmeli değerlerinin ve darbe dönemlerinin etkisini gösteren kukla değişkenimizin katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu dönemde gerçekleşen GSYH grafik olarak gösterildiğinde şöyle bir grafik karşımıza çıkmaktadır.

Grafik 1. Türkiye'de 1923-2012 Döneminde ABD Doları Cinsinden GSYH'nin Gelişimi



Grafik 1. Türkiye’de askeri darbelerin gerçekleştiği 27 Mayıs 1960, 12 Mart 1971, 12 Eylül 1980 ve 28 Şubat 1997 tarihlerinin hemen ardından ortaya çıkan krizlerin GSYH’de sebep oldukları azalmaları görsel olarak ortaya koymaktadır. Ekonomik krizlerin tetikleyicileri olarak değerlendirildiğinde darbelerin, Türkiye’nin GSYH’si üzerindeki olumsuz etkisi net olarak görülmektedir.

Tablo: 1 - GSYH Birim Kök Analizi Sonuçları

Test	Düzy		Birinci Fark	
	Sabit	Sabit ve Trend	Sabit	Sabit ve Trend
DF	5.451 [1.000]	1.695 [1.000]	-6.556*** [0.0000]	-8.447*** [0.0000]
ADF	6.612 (4) [1.000]	1.695 (0) [1.000]	-6.556*** (0) [0.0000]	-8.447*** (0) [0.0000]
PP	13.298 [1.000]	5.103 [1.000]	-6.578*** [0.0000]	-8.375*** [0.0000]

ADF testinde uygun gecikme uzunluğu Schwarz bilgi kriterine göre belirlenmiştir. PP testinde “Barlett kernel” yöntemi ve bant genişliği (bandwith) “Newey West bandwith” yöntemi kullanılmıştır. Parantez içerisindeki değerler, optimum gecikme uzunluğunu göstermektedir.

Köşeli parantez içerisindeki rakamlar, olasılık (p-value) değerlerini göstermektedir.

***, ** ve * sırasıyla yüzde 1, 5 ve 10 anlam düzeylerini göstermektedir.

Birim kök analizi sonuçları Tablo.1’de sunulmuştur. Dickey-Fuller, Augmented Dickey-Fuller ve Phillips-Perron test sonuçlarına göre GSYH serisinin birinci farkında Sabitli ve Sabit ve Trendli Modellerde %1 anlam düzeyinde durağan olduğu görülmektedir.

Darbe kaynaklı şokların GSYH üzerine etkisi ortaya koyabilmek için kullanılan regresyon modeli denklem (2)’deki gibidir.

$$LGSYH = \alpha_0 + \alpha_1 GSYH_{t-1} + DRB + \varepsilon \quad (2)$$

Bağımlı Değişken: LGSYH

Bağımsız Değişkenler	Katsayı	Standart Hata	Prob. Değeri
LGSYHt-1	0,99***	0,011	0.0000
KUK (Darbe Yılları için 1)	-0,26***	0,098	0.0089

$$LGSYH = 0,097 + 0,99GSYH_{t-1} - 0,26DRB + \varepsilon \quad R^2=0,98\text{'dir.}$$

Modelimizde değişen varyans problemi White testi ile sınanmıştır ve değişen varyans probleminin olmadığı tespit edilmiştir. Otokorelasyon sorunu Breusch-Godfrey Serial Correlation LM testi ile araştırılmış ve yine modelimizde ardışık bağımlılık sorunu olmadığı görülmüştür. Ayrıca, modelimizin hata terimlerinin normal dağılımlı olduğu görülmüştür.

Regresyon analizi sonuçlarımıza göre darbe dönemlerinin GSYH üzerinde negatif yönde bir etkisi olduğu görülmektedir. Elde edilen regresyon analizi sonuçlarına göre 27 Mayıs 1960, 12 Mart 1971, 12 Eylül 1980 ve 28 Şubat 1997 tarihlerinde yaşanan darbelerin GSYH’ya dolayısıyla da Türkiye ekonomisine ortalama %26 dolayında olumsuz etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular ve Öneriler

Bu çalışmada genel olarak iktisadi analizlerde sabit kabul edilen değişkenlerin ekonomiyi nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Daha spesifik olarak darbelerin ve darbe teşebbüslerinin ekonomi üzerine etkileri analiz edilmiştir. Yapılan ekonometrik çalışma sonucunda ulaşılan sonuç, darbe ve darbe teşebbüslerinin ekonominin en önemli performans göstergesi olan GSMH'yi yaklaşık %26 düzeyinde olumsuz etkilediğini ve ekonominin darbe dönemlerinde $\frac{1}{4}$ oranında küçüldüğünü göstermektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle şu yorumu yapmak mümkündür. Ekonomide istikrar, iktisat politikası araçları denilen mali araçlar, parasal araçlar, kontrol araçları ve kurumsal araçlardan daha çok iktisadi analizlerde dışsal değişken olarak kabul edilen siyaset, yargı ve askeri kurumların kararlarından etkilenmektedir. Bu kurumlardan bir ya da bir kaçının yanlış kararları ekonomiyi bir bütün olarak etkilemektedir. Ekonomide dengeler o kadar kırılgan ki bunu tarif etmek için "ekonomide bıçak sırtı bir denge"den bahsedilir. Siyasi ya da hukuki bir karar ekonomiyi etkilediği gibi askeri kurumların ülke yönetimine ilişkin karar ya da bildirimleri de bir ülke ekonomisini temelden sarsmaktadır. Bozulan dengeleri yeniden sağlamak için iktisat politikaları yetersiz kalabilmektedir. Sonuç olarak ekonomik istikrar siyaset kurumundan, yargısal kararlardan ve askeri birimlerin davranış ve bildirimlerinden bağımsız değildir. Bu nedenle daha iyi bir ekonomik performans için:

1. Barış ve huzur ortamını sağlayacak, darbe ve darbe teşebbüslerini önleyecek hukuksal düzenlemelerin yapılması ekonominin canlanması bakımından en az iktisadi unsurlar kadar önemlidir. Doğal felaketlerden ziyade, bir ülkenin başına gelebilecek en büyük felaket anarşi, terör ve askeri darbelerdir. Bunları önleyecek hukuksal tedbirler alınmalıdır.
2. Her kurum ve kuruluş kendi asli fonksiyonlarını en iyi şekilde yerine getirme çabası içinde olmalıdır.
3. Bu kurum ve kuruluşlar birbirlerinin görev alanlarına saygı göstermeli ve müdahale etmemelidir.
4. Kurumlar arası çatışmalar yerine kurumlar arası işbirlikleri özendirilmelidir.
5. Siyasal anlamda muhalif partiler yıkıcı değil yapıcı bir rekabet anlayışı içeren stratejiler geliştirmelidirler.

Türkiye Örneği

Kaynakça

- Acar, G. T., (2008), İktisadı Değiştirmek: Neoklasik İktisada Eleştirel Bir Yaklaşım, İletişim Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- Alesina, A. ve Perotti, R. (1995) "Income Distribution, Political Stability and Investment", *European Economic Review*, 40:1203-1220.
- Alesina, A., Özler, S., Roubini, N. ve Swagel, P. (1996) "Political Stability and Economic Growth", *Journal of Economic Growth*, 1 (2): 189-211.
- Arslan Ü. (2011), Siyasal İstikrarsızlık ve ekonomik Performans: Türkiye Örneği, Ege Akademik Bakış, Cilt: 11, Sayı;1
- Barro, R. (1997) The Determinants of Economic Growth; A Cross Country Empirical Study, Cambridge MA: MIT Press. Barro, R. J. (1991) "Economic Growth in a Cross Section of Countries,", *Quarterly Journal of Economics*, 106 (2): 407-444.
- Berthelemy, J., Kauffmann, C., Renard, L. ve Wegner, L. (2000) "Political Instability, Political Regimes and Economic Performance in African Countries", Draft Paper for African Economic Outlook, Paris. Chen, B. ve Feng, Y. (1996) "Some Political Determinants of Economic Growth: Theory and Empirical Implication", *European Journal of Political Economy*, 12: 607-27.
- Calvo G. and Drazen, A. (1997) Uncertain duration of reform: dynamic implications. NBER working paper 5925.
- Coşar, N., ve Örs, B., (1996), "Türkiye'de İktisat Politikalarında İstikrarsızlığa Neden Olan Siyasal Etmenler", Toplum ve Ekonomi, Sayı: 9.
- De Haan, J. ve Siermann, C.L.J. (1995) "New Evidence on the Relationship Between Democracy and Economics Growth", *Public Choice*, 86: 175-98.
- Devereux, M. B. ve Wen, J. (1997) "Political Instability, Capital Taxation and Growth", *European Economic Review*, 42: 1635-1651.
- Eckstein, H., (1992), Regarding Politics, California: University of Press.
- Johansen, S. (1988) "Statistical Analysis of Cointegration Vectors", *Journal of Economic Dynamics and Control*, 12(2-3): 231-54.
- Johansen, S. ve Katarina, J. (1990) "Maximum Likelihood estimation and Inference on Cointegration- with Applications to the Demand for Money", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 52/ 2: 169-210. Leahy J. V. ve Whited T. M. (1996) "The Effect of Uncertainty on Investment Some Stylized Facts", *Journal of Money, Credit and Banking*, 28(1): 64-83.
- Murphy, K., Sleifer, A. ve Vishny, R. (1991), "The Allocation of Talent: Implications for Growth", *Quarterly Journal of Economics*, 106: 503-530.
- Oliva, M. ve Rivera-Batiz, L. A. (2002) "Political Institutions, Capital Flows, and Developing Country Growth: An Empirical Investigation", *Review of Development Economics*, 6: 248-62. Ünsal E. (2007), Makro İktisat, İmaj yayınevi, 7. Baskı, Ankara.
- Tan M., (2008), Türkiye'de Askeri Darbelerin Siyasal İstikrar Üzerine Üzerindeki Etkileri, yayınlanmamış doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan İ. (1978), "Parlamentar Demokraside Denetim işlevi ve Türkiye", AÜ Siyasal bilgiler Fakültesi Dergisi, C: 33, No: 1-2.
- Turgut N. (1986), "Türkiye'de Siyasal Muhalefet olgusu ve Anlayışı", Türk siyasal Hayatının Gelişimi, Der. Ersin Kalaycıoğlu ve Ali Yaşar Sarıbay, Der Yayınları, İstanbul.

World Bank, World Development Report 2011: Conflict, Security, and Development.

Kurumsal İmaj ile Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma

The Investigation of Relationship between Organizational Images with Organizational Commitment Organizational Citizenship Behavior And Academic Success

Mustafa TAŞLIYAN*

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

H. Mustafa PAKSOY**

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Bengü HIRLAK***

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Özet

Küreselleşme ile birlikte üniversitelerin ulusal ve uluslararası alanda rekabete açılmaları; gerekli altyapı, eğitime uygun fiziki mekânlara sahip, toplumsallaşmaya katkı sağlayacak sosyal hizmet birimleri ve nitelikli öğretim elemanları olan bir üniversite imajı yaratmak kaçınılmaz olacaktır.

Bu çalışmanın amacı Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nin öğrenci açısından nasıl bir imaja sahip olduğunu ölçmek ve öğrencilerin kurumsal imaja yönelik algılamalarını ortaya çıkarmaktır. Ayrıca bu çalışmanın bir diğer amacı da, algılanan kurumsal imajın; örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik başarı ile olan ilişkisini ortaya koymaktır. Bu amaçla, Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde eğitim gören toplam 435 üniversite öğrencisi üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada kurumsal imaj; kalite, program, spor, genel görünüm ve altyapı, sosyal ortam, eğlence, barınma-beslenme, destek, öğrenci iletişim imajı; örgütsel bağlılık; duygusal, devamlılık ve normatif/zorunlu bağlılık; örgütsel vatandaşlık davranışı ise; özgeçmiş, nezaket, vicdanlılık, sivil erdem/örgütsel katılım ve centilmenlik boyutuyla; akademik başarı ise öğrencilerin genel not ortalamaları ile ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, üniversitenin kurumsal imajı ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları ve öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir

* Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi , İİBF, İşletme Bölümü, mustafatasliyan@hotmail.com

**Prof. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, hmpaksoy@yahoo.com

*** Öğr.Gör. , Kilis 7 Aralık Üniversitesi ,MYO , Yönetim ve Organizasyon Bölümü, benguhirlak@kilis.edu.tr

ilişki olduğu saptanmıştır. Fakat örgütsel bağlılık ile akademik başarı arasında bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kurumsal İmaj, Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Akademik Başarı.

Abstract

In order for university to compete at national and international levels, they need to create an image with high quality social and psychical facilities along with faculty and administrative staff.

This study aims to measure the image of Kilis 7 Aralık University in the view of students and to reveal the students perceptions of organizational image. Also another purpose of this study is to determine organizational image is the relationship organizational commitment, organizational citizenship behavior and academic success. For this purpose, a preliminary study was conducted on was studied a total of 435 university students at the Kilis 7 Aralık University. While the organizational image; quality, schedule, sports, general appearance and infrastructure, social environment, entertainment, housing-nutrition, support, student communication image; the organizational commitment; emotional commitment, continuity commitment, normative/necessity commitment; the organizational citizenship behavior was treated in terms of its altruism, courtesy, conscientiousness, civic virtue/organizational involvement, sportsmanship dimensions; academic success is overall grade point average of the students. Findings of the study revealed that there is a significant relationship between the subscales of organizational image of university and organizational commitment, organizational citizenship behavior of dimensions and academic successes of students. But, there is not a relationship between organizational commitment and academic success has been identified.

Keywords: Organizational Image, Organizational Commitment, Organizational Citizenship Behavior, Academic Success.

Giriş

Kurumların içinde oldukları tüm paydaşların kurumla ilgili düşünce ve görüşleri kurumsal imajı oluşturur (Akt. Uluçay, 2012). İyi bir kurumsal imaj oluşturmak, hedef kitlelerin o kurumu iyi bir şekilde tanınması, onun hakkında doğru ve olumlu izlenimlere sahip olması ile mümkündür. Bu da kurumların daha saygın ve uzun süre ayakta kalabilmelerini sağlar (Avşar, 2002: 56; Akt. Örer, 2006).

Küreselleşme olgusu, tüm kurumları dışa ve rekabete açık bir yapıya dönüştürmeye adeta zorlamaktadır. Bu durum, üniversite gibi eğitim kurumları içinde geçerlidir (Oktar, 2004: 83; Akt. Örer, 2006).

Üniversiteler ve yüksek eğitim kurumları artık uluslararası seviyede yüksek kaliteli öğrenci ve akademik personeli çekebilmek için birbiriyle rekabet etmek zorundadırlar (Melewar ve Akel, 2005; Akt. Cerit, 2006). Yükseköğretimde eğitimsel fırsatlar ve hizmetler ile ilgili öğrenci algıları, kısacası kurumsal imaj gittikçe daha önemli hale gelmektedir. Bu yüzden, eğitim sektöründe, hizmet kalitesiyle ilgili öğrenci algılarını, yönetme, izleme ve değerlendirme araçlarını geliştirme çalışmaları yapılmalıdır (Wright ve O’neill, 2002; Akt. Cerit, 2006).

Ayrıca üniversiteler içinde buldukları topluma karşı sosyal sorumluluk görevini üstlenmişlerdir. Bu amaçla üniversiteler öğrencilerinin ve personellerinin “aidiyet” duygusunu geliştirmek ve kuruma bağlılıklarını sağlamak zorundadırlar (Erkmen ve Çerik, 2007:108).

Bu çalışmanın teorik bölümünde; imaj ve kurumsal imaj kavramı, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik başarı üzerinde durulmuştur. Uygulama bölümünde ise; Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nin kurumsal imajının öğrenciler açısından ölçülmesi amacıyla bir alan çalışması yapılmış uygulamaya bağlı olarak öğrencilerin üniversite hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır.

Çalışmanın amacına ulaşması için, öncelikle birinci bölümde konuya giriş yapılmış, ikinci bölümünde imaj ve kurumsal imaj, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik başarı konusunda literatür araştırmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümünde Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencileri üzerinde yapılan bir alan çalışmasına ilişkin bulgulara, son bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

İmaj Ve Kurumsal İmaj Kavramı

Teknolojinin ve rekabetin her geçen gün arttığı iş dünyasında kurumlar, kendilerini tanıtmaya ve bir imaj oluşturma çabası içindedirler. Bunun nedeni ise, bir kurum imajının oluşumunun, kurumun iç ve dış hedef kitesine kendisini daha iyi anlatma fırsatını vermesinden kaynaklanmaktadır (Bolat, 2006). *Öncelikle imaj ve kurumsal imaj kavramını tanımlayacak olur isek;*

İmaj bir nesne, kişi veya örgüt ile ilgili bir kişinin sahip olduğu izlenim veya ilgili davranışlar, fikirler, tavırlar, tutumlar ve inançların toplamı olarak tanımlanmıştır (Pralhad ve Hamel, 1990; Kotler ve Andreasen, 1996; Lemmink, Schuijff ve Streukens, 2003; Akt. Cerit, 2006).

Kurumsal imaj ise; özellikle son otuz yıldır üzerinde geniş ölçüde tartışılan konulardan biri haline gelmiştir. Kurumsal imaj ile ilgili ise birçok farklı tanımlama yapılmaktadır. *Kurumsal imaj*, bir örgüt ile ilgili müşterilerinin/paydaşlarının düşüncelerinde var olan inançlar ve duygulardır (Hatch ve Schultz, 1997). *Kurumsal imaj*, örgütün müşterileri tarafından algılanan zihinsel resmi ve müşterinin bir örgütün ismini duyduğu ve onun logosunu gördüğü zaman aklına gelen şeydir (Gray ve Belmer, 1998). *Kurumsal imaj*, bir örgütün başarısı, etkinlikleri ve eylemleri ile ilgili paydaşların bilgi, duygu, inanç ve tecrübelerinin etkileşiminin bir sonucudur (Fatt, Wei, Yuen ve Suan, 2000; Marwick ve Fill, 1997; Akt. Cerit, 2006).

Güçlü bir kurumsal imajın kurumlara sağlayabileceği katkılar şu şekilde sıralanabilir (Marken, 1990:21; Kandampully ve Suhartanto, 2000:347; Andreassen ve Lindestad, 1998:7-23; Akt. Bolat, 2006):

- İşletmeye faaliyet gösterdiği pazarda rekabet üstünlüğü kazandırır.
- İşletmenin amaçları ve bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak stratejilerin işletme paydaşları tarafından anlaşılmasını kolaylaştırır.
- İşletmenin uzun dönem amaçları ile ilgili olarak yöneticiler arasında bir duyarlılık yaratır, işletme içi ve dışı iletişimi güçlendirir.
- Müşterilere, işletmenin piyasadaki durumunu ve diğer işletmeler karşısındaki konumunu değerlendirebilme kolaylığı sağlar, müşteri memnuniyetini ve tercihlerini olumlu yönde etkiler, müşteri bağlılığını artırır.

- İşletmeye duyulan güveni artırarak, sermaye bulma konusunda kolaylık sağlar, kriz dönemlerinde sürdürülebilirliği ve kurumun tercih edilebilirliğini sağlar, nitelikli ve yetenekli personelin kuruma çekilmesini sağlar.

İyi Bir Üniversite İmajı Yaratmanın Önemi

Üniversitelerin sayısının giderek çoğalması dış hedef kitle olarak kabul ettiğimiz öğrencilerin seçim yapmalarında daha çok duygularına ve deneyimlerine dayanarak hareket ettirmektedir. Bu durumda etkili bir üniversite imajı oluşturmada, hedef kitlenin duygusal ve eğitimsel ihtiyaçlarına önem verilmesi gerektiğini gündeme getirmektedir (Avşar, 2002: 60; Akt. Örer, 2006).

Bu amaçla, güçlü bir üniversite imajı oluşturmak için, öncelikle alt yapı oluşturulması gerekir. Üniversiteler güçlü bir imaj yaratmak amacıyla, öncelikle kendilerine bir vizyon ve misyon oluşturmaları gerekir (Güzelcik, 1999: 172; Akt. Örer, 2006). Günümüzde iyi bir imaj yaratmada alt yapı oluşturmanın bir diğer şartı, üniversitenin yapısında ve yönetim anlayışında değişimler gerçekleştirmek ve bunu hedef kitlelere iletme (Güzelcik, 1999: 178; Akt. Örer, 2006).

Yine iyi bir üniversite imajı yaratmak için, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin üniversite hizmetlerinden memnuniyetleri, barınma olanaklarının sağlanması, yemek ve servis kalitesi, kütüphane hizmetleri, ulaşım hizmetleri, fiziki mekânın bakımlı ve temiz olması, var olan sosyal ortam, öğretim elemanlarının kalitesi, üniversitenin kurum içi iletişimi gibi çeşitli kriterler göz önüne alınarak uygulanabilir (Akt. Örer, 2006).

Çetin (2004) tarafından, Türkiye'deki iki devlet iki vakıf üniversitesi üzerinde yapılan çalışma ile üniversite idarecilerinin okulun imajını halka duyurmak adına hangi halkla ilişkiler faaliyetlerini yürüttükleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda bu üniversitelerin olumlu ve olumsuz kurumsal imaj belirleyicileri tespit edilmiştir. *Olumlu imaj belirleyicileri şunlardır (Akt. Uluçay, 2012):*

- Öğrenciler ve idaresi, fakülteler ve yönetim, mezunlar, üniversite-sanayi işbirliği,
- İç ve dış paydaşların memnuniyeti, kampüsün fiziksel özellikleri ve sosyal tesisler,
- Eğitim ve müfredatta fark yaratmak, ulusal ve uluslararası kuruluşlara üyelik, ulusal ve uluslararası değişim programları, projelerde ve sosyal programlarda yer almak, araştırma ve yayınlar, üniversite tarihidir.

Olumsuz imaj belirleyicileri ise;

- Bürokrasi ve merkezîyetçi yönetim anlayışı, yükseköğretim kurulu tarafından uygulanan kurallar ve uygulamalar, harç uygulaması, yeni kurulan bir üniversite olması,
- Medyanın olumsuz yorumları, finansal konular, memnuniyetsiz iç ve dış paydaşlar, eğitimde kalite yetersizliği, araştırma ve yayın azlığı vs.dir.

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, örgütün ve örgüt üyelerinin amaçlarına ulaşabilmesinde önemli bir faktördür. *Örgütsel bağlılık*; bireyin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesidir (Morrow, 1983: 491). Bireyi örgüte bağlayan (ayrılma olasılığını azaltan) psikolojik durumdur (Allen ve Meyer, 1990: 3). Bireyin örgütün amaçlarına ve değerlerine kuvvetle inanması ve bunları kabul etmesi, örgüt yararına fazladan çaba harcamaya istekliliği ve örgütte kalmak için güçlü bir istek duymasındır (Mowday, Porter ve Steers, 1982: 27; Reichers, 1985:468).

Örgütsel bağlılık düzeyini etkileyen bir takım faktörler olabilir. Bu faktörler; örgütün özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi bireylerin örgütün özelliklerini algılama biçimiyle de ilgili olabilmektedir (Celep, 2000: 36). Bu faktörler; kişisel, örgütsel ve durumsal olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Kişisel faktörleri, bireyleri birbirinden ayıran farklılıklar; örgütsel faktörleri, örgütün özellikleri; durumsal faktörleri ise bireyin örgütün üyesi olmadan önce örgüt hakkındaki düşünceleri oluşturmaktadır (Northcraft ve Neale, 1990:471; Brockner, Tyler ve Schneider, 1992: 241-242).

Allen ve Meyer'e (1990: 2-3) göre örgütsel bağlılık, üç ana ögeye dayandırılarak sınıflandırılmalıdır. Bunlar; duygusal bağlılık, zorunlu bağlılık ve devamlılık bağlılığıdır.

Duygusal Bağlılık, bireyin örgüte katılımı, örgütle arasında duygusal bir bağ hissetmesi ve özdeşleşmesidir (Meyer ve Allen, 1991: 67). Bireyler örgütlerinin değer ve amaçlarını içselleştirdikleri ölçüde bağlılık hissetmektedirler ve bu türden güçlü bir duygusal bağlılık hisseden bireyler, kendi istekleri ile örgütte kalmaya devam etmektedirler (Allen ve Meyer, 1990: 3).

Devamlılık Bağlılığı, bireyin örgütte bulunduğu süre içerisinde harcadığı zaman, emek ve çabanın sonucundaki kazanımlarını örgütten ayrılmasıyla birlikte kaybedeceği düşüncesiyle oluşan bağlılıktır. Bu bağlılık türünde birey, örgütten ayrılmanın maliyetinin yüksek olacağını düşünmekte ve örgütte kalma ihtiyacı duymaktadır (Meyer ve Allen, 1991, 64).

Normatif (Zorunlu) Bağlılık, örgütle olan ilişkilerin ve örgüt üyeliğinin zorunlu bir şekilde sürdürülmesidir. Bireyin kültürü ve değer yargıları bireye, bir örgütte kalma zorunluluğu hissettirmektedir (Clugston, 2000, 478). Çalışanların daha önce örgüte yaptıklarının hatırı için örgütte kalmayı tercih etmeleri söz konusudur. Zorunlu bağlılık, örgüt kültürü, yaş, eğitim, hizmet süresi gibi hususlardan etkilenmektedir (Dordevic, 2004:112).

Allen ve Meyer (1990: 3) yaklaşımında yer alan örgütsel bağlılık öğelerinin tümü; birey ile örgüt arasında bir bağ kurarak, bireyin örgütten ayrılma olasılığını azaltmaktadır; ancak her tür bağlılık, birey ile örgüt arasında farklı bir ilişki kurmaktadır. Duygusal bağlılık duyanlar, istek; devam bağlılığı duyanlar, ihtiyaç; normatif bağlılık duyanlar ise yükümlülüğünü yerine getirme güdüsü ile örgütte kalmaya devam etmektedirler (Obeng ve Ugboro, 2003: 83; Akt. Aydın 2006).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Örgütsel vatandaşlık davranışı, ilk defa 1983 yılında, işletme yönetimi yazınına girmiş ve son zamanlarda en çok araştırılan konulardan biri olmuştur (Bateman ve Organ, 1983). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*, Organ (1988: 5) tarafından, bireyin çalışma ortamında kendisi için belirlenen standartların ve iş tanımlarının ötesinde, gönüllü olarak bir çaba ve fazladan rol davranışı göstermesi olarak tanımlanmıştır. Bu türden davranışların gönüllü olarak ortaya çıkması, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı sergilememesi durumunda cezalandırılmayacağını göstermektedir (Smith vd. 1983: 654; Raub, 2008: 180).

Örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları incelendiğinde farklı boyutlandırmalarla karşılaşılmaktadır. Alan yazında örgütsel vatandaşlık davranışı konusunda yapılan araştırmacıların ölçek olarak daha çok Organ'ın ortaya koyduğu beş boyutu kullandıkları görülmektedir. Bu boyutlar; özgecilik, vicdanlılık, nezaket, sivil erdem ve centilmenliktir (Organ, 1988: 25).

Özgecilik: Organizasyonda işle ilgili ortaya çıkan problemlerde diğer kişilere karşılıksız olarak yardımcı olmayı ifade etmektedir (Podsakof and Mackenzie, 1994: 351).

Vicdanlılık: İş görenlerin kendilerinden beklenen asgari rol davranışının ötesinde bir rol davranışı sergilemeleri ve işe devamlılık, düzenli çalışma, dakiklik ve dinlenme zamanlarını yerinde kullanmalarıdır (Sökmen ve Boylu, 2011).

Nezaket: Organizasyon içindeki işbölümünden kaynaklanan karşılıklı birbirine bağlı olan bireyler arasındaki olumlu iletişimi ifade etmektedir (Özdevecioğlu, 2003).

Sivil erdem/Örgütsel Katılım: Organizasyonun yaşamına aktif ve gönüllü olarak katılımı ifade etmektedir (Podsakof and Mackenzie, 1994: 351).

Centilmenlik: Örgüt içinde bireyler arasında gerginlik yaratacak her türlü olumsuzlukları tolere etme anlamına gelmektedir (Özdevecioğlu, 2003).

Akademik Başarı

Akademik başarı denildiğinde, eğitim ortamındaki öğrenci başarısından söz edilmektedir. *Akademik başarı*, öğrencinin programlarda öngörülen amaçları gerçekleştirme yönünde gösterdiği ilerlemeleri ifade etmektedir (Kepçeoğlu, 1973: 6).

Akademik başarı, okulda okutulan dersler sonucunda, öğrencilerin, beklenen davranış değişikliklerini kazanma düzeyi olarak tanımlanabilir (Gülleroğlu, 2005: 4). *Akademik başarı*; genel not ortalaması, geçme notu, ağırlıklı not ortalaması vb. şekillerde ifade edilmektedir.

Akademik başarı kavramının; üniversite öğrencilerinin kurum imajı hakkındaki algılamaları, kuruma bağlılıkları ve aidiyet hisleri hakkında bilgi vereceği düşünülmüştür. Bu nedenle akademik başarı kavramı çalışma kapsamına alınmıştır.

Tablo.1. Yerli ve Yabancı Literatürde Üniversite İmajı İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Araştırmacı	Temel Değişkenler	Amaç
Kazoleas vd. (2001)	Program kalitesi Kütüphane Spor faaliyetleri Teknik altyapı	Program kalitesi, kütüphane, spor faaliyetleri, teknik altyapı gibi faktörlerin demografik özelliklerden (konum, kabul koşulları ve masraflar) daha fazla imaj algısının oluşumunda belirleyici olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir.
Arpan vd. (2003)	Akademik nitelik Sportif faaliyetler Sosyal ve kültürel yaşam Sosyal sorumluluk Öğrenciye sunulan kaynaklar Üniversite yerleşkesinin görünümü Arkadaş, aile ve yakınların üniversite hakkındaki fikirleri Medyanın tutumu	Akademik nitelik, sportif faaliyetler, medyanın tutumu gibi temel değişkenlerin genel kurumsal imaj konusunda önemli unsurlar olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir.
Örs (2003)	Kurumsal imaj	Salihli Meslek Yüksekokulu'nun kurumsal imajı araştırılmak istenmiştir.
Çetin (2004)	Kurumsal imaj	Türkiye'de bulunan ikisi devlet ikisi vakıf olmak üzere toplam dört üniversitenin idarecileri üzerinde yapılan çalışmada; olumlu ve olumsuz kurumsal imaj belirleyicileri ortaya konmaya çalışılmıştır.
Cerit (2006)	Kurumsal imaj	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları ölçülmek istenmiştir.
Örer (2006)	Kurumsal imaj	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi öğrencilerinin kurumsal imajı nasıl değerlendirdiği ölçülmüştür.
Minjung ve Sung-Un (2008)	Kurumsal kimlik Prestij Kurumsal itibar Kurumsal imaj	Kurumsal kimlik, prestij ve kurumsal itibarın kurumsal imaj ile ilişkili olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.
Soner (2011)	Kurumsal imaj	Kocaeli Üniversitesi öğrencilerinin

Uluçay (2012)	Kurumsal imaj	kurumsal imaj algılamaları belirlenmeye çalışılmıştır. Yaşar Üniversitesi'nin kurumsal imajının farklı paydaş grupları tarafından nasıl algılandığı ortaya konmaya çalışılmıştır.
---------------	---------------	---

Materyal Ve Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı boyutları, akademik başarıları ile algıladıkları üniversite imajı arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın Konusu

Bu araştırmanın konusu, Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nin öğrenci açısından algılanan kurumsal imajının nasıl olduğunu ortaya çıkarmaktır. Öğrencilerin Kilis 7 Aralık Üniversitesini nasıl algıladıkları, üniversitenin mevcut imajından memnun olup olmadıklarını, üniversiteden beklentilerini, üniversiteye olan bağlılıklarını ve aidiyet hislerini alan araştırması ile tespit ederek, değerlendirmek te araştırma konusunu oluşturmaktadır.

Araştırmada yapılan yerli ve yabancı literatür taraması sonucunda algılanan kurumsal imajın; öğrencilerin örgüte bağlılıklarını, sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve akademik başarılarını etkilediği anlaşılmaktadır. Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişki düzeyini ve yönünü belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirilmek istenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde, kurumsal imaj çalışmalarının kar amacı güden kurumlar üzerinde yoğunlaştığı, kar amacı taşımayan kurumlar üzerinde ise daha az yapıldığı görülmektedir. Özellikle üniversiteler üzerinde yapılan çalışmalar oldukça sınırlı sayıda bulunmaktadır. Bu açıdan çalışmanın bu sınırlı sayıdaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırma üniversitedeki kurumsal imajın ortaya koyulması, elde edilen sonuçlara yönelik önerilerde bulunulması ve ilgili alan yazına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma Sınırlılıkları

Yapılan bu çalışma, çalışmanın yapıldığı tek bir devlet üniversitesi ve dönem (2012-2013) ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma sonuçları araştırma kapsamında kullanılan ölçekten elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın evrenini; Türkiye'deki devlet üniversiteleri oluşturmakta olup, bu araştırma ise bir devlet üniversitesinde yapılmıştır. Araştırma kapsamına alınan bu üniversite, yeni kurulan bir üniversite olup (2007 yılında), bütün

fakülteler araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına beş fakülte alınmıştır. Bunlar; İİBF, Eğitim Fakültesi, Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve İlahiyat Fakültesidir. Bu fakültelerin öğrencilerinin fakülte, bölüm ve üniversitelerine ilişkin imaj algıları, örgüte bağlılıkları, örgütsel vatandaşlık davranışları, akademik başarıları incelenmiştir.

Tablo 2. Üniversitenin fakültelerinde öğrenim gören öğrenci sayıları

Fakülteler	Öğrenci sayıları
Fen Edebiyat Fakültesi	1458
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	919
Eğitim Fakültesi	1523
Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi	107
İlahiyat Fakültesi	305
TOPLAM	4312

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Bu fakültelerde öğrenim gören toplam öğrencilerin sayısı dikkate alınarak 460 öğrenciye anket dağıtılmıştır. Ancak bunlardan 435 tanesinin değerlendirmeye uygun olduğu tespit edilmiştir. Anket, öğrencilere yönelik demografik özellikler ile üniversite imajı, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışını oluşturduğu düşünülen faktörlere ilişkin ifadelerin yer aldığı dört kısımdan oluşmaktadır. Ankette her bir değişkeni ölçmeye yönelik dört ölçek kullanılmıştır. Ölçekler; 1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum şeklinde beşli Likert ölçeğine göre düzenlenmiştir.

Tablo 3. Uygulanan anket sayılarının fakültele göre dağılımı

Fakülteler	Öğrenci sayıları
Fen Edebiyat Fakültesi	133
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	62
Eğitim Fakültesi	140
Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi	49
İlahiyat Fakültesi	51
TOPLAM	435

Araştırmada kullanılan *birinci ölçek*, Kazoleas, Kim ve Moffitt (2001) tarafından yükseköğretim kurumlarının imajını ölçmek için geliştirilen kurumsal imaj ölçeğidir. Ankette yer alan ifadeler bu ölçekle birlikte Örer (2006)'nın ve Polat (2011)'in çalışmasından da yararlanılarak oluşturulmuştur. Kurumsal imaj ölçeği dokuz boyutta toplanmıştır. Bu dokuz boyut; kalite, program, spor, genel görünüm ve fiziki altyapı, sosyal ortam, eğlence, barınma-beslenme, öğrenciye sunulan destek, öğrenci iletişim imajı olarak adlandırılmıştır. Kurumsal imaj ölçeğini ölçmek için toplam 28 ifade hazırlanmıştır.

İkinci ölçek, Allen Meyer (1990) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeğidir. Örgütsel bağlılık; duygusal, devamlılık ve normatif (zorunlu) bağlılık boyutları ile ele alınmıştır. Üniversite öğrencilerinin örgütsel bağlılıklarını ölçmek

için toplam 6 ifade hazırlanmıştır. Bu ifadeler Mowday, Steers ve Porter (1979), Luthans (1994) gibi yazarların bu konu ile ilgili vurguladığı faktörler, Örer (2006)'nın çalışması dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Üçüncü ölçek, örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğidir. Araştırmada Organ'ın (1998) geliştirdiği beş örgütsel vatandaşlık davranışı boyutu esas alınmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışının; özgecilik, nezaket, vicdanlılık, sivil erdem/örgütsel katılım, centilmenlik boyutları ele alınmıştır. Bu boyutların ölçülebilmesi için öğrencilere 15 ifade hazırlanmıştır. Bu ifadelerin hazırlanmasında Allison, Voss ve Dryer'in çalışmasından faydalanılmıştır (Allison vd., 2001: 282). Bu ifadeler Özdevecioğlu (2003)'ün çalışmasında da kullanılmıştır.

Ayrıca araştırma değişkenlerinin, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini tespit edebilmek için öğrencilerin genel not ortalamalarını öğrenmeye yönelik anket çalışmasında bir soruya yer verilmiştir.

Bu beşli likert ölçeği ile hazırlanan anket sorularından elde edilen veriler SPSS 18 programıyla değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma verileri ile ilgili olarak önce tanımlayıcı istatistikler belirlenmiş (demografik özellikler, frekans analizi), daha sonra veriler ile ilgili geçerlilik (faktör analizi) ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Araştırma modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin kurumsal imaja ilişkin algılarının cinsiyete göre ve birinci/ikinci öğretimde eğitim görmelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yine üniversite öğrencilerinin kurumsal imaja ilişkin algılarının eğitim gördükleri fakülterlere göre ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Araştırma Hipotezleri

Araştırmada test edilmesi düşünülen hipotezler aşağıdaki gibidir:

H1: Üniversite öğrencilerinin algıladıkları kurumsal imaj ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Üniversite öğrencilerinin algıladıkları kurumsal imaj ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Üniversite öğrencilerinin algıladıkları kurumsal imaj ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H4: Üniversite öğrencilerinin örgütsel bağlılıkları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H5: Üniversite öğrencilerinin örgütsel vatandaşlık davranışı ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H6: Üniversite öğrencilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H7: Öğrencilerin örgütsel bağlılıklarının ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının üniversiteye ilişkin imaj algılamaları üzerinde etkisi vardır.

H8: Öğrencilerin üniversiteye ilişkin imaj algılamaları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H9: Öğrencilerin üniversiteye ilişkin imaj algılamaları, birinci ya da ikinci öğretimde öğrenim görmelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H10: Öğrencilerin üniversiteye ilişkin imaj algılamaları, öğrencilerin eğitim gördükleri fakülterlere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H11: Öğrencilerin üniversiteye ilişkin imaj algılamaları, öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırma Bulguları

Araştırmada kullanılan bütün değişkenler için birden fazla ifadeden oluşan ölçekler kullanılmıştır. Araştırma değişkenleri, değişkenlerle ilgili soru adetleri ve güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir. Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırma değişkenlerinin Alfa değerleri 0.70 veya daha yüksek olduğu için değişkenlerin güvenilir olarak ölçümlendiği söylenilebilir (Kalaycı,2005:405). Tablo 5’de ise araştırmada değişkenler için kullanılan ölçeklere ilişkin geçerlilik analizinin tespiti için faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu söylenilebilir.

Tablo 4. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Soru Sayısı ve Güvenilirlik Analizi

Değişkenler	Soru Sayısı	Alfa Değeri
Kurumsal İmaj	28	0,892
Örgütsel Bağlılık	6	0,743
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	15	0,857

Tablo 5. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Faktör Analizi

İfadeler	Faktör (Kurumsal İmaj)	Faktör (Örgütsel Bağlılık)	Faktör (Örgütsel Vatandaşlık Davranışı)
Üniversite değişime ve yeniliklere açık bir üniversitedir.	,606		
Üniversitenin akademik personeli kaliteli bir eğitim vermeye odaklanmıştır.	,648		
Üniversitede derslerime giren öğretim elemanları alanlarında uzmandır.	,521		
Üniversitenin kendine özgü genel "örgüt kültürü" vardır.	,557		
Üniversitenin spor tesisleri yeterlidir.	,512		
Üniversitenin yerleşke görünümü/düzenlemesi iyidir.	,662		
Üniversitenin yerleşkesindeki binaları modernidir.	,639		
Üniversitenin kütüphane, güzel sanatlar programları, müzik, sanat, tiyatro alanlarında yeterli olanakları vardır.	,505		

Üniversite bilgisayar, internet ve diğer teknik alanlarda yeterli altyapıya sahiptir.	,559
Üniversiteye ulaşım imkânları (vasıta yeterliliği ve sıklığı) yeterli düzeydedir.	,562
Üniversitenin bilgisayar ders saatleri yeterlidir.	,578
Üniversitenin yöneticileri, mevzuata uygun ve etik davranır.	,584
Üniversite toplumsal konularda aktif bir üniversitedir.	,570
Üniversitenin bahar şenliği gibi gelenekleri vardır.	,510
Üniversitenin yemekhane hizmetleri (kalite, temizlik, ücret vs.) beklentileri karşılayabilmektedir.	,514
İldeki yurt ve barınma hizmetleri yeterli düzeydedir.	,548
Üniversitede yaşam diğer devlet üniversitelerine göre daha ucuzdur.	,539
Üniversite konferansları ve seminerleri güncel içeriklidir, öğrenciyi bilgilendirmektedir.	,549
Üniversite vermiş olduğu burslar ve yardımlarla öğrenciyi desteklemektedir.	,505
Üniversitede öğretim elemanları ile öğrenciler kolaylıkla iletişim kurabilmektedir.	,563
Üniversitede öğretim elemanlarının öğrenciyeye yaklaşımı insancıdır.	,651
Üniversitede öğretim elemanları öğrencilere ders dışında dostça davranmakta ve sorunlarında yardımcı olmaktadır.	,709
Üniversitede danışman hocalar öğrenciyi yeterince bilgilendirmektedir.	,598
Üniversitede öğretim elemanları öğrencilere tarafsız davranmaktadır.	,570
Üniversitede öğretim elemanları öğrenciyi derse karşı motive etmektedir.	,571
Üniversitede öğretim elemanları öğrencilerin düşüncelerine saygı göstermektedir.	,637
Üniversitenin idari personeli öğrenci şikâyetlerini dikkate almaktadır.	,523

Üniversitede yapılan kültürel ve eğitime yönelik etkinliklerden öğrenciler rahatlıkla haberdar olabilmektedirler.	,594
Bu üniversiteden mezun olsam bile her zaman kendimi bu üniversitenin bir parçası olarak görmeye devam edeceğim.	,605
Yüksek lisans yapmak istersem başka üniversitede yapma imkânım olsa bile bu üniversiteyi tercih ederim.	,579
Üniversitenin mezunlar derneğine üye olunmalıdır.	,582
Üniversitede öğrenciler, kulüp ve derneklere üye olarak sorunlarını ve taleplerini üst yönetime iletmelidir.	,764
Bu üniversitenin öğrencisi olmak bir ayrıcalıktır.	,630
Bu üniversitenin öğrencileri verilen hizmetlerin kalitesi açısından diğer üniversitelerin öğrencilerinden daha şanslıdır.	,559
Derslerinde başarısız olan arkadaşlarıma yardımcı olmaya çalışırım.	,594
Sınıf arkadaşlarımla hakkını çiğnememeye çalışırım.	,619
Genel olarak derslere devam ederim.	,591
Ders hocalarımla görüşürüm ve anlamadığım konular hakkında bilgiler alırım.	,519
Sınıf içi iletişimin yüksek olmasına çalışırım.	,539
Sınıf içinde grup ayrımı yapmadan tüm arkadaş grupları ile görüşürüm.	,575
Fakültemizin düzenlediği toplantılara, seminerler ve etkinliklere katılırım.	,556
Ödevlerimi, seminer çalışmalarımı veya derslerle ilgili çalışmalarımı zamanında ve titizlikle hazırlarım.	,624
Genel olarak fakülte yönetimi tarafından konulan kurallara uyarım.	,616
Fakültemiz için olumlu imaj yaratacak tüm çalışmalara katılmak isterim.	,510
Zamanımın çoğunu bölümümle ilgili çalışmalarla geçiririm.	,522

Fakültemi üniversite sınavına girecek öğrencilere tavsiye ediyorum.	,526
Sınıf içinde arkadaşlar arasındaki kaynaşmaya önem veririm.	,627
Fakülte veya sınıftaki bazı küçük problemleri büyütmem.	,540
Sınıf içi çıkan çatışmaların önlenmesinde aktif görev alırım.	,551

Tablo 6. Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	Katılımcı Sayısı	%	Demografik Özellikler	Katılımcı Sayısı	%			
Cinsiyetiniz			Okumakta olduğunuz bölüm kaçınıc tercihinizdi?					
			Erkek	184	42,3	Birinci	111	25,5
			Bayan	251	57,7	İkinci	45	10,3
						Üçüncü	31	7,1
						Dördüncü ve daha fazla	216	49,7
			Son tercih olarak	32	7,4			
Yaşınız			Okumakta olduğunuz bölüm idealinizdeki bölüm müydü?					
			17-29	133	30,6	Evet	142	32,6
			20-22	223	51,3	Hayır	104	23,9
			23-25	63	14,5	Kısmet evet	174	40,0
			25+	16	3,7	Kısmen hayır	15	3,4
Üniversite sınavına kaçınıc kez girdiniz?			Okumakta olduğunuz bölüme girmiş olmaktan memnun musunuz?					
			1.kez	177	40,7	Evet	228	52,4
			2.kez	165	37,9	Hayır	49	11,3
			3 ve daha fazla	93	21,4	Kısmet evet	151	34,7
						Kısmen hayır	7	1,6
Eğitim gördüğünüz fakülte			Genel not ortalamanız					
			Fen Ed. Fak.	133	30,6	0-1,00	1	0,2
			Müh.ve Mim.	49	11,3	1,00-1,80	24	5,5
			İİBF	62	14,3	1,80-2,00	67	15,4
			Eğitim Fak.	140	32,2	2,01-2,50	105	24,1
			2,51-3,00	133	30,6			

İlahiyat Fak.	51	11,7	3,01-3,50	90	20,7
			3,51-4,00	15	3,4
Eğitim gördüğünüz öğretim türü			Kilis 7 Aralık Üniversitesini tercih ederken hangi kriterleri göz önünde buldurdunuz?		
Birinci öğretim	322	74,0	Coğrafi yakınlık	335	77,0
İkinci öğretim	113	26,0	İş bulma imkânı	231	53,1
			Anne, baba ve yakınların ısrarı	219	50,3
			Başka bir üniversiteyi kazanamama düşüncesi	214	49,2
			Bölümün veya fakültenin iyi olması	204	46,9
			Şu anda bulduğum/yaşa dığım il olması	93	21,4
Kaçıncı sınıftasınız?			Yetiştirdiğiniz ortamı hangisi en iyi tanımlar?		
Birinci sınıf	177	40,7	Köy	65	14,9
İkinci sınıf	53	12,2	Kasaba	27	6,2
Üçüncü sınıf	77	17,7	İlçe	103	23,7
Dördüncü sınıf	128	29,4	Küçük il	76	17,5
Uzatma	-	-	Büyükşehir	135	31,0
			Metropol	29	6,7

Tablo 6'da anketi yanıtlayan üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri görülmektedir. Ankete katılan üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine bakıldığında; %57,7'lik çoğunluğunu bayanların oluşturduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin %51,3'ü 20-22 yaş grubuna girmekte, %32,2'si Eğitim Fakültesinde, % 30,6'sı Fen Edebiyat Fakültesinde, geri kalan yaklaşık %38'i ise diğer fakültelerde eğitim görmekte, %74'ü birinci öğretimde, %40,7'si birinci sınıfta eğitim görmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin yaklaşık yarısı okumakta oldukları bölüme dördüncü veya daha fazla tercihle girmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin %40'ünün okumakta oldukları bölümleri kısmen ideallerindeki bölüm olup, yarısından fazlası da kazanmış oldukları bölümden memnun olmaktadır. Üniversite öğrencilerinin %30,6'sının genel not ortalamaları 2,51-3,00 arasında olup, %31'i büyükşehirde yetişmiştir. Üniversite öğrencilerinin yarıdan fazlası Kilis 7 Aralık Üniversitesi'ni tercih ederken en çok şu

faktörleri dikkate almıştır. Bunlar; coğrafi yakınlık, iş bulma imkânı, anne, baba ve yakınların ısrarı, başka bir üniversiteyi kazanamama düşüncesidir.

Tablo 7. Demografik Özellikler

Şu anda yaşanan il	Katılımcı sayısı	%	Şu anda yaşanan il	Katılımcı sayısı	%
Bitlis	4	0,9	Antalya	3	0,7
Gaziantep	90	20,7	Aksaray	3	0,7
Diyarbakır	13	3,0	Tokat	2	0,5
Adıyaman	27	6,2	Iğdır	1	0,2
Mersin	17	3,9	Yozgat	1	0,2
Mardin	14	3,2	Rize	1	0,2
Şırnak	4	0,9	İzmir	5	1,1
Konya	8	1,8	Zonguldak	1	0,2
Osmaniye	19	4,4	Kütahya	2	0,5
Malatya	13	3,0	Trabzon	2	0,5
Hatay	19	4,4	Denizli	3	0,7
Batman	8	1,8	Giresun	4	0,9
Şanlıurfa	30	6,9	Ordu	2	0,5
Kilis	25	5,7	Van	3	0,7
K.Maraş	21	4,8	Afyon	2	0,5
İstanbul	12	2,8	Erzurum	1	0,2
Adana	34	7,8	Ankara	1	0,2
Muş	4	0,9	Düzce	1	0,2
Karaman	1	0,2	Aydın	1	0,2
Ağrı	5	1,1	Burdur	2	0,5
Tekirdağ	1	0,2	Kayseri	4	0,9
Siirt	3	0,7	Hakkâri	1	0,2
Niğde	5	1,1	Kars	1	0,2
Elazığ	6	1,4	Sivas	2	0,5
Balıkesir	2	0,5	Amasya	1	0,2

Tablo 7'de anketi yanıtlayan üniversite öğrencilerinin şu anda yaşadıkları illere baktığımızda en çok Kilis'e yakın illerde ikamet ettikleri görülmektedir.

Tablo 8. Kurumsal imajı Ölçen İfadelerle İlgili Frekans Analizi Tablosu

Değişkenler	Kesinlikle Katılmıyorum %	Katılmıyorum %	Kararsızım %	Katılıyorum %	Kesinlikle Katılıyorum %	Toplam
Üniversite değişime ve yeniliklere açık bir üniversitedir.	12,9	13,8	20,5	37,2	15,6	100

Üniversitenin akademik personeli kaliteli bir eğitim vermeye odaklanmıştır.	12	15,9	28,5	32,4	11,3	100
Üniversitede derslerime giren öğretim elemanları alanlarında uzmandır.	15,4	16,8	23,9	32,2	11,7	100
Üniversitenin kendine özgü genel "örgüt kültürü" vardır.	15,4	24,1	32,6	23,2	4,6	100
Üniversitenin spor tesisleri yeterlidir.	20,9	32,9	18,2	23,9	4,1	100
Üniversitenin yerleşke görünümü/düzenlemesi iyidir.	13,6	21,4	22,5	33,1	9,4	100
Üniversitenin yerleşkesindeki binaları modernidir.	9,7	15,4	17,0	46,0	12,0	100
Üniversitenin kütüphane, güzel sanatlar programları, müzik, sanat, tiyatro alanlarında yeterli olanakları vardır.	22,7	31,3	23,4	18,6	3,0	100
Üniversite bilgisayar, internet ve diğer teknik alanlarda yeterli altyapıya sahiptir.	17,2	24,1	24,8	29,0	4,8	100
Üniversiteye ulaşım imkânları (vasıta yeterliliği ve sıklığı) yeterli düzeydedir.	19,8	22,8	16,6	31,5	9,4	100
Üniversitenin bilgisayar ders saatleri yeterlidir.	21,8	20,7	23,9	23,0	10,6	100
Üniversitenin yöneticileri, mevzuata uygun ve etik davranır.	13,3	15,9	28,3	32	10,6	100
Üniversite toplumsal konularda aktif bir üniversitedir.	15,2	24,4	28,7	25,1	6,7	100
Üniversitenin bahar şenliği gibi gelenekleri vardır.	17,9	14,7	20,5	35,9	11,0	100
Üniversitenin yemekhane hizmetleri (kalite, temizlik, ücret vs.) beklentileri karşılayabilmektedir.	11,5	12	16,3	40,5	19,8	100
İldeki yurt ve barınma hizmetleri yeterli düzeydedir.	23,4	19,8	19,1	27,4	10,3	100
Üniversitede yaşam diğer devlet üniversitelerine göre daha ucuzdur.	10,6	13,3	15,4	39,8	20,9	100
Üniversite konferansları ve seminerleri güncel içeriklidir, öğrenciyi bilgilendirmektedir.	13,6	18,6	25,3	34,9	7,6	100
Üniversite vermiş olduğu burslar	23,9	19,5	25,3	21,8	9,4	100

ve yardımlarla öğrenciyi desteklemektedir.						
Üniversitede öğretim elemanları ile öğrenciler kolaylıkla iletişim kurabilmektedir.	12,2	11,7	18,2	36,8	21,1	100
Üniversitede öğretim elemanlarının öğrenciye yaklaşımı insancıdır.	10,1	9,0	19,8	40,9	20,2	100
Üniversitede öğretim elemanları öğrencilere ders dışında dostça davranmakta ve sorunlarında yardımcı olmaktadır.	12,9	8,5	17,7	39,1	21,8	100
Üniversitede danışman hocalar öğrenciyi yeterince bilgilendirmektedir.	13,6	16,1	17,7	34,9	17,7	100
Üniversitede öğretim elemanları öğrencilere tarafsız davranmaktadır.	17,7	16,6	22,1	29,9	13,8	100
Üniversitede öğretim elemanları öğrenciyi derse karşı motive etmektedir.	13,1	15,2	23,9	35,2	12,6	100
Üniversitede öğretim elemanları öğrencilerin düşüncelerine saygı göstermektedir.	15,9	13,3	22,3	34	14,5	100
Üniversitenin idari personeli öğrenci şikâyetlerini dikkate almaktadır.	17,7	15,2	32,6	26,7	7,8	100
Üniversitede yapılan kültürel ve eğitime yönelik etkinliklerden öğrenciler rahatlıkla haberdar olabilmektedirler.	23,0	24,6	23,0	22,5	6,9	100

Tablo 8'e bakıldığında üniversite öğrencilerinin %30'dan fazlası; üniversitenin değişime ve yeniliklere açık olduğu, yerleşke görünümünün/düzenlenmesinin iyi olduğu, yapılan binaların modern olduğu, ulaşım imkânlarının yeterli düzeyde olduğu, yöneticilerin mevzuata uygun ve etik davrandıkları, bahar şenliği gibi geleneklerin olduğu, yemekhane hizmetlerinin beklentileri karşılayabildiği, yaşamın diğer devlet üniversitelere göre daha ucuz olduğu, konferanslar ve seminerler ile ilgili bilgilendirmelerin yapıldığı ile ilgili olumlu ifadelerle katılmaktadır.

Ayrıca üniversite öğrencilerinin %30'dan fazlası; akademik personelinin kaliteli bir eğitim vermeye odaklandığı, öğretim elemanlarının alanlarında uzman oldukları ve öğrencilerle kolaylıkla iletişim kurabildikleri ile ilgili olumlu ifadelerle katılmaktadır.

Tablo 9. Örgütsel Bağlılığı Ölçen İfadelerle İlgili Frekans Analizi Tablosu

Değişkenler	Kesinlikle Katılmıyorum %	Katılmıyorum %	Kararsızım %	Katılıyorum %	Kesinlikle Katılıyorum %	Toplam
Bu üniversiteden mezun olsam bile her zaman kendimi bu üniversitenin bir parçası olarak görmeye devam edeceğim.	24,8	18,2	22,8	23,7	10,6	100
Yüksek lisans yapmak istersem başka üniversitede yapma imkânım olsa bile bu üniversiteyi tercih ederim.	29,9	23,7	23	14,3	9,2	100
Üniversitenin mezunlar derneğine üye olunmalıdır.	12,9	10,8	30,3	30,6	15,4	100
Üniversitede öğrenciler, kulüp ve derneklere üye olarak sorunlarını ve taleplerini üst yönetime iletmelidir.	9,4	9,2	19,5	34,9	26,9	100
Bu üniversitenin öğrencisi olmak bir ayrıcalıktır.	28,3	26,4	27,1	11,0	7,1	100
Bu üniversitenin öğrencileri verilen hizmetlerin kalitesi açısından diğer üniversitelerin öğrencilerinden daha şanslıdır.	26	27,4	26,9	14,9	4,8	100

Tablo 9'a bakıldığında üniversite öğrencilerinin %30'dan fazlası; üniversitenin mezunlar derneğine üye olunması gerektiği ve bu şekilde sorunları, talepleri üst yönetime iletebilecekleri ile ilgili ifadelerle katılmaktadır. Üniversite öğrencilerinin %23,7'si; mezun olduklarında bile kendilerini bu üniversitenin bir parçası olarak görecekları ile ilgili ifadeyle katılmaktadır.

Tablo 10. Örgütsel Vatandaşlık Davranışını Ölçen İfadelerle İlgili Frekans Analizi Tablosu

Değişkenler	Kesinlikle Katılmıyorum %	Katılmıyorum %	Kararsızım %	Katılıyorum %	Kesinlikle Katılıyorum %	Toplam
Derslerinde başarısız olan arkadaşlarıma yardımcı olmaya	4,6	7,6	14,3	50,3	23,2	100

çalışırım.						
Sınıf arkadaşlarımla hakkını çiğnememeye çalışırım.	4,1	3,7	5,5	44,6	42,1	100
Genel olarak derslere devam ederim.	3	6,4	9,7	46,2	34,7	100
Ders hocalarımla görüşürüm ve anlamadığım konular hakkında bilgiler alırım.	9,9	14,3	20,2	37,2	18,4	100
Sınıf içi iletişimin yüksek olmasına çalışırım.	6,7	9,7	16,1	41,1	26,4	100
Sınıf içinde grup ayrımı yapmadan tüm arkadaş grupları ile görüşürüm.	5,1	9	14,9	39,3	31,7	100
Fakültemizin düzenlediği toplantılara, seminerler ve etkinliklere katılırım.	6,7	16,8	25,5	37,7	13,3	100
Ödevlerimi, seminer çalışmalarımı veya derslerle ilgili çalışmalarımı zamanında ve titizlikle hazırlarım.	4,8	6,7	19,8	41,6	27,1	100
Genel olarak fakülte yönetimi tarafından konulan kurallara uyarım.	4,4	5,1	9,4	46	35,2	100
Fakültemiz için olumlu imaj yaratacak tüm çalışmalara katılmak isterim.	4,6	7,4	22,3	34,3	31,5	100
Zamanımın çoğunu bölümümle ilgili çalışmalarla geçiririm.	8	19,3	29	28	15,6	100
Fakültemi üniversite sınavına girecek öğrencilere tavsiye ediyorum.	18,9	16,1	23,2	24,6	17,2	100
Sınıf içinde arkadaşlar arasındaki kaynaşmaya önem veririm.	5,1	5,3	14,5	43,0	32,2	100
Fakülte veya sınıftaki bazı küçük problemleri büyütmem.	4,6	6,7	13,3	41,6	33,8	100
Sınıf içi çıkan çatışmaların önlenmesinde aktif görev alırım.	5,7	11,0	26,7	32,4	24,1	100

Tablo 10'a bakıldığında üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun, örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili olumlu ifadelerle katıldıkları görülmektedir.

Tablo 11. Kurumsal İmaj İle Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Akademik Başarı İlişkisi (Korelasyon Analizi)

	Kurumsal imaj	Örgütsel bağlılık	Örgütsel vatandaşlık davranışı	Akademik başarı
Kurumsal imaj				
Korelasyon				
Önem Düzeyi				
Örgütsel bağlılık				
Korelasyon	0,567**			
Önem Düzeyi	0,000			
Örgütsel vatandaşlık davranışı				
Korelasyon	0,394**	0,337**		
Önem Düzeyi	0,000	0,000		
Akademik başarı				
Korelasyon	0,120*	0,092	0,112*	
Önem Düzeyi	0,000	0,000	0,000	
**Tablodaki değerler %1 seviyesinde anlamlılığı işaret etmektedir.				
*Tablodaki değerler %5 seviyesinde anlamlılığı işaret etmektedir.				

Tablo 11'deki korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları belirlenmiştir. Buna göre % 5 ve %1 önem düzeyine göre değişkenlerimizin değerleri % 5'ten ve %1'den büyük olduğu için hemen hemen bütün değişkenlerimiz arasında ilişkinin olduğunu söyleyebiliriz. Sadece literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarının aksine, üniversite öğrencilerinin örgütsel bağlılık ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Bu durumda ilk 5 hipotezimiz için H1 hipotezleri kabul edilmekte, H0 hipotezleri ise reddedilmektedir. Sadece 1 hipotezimiz için (H4), H1 hipotezi reddedilmekte, H0 hipotezi ise kabul edilmektedir. Yani örgütsel bağlılık ile akademik başarı arasında ise bir ilişki olmadığı görülmektedir. Ayrıca kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık unsurları arasında ($P=0,567>0,01$) yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Kurumsal imaj ile örgütsel vatandaşlık davranışı ($P=0,394>0,01$), örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışı unsurları arasında ($P=0,337>0,01$) orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Kurumsal imaj ile akademik başarı ($P=0,111>0,05$), örgütsel vatandaşlık davranışı ile akademik başarı arasında ($P=0,112>0,05$) düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ayrıca araştırmamızda çoklu regresyon analizi yapılarak örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenlerinin kurumsal imaj üzerinde etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 12. Kurumsal İmajı Etkileyen Faktörlerin Regresyon Analizi

Değişkenler	p	R²	F	p
Örgütsel Bağlılık	,002*	,370	4,38	0,005*
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	,003*			

*p<0.05

Tablo 12'deki regresyon analizi sonuçlarına baktığımızda $R^2 = 0,370$ 'dir. Kurumsal imaj değişkenini bu değişkenler dışında birçok değişkenin etkilediği (örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme vs.) düşünülürse kurumsal imajın örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışına bağlı olarak şekillendiği söylenebilir. Bu durumda H7 hipotezimiz (Öğrencilerin örgütsel bağlılıklarının ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının üniversiteye ilişkin imaj algılamaları üzerinde etkisi vardır) için Ho hipotezi red H1 hipotezi kabul edilmektedir.

Kurumsal imaj verilerinin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov Testi ve homojenlik testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre kurumsal imaj verilerinin dağılımlarının normal ve homojen olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla kurumsal imaj verileri için parametrik test yöntemleri uygulanabileceğinden, Bağımsız Örneklem T-Testi ve Bağımsız Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 13. Grup İstatistikleri

	Cinsiyetiniz	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Kurumsal İmaj	Erkek	184	82,9891	17,96262	1,32422
	Bayan	251	87,2231	16,97286	1,07132

Tablo 14. Bağımsız Örneklem T-Testi

Kurumsal İmaj	F	Önem düzeyi	t	sd	Anlamlılık
Eşit varyanslar kabul edilir	1,074	0,301	-2,508	433	0,013
Eşit varyanslar kabul edilmez			-2,486	381,359	0,013

Tablo 14'deki Bağımsız Örneklem T-Testi tablosunun anlamlılık sütunundaki değer 0,013 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, cinsiyet ile kurumsal imaj algısı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışmamızda t-testi sonuçları ve gruplara ait ortamlar birlikte değerlendirildiğinde, H₈; öğrencilerin üniversiteye ilişkin imaj algılamaları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir hipotezi kabul edilmiştir (H₀ red, H₁ kabul). Ayrıca Tablo 13' deki ortalamalara baktığımızda (ort=87,2231 > 82,9891) bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre üniversitenin kurumsal imajını ölçen olumlu ifadelerle daha fazla katıldıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 15. Grup İstatistikleri

	Eğitim gördüğünüz öğretim türü	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması
Kurumsal İmaj	Birinci öğretim	322	85,9006	17,60424	0,98105
	İkinci öğretim	113	84,0973	17,22123	1,62004

Tablo 16. Bağımsız Örneklem T-Testi

Kurumsal İmaj	F	Önem düzeyi	t	sd	Anlamlılık
Eşit varyanslar kabul edilir	0,025	0,874	0,942	433	0,347
Eşit varyanslar kabul edilmez			0,952	199,830	0,342

Tablo 16'daki Bağımsız Örneklem T-Testi tablosunun anlamlılık sütunundaki değer 0,347 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, eğitim görülen öğrenim türü ile kurumsal imaj algısı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söyleyebiliriz.

Çalışmamızda t-testi sonuçları ve gruplara ait ortalamalar birlikte değerlendirildiğinde, H₉; öğrencilerin üniversiteye ilişkin imaj algılamaları, öğrencilerin birinci ya da ikinci öğretimde öğrenim görmelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir hipotezi reddedilmiştir (H₀ kabul, H₁ red). Ayrıca Tablo 15' deki ortalamalara baktığımızda (ort=85,9006 > 84,0973) birinci öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre üniversitenin kurumsal imajını ölçen olumlu ifadelerle daha fazla katıldıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 17. Tanımlayıcı İstatistikler

Eğitim Görülen Fakülte	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Fen Edebiyat Fakültesi	133	89,0677	18,47447	1,60194
Mühendislik Ve Mimarlık Fakültesi	49	82,3265	15,92742	2,27535
İİBF	62	88,0806	16,13498	2,04914
Eğitim Fakültesi	140	83,3000	17,22960	1,45617
İlahiyat Fakültesi	51	81,5686	17,04847	2,38726
Toplam	435	85,4322	17,50370	0,83924

Tablo 18. ANOVA

Kurumsal İmaj	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
Gruplar arasında	4063,076	4	1015,769	3,388	0,011
Gruplar içinde	128905,673	430	299,781		
Toplam	132968,749	434			

Tablo 16'da anlamlılık sütunundaki değer 0,011 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,01'den büyük olduğu için, eğitim görülen fakülte ile kurumsal imaj algısı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söyleyebiliriz. Bu doğrultuda H10; öğrencilerin üniversiteye ilişkin imaj algılamaları, öğrencilerin eğitim gördükleri fakültele göre anlamlı bir farklılık göstermektedir hipotezi reddedilmiştir (H0 kabul, H1 red).

Tablo 19. Tanımlayıcı İstatistikler

Yaş	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
17-19	133	90,3308	17,05460	1,47882
20-22	223	83,0987	16,88752	1,13087
23-25	63	82,3175	17,13121	2,15833
25+	16	89,5000	22,78303	5,69576
Toplam	435	85,4322	17,50370	0,83924

Tablo 20. ANOVA

Kurumsal İmaj	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
Gruplar arasında	5281,825	3	1760,608	5,943	0,001
Gruplar içinde	127686,924	431	296,257		
Toplam	132968,749	434			

Tablo 20'de anlamlılık sütunundaki değer 0,001 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,01'den küçük olduğu için, öğrencilerin yaşları ile kurumsal imaj algısı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz. Bu doğrultuda H11; öğrencilerin üniversiteye ilişkin imaj algılamaları, öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir hipotezi kabul edilmiştir (H0 red, H1 kabul). Tablo 19'daki ortalamalara baktığımızda; öğrencilerin yaşları 23'ten daha fazla arttıkça kurumsal imaj algıları ile ilgili olumlu ifadeler daha fazla katıldıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca yaşları 17-19 arasında olan üniversite öğrencilerinin kurumsal imaj algıları ile ilgili olumlu ifadeler daha fazla katıldıkları anlaşılmaktadır.

Sonuç

İnsanların bir kurumu algılayış biçimi ve ismini duyduğu zaman aklına gelen olumlu-olumsuz imaj, o kurumun geleceğini ve başarısını önemli ölçüde etkileyecektir. Özellikle üniversitelerin oluşturacağı olumlu ve yüksek bir kurum imajı; yüksek kalite ve nitelikte akademik personeli ve öğrencileri kuruma çekmeyi sağlayacaktır. Ayrıca üniversite sayısının gitgide arttığı günümüzde yaratılacak güçlü ve başarılı bir kurum imajı, kuruma önemli bir rekabet avantajı sağlayacaktır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın kar amacı güden şirketler için önemli olduğu kadar üniversite gibi eğitim kurumlarında da çok büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

Söz konusu araştırmada veriler söz konusu üniversite öğrencilerinden anket yoluyla toplanmıştır. *Elde edilen verilerin analizleri sonucunda üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine bakıldığında;*

- Ankete katılan üniversite öğrencilerinin %57,7'lik çoğunluğunu bayanların oluşturduğu, %51,3'ünün 20-22 yaş grubuna girdiği, %32,2'si Eğitim Fakültesinde, % 30,6'sı Fen Edebiyat Fakültesinde, geri kalan yaklaşık %38'i ise diğer fakültelerde eğitim gördüğü, %74'ü birinci öğretimde, %40,7'si birinci sınıfta eğitim gördüğü tespit edilmiştir.

- Ayrıca üniversite öğrencilerinin yaklaşık yarısı okumakta oldukları bölüme dördüncü veya daha fazla tercihle girmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin %40'ünün okumakta oldukları bölümleri kısmen ideallerindeki bölüm olup, yarısından fazlası da kazanmış oldukları bölümden memnun olmaktadır. Üniversite öğrencilerinin %30,6'sının genel not ortalamaları 2,51-3,00 arasında olup, %31'i büyükşehirde yetişmiştir. Üniversite öğrencilerinin yarıdan fazlası Kilis 7 Aralık Üniversitesini tercih ederken en çok şu faktörleri dikkate almıştır. Bunlar; coğrafi yakınlık, iş bulma imkânı, anne, baba ve yakınların ısrarı, başka bir üniversiteyi kazanamama düşüncesidir.

• Anketi yanıtlayan üniversite öğrencilerinin şu anda yaşadıkları illere baktığımızda en çok Kilis'e yakın illerde ikamet ettikleri tespit edilmiştir. *Araştırmada yapılan frekans analizi sonunda elde edilen bulgulara bakacak olursak;*

• Üniversite öğrencilerinin %30'dan fazlası; üniversitenin değişime ve yeniliklere açık olduğu, yerleşke görünümünün/düzenlenmesinin iyi olduğu, yapılan binaların modern olduğu, ulaşım imkânlarının yeterli düzeyde olduğu, yöneticilerin mevzuata uygun ve etik davrandıkları, bahar şenliği gibi geleneklerin olduğu, yemekhane hizmetlerinin beklentileri karşılayabildiği, yaşamın diğer devlet üniversitelere göre daha ucuz olduğu, konferanslar ve seminerler ile ilgili bilgilendirmelerin yapıldığı ile ilgili olumlu ifadelerle katılmaktadır.

• Ayrıca üniversite öğrencilerinin %30'dan fazlası; akademik personelinin kaliteli bir eğitim vermeye odaklandığı, öğretim elemanlarının alanlarında uzman oldukları ve öğrencilerle kolaylıkla iletişim kurabildikleri ile ilgili olumlu ifadelerle katılmaktadır.

• Üniversite öğrencilerinin %30'dan fazlası; üniversitenin mezunlar derneğine üye olunması gerektiği ve bu şekilde sorunları, talepleri üst yönetime iletebilecekleri ile ilgili ifadelerle katılmaktadır. Üniversite öğrencilerinin %23,7'si; mezun olduklarında bile kendilerini bu üniversitenin bir parçası olarak görecekları ile ilgili ifadeye katılmaktadır.

• Üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun, örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili olumlu ifadelerle katıldıkları görülmektedir.

Araştırmada söz konusu değişkenler çeşitli boyutlarla ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Kullanılan ölçeklerin alfa katsayıları 0,70 değerinin üzerinde olup güvenilir bulunmuştur.

Araştırmada on hipotez geliştirilip test edilmiştir. Araştırma değişkenleri arasında ilişkinin yönünü ve kuvvetini araştırmak için korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. *Bu analizin sonuçlarını irdelediğimizde;*

• Kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık unsurları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu, kurumsal imaj ile örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışı unsurları arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kurumsal imaj ile akademik başarı, örgütsel vatandaşlık davranışı ile akademik başarı arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Literatüre ve daha önce yapılan çalışmalara baktığımızda (Özdevecioğlu, 2003; Çakmak, 2008) bu değişkenler arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılık ile akademik başarı arasında ise bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Literatüre baktığımızda ve daha önce yapılan çalışmalara baktığımızda (Aydın, 2008) bu sonucun aksine öğrencilerin akademik başarıları ile örgütsel bağlılıkları arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir.

• Yapılan regresyon analizi sonucunda Üniversite öğrencilerinin örgütsel bağlılıkları ve sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışlarının kurumsal imaj ile ilgili algıları üzerine etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca üniversite öğrencilerinin algıladıkları kurumsal imajın cinsiyete, birinci veya ikinci öğretimde eğitim görmelerine, eğitim gördükleri fakültele göre ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için kurumsal imaja ilişkin veriler normal dağılımlarından parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi ve bağımsız örneklem tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. *Sonuçlara göre;*

- Çalışmamızda t-testi sonuçları ve gruplara ait ortamlar birlikte değerlendirildiğinde, H8; öğrencilerin üniversiteye ilişkin imaj algılamaları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir hipotezi kabul edilmiştir. Ayrıca bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre üniversitenin kurumsal imajını ölçen olumlu ifadelerle daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir. Daha önce yapılan çalışmalarda da (Cerit 2006) cinsiyetle algılanan imaj arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Yine yapılan t-testi sonuçlarına göre, H9; öğrencilerin üniversiteye ilişkin imaj algılamaları, öğrencilerin birinci ya da ikinci öğretimde öğrenim görmelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir hipotezi reddedilmiştir.

- Yapılan anova analizi sonucunda; eğitim görülen fakülte ile kurumsal imaj algısı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda H10; öğrencilerin üniversiteye ilişkin imaj algılamaları, öğrencilerin eğitim gördükleri fakültele göre anlamlı bir farklılık göstermektedir hipotezi reddedilmiştir. Ancak daha önce yapılan çalışmalarda (Cerit 2006) kurumsal imaj algılamalarının okunulan bölümlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

- Yapılan anova analizi sonucunda; öğrencilerin yaşları ile kurumsal imaj algısı arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda H11; öğrencilerin üniversiteye ilişkin imaj algılamaları, öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir hipotezi kabul edilmiştir. Öğrencilerin yaşları 23'ten daha fazla arttıkça kurumsal imaj algıları ile ilgili olumlu ifadelerle daha fazla katıldıkları ve yine yaşları 17-19 arasında olan üniversite öğrencilerinin kurumsal imaj algıları ile ilgili olumlu ifadelerle daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nin yeni kurulan bir üniversite olduğu göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerekmektedir. Henüz yeni kurulan bir üniversite olmasına rağmen, bu kurumda önemli gelişmelerin kaydedildiği, iyileştirme çalışmalarının devam edildiği ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nin öğrencileri tarafından algılanan kurumsal imajın genel olarak olumlu yönde geliştiği söylenebilir. *Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda Üniversite'nin imaj çalışmalarını daha da iyileştirebilmesi için şunlar önerilebilir:*

- Üniversitenin fiziki alt yapısını daha da iyileştirmek adına çalışmalar yapması gerekmektedir. Ayrıca yerleşke alanını zamanla daha da genişletmesi gerekmektedir.

- Üniversite medya ile ilişkileri daha da iyileştirmelidir. Bunun için reklam, halkla ilişkiler ve tanıtım etkinlikleri yapılabilir. Sponsorluklar artırılabilir. Somut imaj öğeleri (logo, amblem, forma vb.) etkin kullanılmalıdır.

- Uluslararası öğrenci değişim programlarına daha da fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir.
- Akademik personelin niteliğinin artırılması sağlanabilir. Ünlü akademisyenler üniversiteye alınarak üniversitenin çekiciliği artırılabilir.
- Üniversitede güçlü bir spor kulübünün olması üniversitenin ulusal veya uluslararası toplumda pozitif imaj yaratmasına katkıda bulunabilir. Üniversitede topluma açık festival ve özel günlerin düzenlenmesi, mezuniyet töreni gibi aktiviteler de pozitif imaj yaratılmasında etkili olmaktadır. Bu faaliyetlere daha fazla ağırlık verilmesi imaj üzerinde önemli bir etki yaratacaktır.
- Üniversitenin öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirebilecekleri daha fazla fiziki mekânlar oluşturması gerekmektedir. Çünkü üniversitenin yer aldığı Kilis ilinde öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirebilecekleri alanlar oldukça sınırlı sayıdadır.
- Üniversite sosyal sorumluluk projelerinde daha da fazla rol almalıdır.
- Üniversitenin kurumsal imajı sürekli ölçüp değerlendirilerek, uygun olan imaj boyutlarının korunması, olumsuz kurumsal imaj özellikleri var ise onarılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Allen, N. ve Meyer, J. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization, *Journal of Occupational Psychology*, 63 (1):1-18.
- Allison, B., Voss, R.S. and Dryer, S. (2001). Student Classroom And Career Success: The Role Of Organizational Citizenship Behavior. *Journal Of Educational For Business*, 76 (5): 282-294.
- Andreassen, T. W. and Bodil, L. (1998). Customer Loyalty and Complex Services, *International Journal of Service Industry Management*, 9 (1): 7-23.
- Arpan, M. L, Raney, A. A, and Zivnuska, S. (2003). A Cognitive Approach To Understanding University İmage. *Corporater Communications: An International Journal*, 8 (2): 97-113.
- Avşar, A. (2002). *Kurum İmajının Oluşmasında Halkla İlişkiler Faaliyetlerinin Etkisi ve Türk Silahlı Kuvvetleri Rehabilitasyon ve Bakım Merkezi Uygulaması*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aydın, S. (2008). *Büro Yönetimi Ve Sekreterlik Bölümü Öğrencilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Ve Bu Düzeylerin Akademik Başarıları İle İlişkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Yönetimi Ve Politikası Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bateman, T.S. and Organ, D.W. (1983). Job Satisfaction and the Good Soldier: The Relationship Between Affect and Employee Citizenship, *Academy of Management Journal*, 26, pp.587-595.
- Bergman, M.E. (2006). The Relationship Between Affective and Normative Commitment: Review And Research Agenda, *Journal of Organizational Behavior*, 27: 645–663.
- Bolat, İ. O. (2006). Konaklama İşletmelerinde Kurumsal İmaj Oluşturma Süreci. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*. 15, pp.107-126.

- Brockner, J., Tyler, T. R., and Schneider, R. C. (1992). The Influence Of Prior Commitment To An Institution On Reactions To Perceived Unfairness: The Higher They Are, The Harder They Fall. *Administrative Science Quarterly*, 37 (1-4): 241-261.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma Ve Öğretmenler*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Cerit, Y. (2006). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversitenin Örgütsel İmaj Düzeyine İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 47, s:343-365.
- Çakmak, Hakan. (2008). Kurumsal İmajın Çalışanların Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma. Dumlupınar Üniversitesi SBE, İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- Clugston, M. (2000). The Mediating Effects Of Multidimensional Commitment On Job Satisfaction And İntent To Leave. *Journal Of Organizational Behavior*, 21, pp.477-486.
- Çetin, R. (2004). Planning And İmplementing İntituonal İmage And Promoting Academic Programs İn Higher Education. *Journal Of Marketing Higher Education*, 13 (1): 57-75.
- Dordevic, B. (2004). Employee Commitment in Times of Radical Organizational Changes, *Facta Universitatis, Series, Economics and Organization*, 2 (2):111-117.
- Erkmen, T. ve Çerik, Ş. (2007). Kurum İmajını Oluşturan Kurum Kimliği Boyutları Bağlamında Örgüte Bağlılığın İncelenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Öneri*. Cilt.7.s.28.
- Fatt, J.P.T., Wei, M., Yuen, S. and Suan, W. (2000). Enhancing Corporate İmage İn Organisations. *Management Research News*, 23 (7): 28-54.
- Gray, E.R. and Balmer, J.M. (1998). Managing Corporate İmage And Corporate Reputation. *Long Range Planning*, 31 (5): 695-702.
- Gülleroğlu, H. D. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzelcik, E. (1999). *Küreselleşme Ve İşletmelerde Değişen Kurum İmajı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Hatch, M.J. and Schultz, M. (1997). Relations Between Organizational Culture, İdentity And İmage. *European Journal of Marketing*, 31 (5): 356-365.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kandampully, J. and Dwi S. (2000). Customer Loyalty in the Hotel Industry: The Role of Customer Satisfaction and Image, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 12 (6). pp.346-351.
- Kazoleas, D., Kim Y., and Moffitt, M.A. (2001). Institutional Image: A Case Study. *Corporate Communications*, 6 (4): 205-216.
- Kepçeoğlu, M. (1973). *Okullarda Yetenek-Başarı Karşılaştırması*. Ankara: MEB Planlama ve Koordinasyon Dairesi Yayınları, No:144.

- Kotler, P. and Andreasen, A.R. (1996). *Positioning The Organisation: Strategic Marketig For Non Profit Organisation*. Toronto: Prentice-Hall.
- Lemmimk, J. Schuijf, A. ve Streukens, S. (2003). The Role Of Corporate İmage And Company Employment İmage İn Explaining Application İntentions. *Journal of Economic Psychology*, 24 (1): 1-15.
- Luthans, F. (1994). *Organizational Behavior*. NewYork: McGraw Hill.
- Marken, G. A. (1990), Corporate Image- We All Have One, But Few Work to Protect and Project It, *Public Relations Quarterly*, 35 (1): 21-24.
- Melewar, T.C. and Akel, S. (2005). The Role Of Corporate İdentity İn The Higher Education Sector. *Corporate Communications: An International Journal*, 10 (1): 41-57.
- Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1991). A Three-Component Conceptualization Of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1 (1): 61-89.
- Minyung, S. and Sung-un, Y. (2008). Toward the Model of University Image: The Influence of Brand Personality, External Prestige, and Reputation of Brand Personality, External Prestige and Reputation, *Journal of Public Relations Research*.20 (4).
- Morrow, P. (1983). Concept Redundancy İn Organizational Research, The Case Of Work Commitment. *Journal of Occupational Behavior*, 34, pp.40-56.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. and Steers, R. M. (1982). *Employeeorganization Linkages: The Psychology Of Commitment, Absenteeism And Turnover*. New York: Academic Press.
- Nguyen, N.and Leblanc, G. (2002). Contact Personel, Physical Environment And The Perceived Corporate İmage Of İntangible Services By New Clients. *International Journal of Service Industry Management*, 13 (3): 242-262.
- Northcraft, G. B. and Neale, M. A. (1990). *Organizational Behavior, A Management Challenge*, USA: The Dryden Press.
- Obeng, K. and Ugboro, I. (2003). Organizational Commitment Among Public Transit Employees: An Assessment Study. *Journal Of The Transportation Research Forum*, 57, (2): 83-98.
- Oktar, S. (2004). 21.Yüzyıl İİBF'nin Misyon ve Vizyon Geliştirme İhtiyacı, *Erciyes Üniversitesi Hafta Sonu Seminerleri*, Kayseri, 183s.
- Organ, D.W. (1988) *Organizational Citizenship Behaviour: The Good Soldier Syndrome*. Lexington MA: Lexington Book.
- Örer, L. (2006). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinin Kurumsal İmajının Öğrenciler Açısından Ölçülmesi Üzerine Bir Alan Araştırması*. SBE, İşletme Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş, 90s.
- Örs, F. (2003) Meslek Yüksekokullarının Toplumsal İşlevi: Bir Meslek Yüksekokulunun Kurumsal İmaj Araştırması. Muğla Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 10.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle Üniversite Öğrencilerinin Bazı Demografik Özellikleri Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 20, s. 117-135.

- Podsakoff, P.M. and Mackenzie, S.B. (1994), Organizational Citizenship Behavior and Sales Unit Effectiveness. *Journal of Marketing Research*, 31, pp.351-363.
- Polat, Soner. (2011). Üniversite Öğrencilerine Göre Kocaeli Üniversitesi'nin Örgütsel İmajı, *Eğitim ve Bilim*, 36 (160).
- Prahalad, C.K. ve Hamel, G. (1990). The Core Competence Of The Corporation. *Harvard Business Review*, 68 (3): 79-81.
- Raub, S. (2008). Does Bureaucracy Kill Individual Initiative? The Impact of Structure on Organizational Citizenship Behavior in The Hospitality Industry. *International Journal of Hospitality Management*, 27: 179-186.
- Reichers, A. E. (1985). A Review And Reconceptualization Of Organizational Commitment. *Academy of Management Review*, 10, (3): 465-476.
- Sökmen, A. ve Boylu, Y. (2011). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Cinsiyete Göre Farklılık Gösterir Mi? Otel İşletmeleri Açısından Bir Değerlendirme. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10 (1): 147 – 163.
- Uluçay, D. (2012). *Yaşar Üniversitesi Kurumsal İmajının Üniversitenin Farklı Paydaş Gurupları Tarafından Algılanışı*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Anabilim Dalı, Doktora Tezi.
- Wright, C. and O'Neill, M. (2002). Service Quality Evaluation İn The Higher Education Sector: An Empirical Investigation Of Students'perceptions. *Higher Education Research & Development*, 21 (1): 23-39.

Türkiye’de Bavul Ticaretinin Dış Ticaret İçerisindeki Yeri ve Büyüme – Bavul Ticareti İlişkisi

The Position of Suitcase Trading in Turkey’s Foreign Trade and Growth-Suitcase Trading Connection

Sinem YAPAR SAÇIK*
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Özet

Bir ülkedeki malların, seyahat eden kişiler (yerleşik olmayanlar) tarafından kendi ülkelerine satmak için götürülerek gerçekleştirildikleri satın alımı işlemi olarak tanımlanan bavul ticareti, Türkiye’nin ödemeler bilançosuna 1996’dan itibaren yansımaya başlamış bir kalemdir. 1991’de SSCB’nin dağılmasıyla Türkiye bavul ticaretinde net ihracatçı konumunu kazanmış ve bu konuda bazı dönemlerde ciddi rakamlara ulaşmıştır. Çalışmada bavul ticaretinin Türkiye’nin dış ticaretindeki yeri istatistiki veriler ışığında analiz edilmiştir. Bu analiz ile Türkiye’nin döviz geliri elde etmesinde ve dış açığını kapamasında bavul ticaretinin önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca bavul ticareti ve büyüme arasındaki ilişki ekonometrik yöntemlerle incelenmiş, eş-bütünleşme testi ile aralarında bir ilişki olduğu ve Granger nedensellik testi ile ise bu ilişkinin büyümeden bavul ticaretine doğru tek yönlü nedensellik olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bavul ticareti, Dış ticaret açığı, Ekonomik büyüme, Engle-Granger eş-bütünleşme testi, Granger nedensellik testi.

Abstract

Suitcase trading which is defined as a purchasing process of merchandises in a country that is implemented by travelers (nonresidents) to sell those merchandises in their own country; it has started to take place in balance of payments of Turkey since 1996. After the collapse of USSR in 1991 Turkey became a net exporter in suitcase trading so the country reached significant figures occasionally. In this paper the position of suitcase trading in Turkey’s foreign trade is analyzed in consideration of statistical indicators. According to the findings acquired from the study, suitcase trading is a significant variable for Turkey to have currency and to close foreign deficits. Suitcase trading and growth connection is also analyzed by econometric method which is co-integration test and the result is affirmative. And also it is found that this connection is unilateral causation from growth towards suitcase trading according to the findings of Granger causality test.

Key Words: Suitcase trading, Foreign trade deficit, Economic growth, Engle-Granger co-integration test, Granger causality test.

* Yrd.Doç.Dr.,Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü

Giriş

Uluslararası mal ticareti türlerinden biri olan bavul ticareti, kendine has bazı özellikleri nedeni ile diğer dış ticaret şekillerinden ayrılmaktadır. Bu ticaret şeklinin yolcu yanında eşya niteliği taşıması, gümrük vergilerinde muafiyeti getirmekte ve dolayısıyla kayıt altına alınmasına engel olmaktadır. Küçük miktarlarda mal ticaretini çağrıştıran terim, Türkiye ekonomisi için bazı dönemlerde önemli boyutlara ulaşmıştır. 1980 yılı öncesinde bavul ticareti açısından ithalatçı olan Türkiye, 1980’de alınan kararlarla dışa açık modeli benimsemesi neticesinde bavul ticareti ihracatçısı sıfatını kazanmaya başlamış ve 1990’lı yıllardan itibaren ise bu ticaret şekli ile gerçekleştirdiği mal ihracatında ciddi artışlar sağlamıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, bavul ticaretinin Türkiye ekonomisi açısından önemini ortaya koymaktır.

Çalışmada ilk olarak, Türkiye’nin ihracatı açısından önem arz eden bu ticaret şekli hakkında genel bilgi verilecek ve arkasından Türkiye’de bavul ticaretinin gelişimi incelenecektir. Veriler eşliğinde Türkiye’nin toplam dış ticareti içerisinde bavul ticaretinin yeri ele alındıktan sonra büyüme ve bavul ticareti arasındaki nedensellik ilişkisi test edilecektir.

Bavul Ticaretine Genel Bakış

İngilizce’de suitcase trading (bavul ticareti) ya da shuttle trading (mekik ticareti), Türkçe’de ise bavul ticareti deyimi, bir ülkedeki malların, seyahat eden kişiler (yerleşik olmayanlar) tarafından kendi ülkelerine satmak için götürülerek gerçekleştirdikleri satın alımı işlemi (IMF,1998:13) olarak tanımlanmaktadır. Terim hem ticaretin küçük çaplı oluşuna hem de bu tür alışverişlerin yasal statüsünün gevşekliğine (Yükseker,2003:14) işaret etmektedir. Uluslararası mal ticareti şekillerinden biri olan bavul ticareti, sınır ve kıyı ticaretlerine benzemekte (Bal,2004-a:79), fakat ticari amaç taşımasına rağmen yolcu yanında eşya niteliği ve bu nedenle gümrük vergilerinden muafiyeti bu ticaret şekline enformel bir özellik katarak sınır ve kıyı ticaretinden ayırmaktadır.

Ülkeler arasındaki fiyat farklılıklarından ve herhangi bir mevzuata tabi olmamasından faydalanılarak genellikle küçük işletmeler ve çoğunlukla da kadınlar tarafından gerçekleştirilen bavul ticareti, SSCB’nin dağılmasından sonra, özellikle 1990’lı yıllarda dikkati çeken bir ticaret şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bavul ticareti ihracatçısı olma açısından Türkiye ekonomisi için de 1990’lı yıllar önem arz etmekle birlikte, bavul ticareti ithalatçılığının -ticari liberalizasyon yıllarından önce- 1960’lardan beri Türkiye’de varola gelmiş bir ticari ilişki şekli olduğu bilinmektedir.

1990 öncesinde Türkiye’de bavul ticareti tek yönlü değildi. 1960’lardan 1980’li yıllara kadar Batı Avrupa ve Kuzey Kıbrıs’tan yolcu yanında mal getirilmesi o yıllarda Türkiye’nin bavul ticareti ithalatçısı olduğunu göstermektedir. 1970’lerden sonra Doğu Avrupa ülkelerinde yurtdışı seyahat kısıtlamalarının gevşetilmesi Macarların, Yugoslavların, Çekoslovakların ve Polonyalıların alışveriş için İstanbul’a (Kapalı Çarşı ve çevresine) gelip gitmeye başlamalarına olanak tanımıştır. 1980’lerin ilk yarısında Arap ülkelerine yönelik bavul ticareti başlamış olup, Cezayirli, Libyalılar ve diğer Kuzey Afrika ülkelerinden gelen tüccarlar Beyazıt çevresinden bavullar dolusu giyim eşyası satın almaktaydılar

(Yükseker,2003:23-25). 1991’de SSCB’nin dağılmasıyla bu eski blok ülkelerinin ve özellikle de Rusların Türkiye ile olan ticari ilişkilerini arttırması ile Laleli semti bavul ticaretinin merkez piyasası haline gelmiştir.

Kırcı (2007) tarafından Laleli-Osmanbey semtlerinde gerçekleştirilen anket çalışmasına göre; bavul ticareti yapma amacıyla ülkemize gelen yabancıların %25’i Ruslardan oluşurken, Rusya’yı İran, Türkmenistan, Ukrayna, Bulgaristan, Azerbaycan, Gürcistan, Polonya, Romanya, Moldova, Ermenistan ve Macaristan takip etmektedir. Aynı çalışmaya göre bu tüccarların Türkiye’de aldıkları mallar önem sırasına göre hazır giyim eşyası, ev tekstil ürünleri, deri ürünler, altın, oto yedek parça ve ayakkabıdır. Görüldüğü gibi bu mallar “yükte hafif, pahada ağır” (Bal,2004-b:179) olarak nitelendirilebilecek ürünlerdir.

Bu ülke çeşitliliğine rağmen Rusya-Türkiye arasındaki bavul ticareti ayrı bir önem arz etmektedir. Bunun nedeni, iki ülke arasında gerçekleşen bu ticaretin –2000’lı yıllarda azalmış olsa da özellikle 1990’lı yıllarda- önemli boyutlara ulaşmış olmasıdır. Örneğin Ağustos 1998 Rusya krizinden önce Türkiye’nin Rusya’nın bavul ticaretindeki payının %40-50 dolaylarında olduğu tahmin edilmektedir (Eder, Yakovlev ve Çarkoğlu,2003:6). Rusya’nın serbest piyasa mekanizmasına adaptasyon süreci ilerledikçe bavul ticareti sınırlandırılmaya çalışılmış ve bu ticaret şekli hacim olarak azalmıştır. Türkiye’nin bavul ticaretinin gelişimi veriler eşliğinde aşağıda incelenecektir.

Türkiye’de Bavul Ticaretinin Gelişimi

Tablo 1.’de Türkiye’nin 1996-2011 döneminde gerçekleştirdiği bavul ticareti miktarları gösterilmektedir. Türkiye’de bavul ticaretine ilişkin istatistiki veri 1996 yılından itibaren toplanmaya başlanmıştır. Bunun nedeni, daha önce bavul ticaretinin hacim açısından önemsiz boyutlarda olduğunun düşünülmesidir. Oysa bavul ticareti hacmi GSYİH’ya oranlandığında bu düşüncenin yanlış olduğu görülmektedir. Örneğin bavul ticaretinin GSYİH içerisindeki payı 1996’da %4,5, 2000’de %1,5, 2006’da %1,6, 2010’da ise yaklaşık %1,1 gibi önemsenecek boyutlarda gerçekleşmiştir. Bu oranlar, bavul ticaretinin Türkiye’nin döviz gelirleri açısından taşıdığı önemi ortaya koymaktadır.

Tablo 1. Türkiye’nin Bavul Ticareti Hacmi (Milyon \$)

Yıllar	Hacim (Milyon \$)	Değişim (%)	Yıllar	Hacim (Milyon\$)	Değişim (%)
1996	8.842	-	2004	3.880	-1,8
1997	5.849	-33,8	2005	3.473	-10,5
1998	3.689	-36,9	2006	6.408	84,5
1999	2.255	-38,9	2007	6.002	-6,3
2000	2.946	30,6	2008	6.200	3,3
2001	3.039	3,2	2009	4.783	-22,9
2002	4.065	33,8	2010	4.951	3,5
2003	3.953	-2,8	2011	4.424	-10,6

Kaynak: TCMB Elektronik Veri Dağıtım Sistemi, Ödemeler Dengesi Ayrıntılı Sunum, 09.03.2012.

Türkiye’de Bavul Ticaretinin Dış Ticaret İçerisindeki Yeri ve

Büyüme – Bavul Ticareti İlişkisi

Tablo 1.’de görüldüğü gibi, Türkiye’de bavul ticareti istikrarlı bir seyir izlememekle birlikte, bazı dönemlerde ciddi rakamlara ulaşmıştır. 1997 Güney Asya Krizi etkilerini, 1998 Rusya krizi takip etmiş ve Rusya kriziyle Ruble’nin devalüe edilmesi sonucu azalma eğilimine giren bavul ticareti, 2000 Kasım ve 2001 Şubat Türkiye kriziyle TL’nin devalüe edilmesi sonucu ise artışa geçmiştir. 2004 öncesinde Rusya’nın yolcu yanında eşyanın değerine getirdiği sınırlama ve 2004 Osetya sorunu ile bu eşyaların geçişi sırasında çıkardığı engellerden dolayı bavul ticareti hacmi bu yıllarda azalmış, ülkeler arasında yapılan ikili görüşmeler sonucunda 2006 yılında %84,5 oranında büyük bir artış gerçekleşmiştir.

Bavul tüccarları turist sıfatıyla ülkeye giren kişiler olduğu için turist sayısı da bu konuda bilgi verebilecek niteliktedir. Rusya Federasyonu’ndan Türkiye’ye gelen turist sayısı ele alınan dönem boyunca sürekli olarak artmıştır. 1996 (1.237.557 kişi) ve 1997 (1.017.117 kişi) yıllarında Rusya Federasyonu’ndan gelen kişi (kendi isimlendirmeleriyle mekik) sayısı dikkat çekicidir. Bu rakamlar, o yıllarda iki ülke arasındaki turizmin de çok düşük düzeyde olduğu düşünüldüğünde, bavul ticaretinin hem Rusya hem de Türkiye açısından önemini ortaya koymaktadır. 1998 (658.146 kişi) ve 1999 (412.938 kişi) yıllarında kriz nedeniyle sayı azalmış, 2000’den itibaren artmaya başlamış ve son yıllarda ciddi rakamlara (2011’de 3.468.214 kişiye) ulaşmıştır (TÜİK Online Veritabanı, 17.03.2012). Bu artışın nedeni bavul ticaretinden ziyade, Rusların Türkiye’nin özellikle güney sahillerine olan ilgisidir.

Dış Ticaret ve Bavul Ticareti İlişkisi

Bavul ticaretinden elde edilen gelirin önemini ortaya koyabilmek için toplam ihracat-bavul ticareti ve dış ticaret açığı-bavul ticareti ilişkisi önem arz etmektedir. Tablo 2.’de toplam ihracat ve toplam ihracatın içinde bavul ticaretinin aldığı pay gösterilmektedir.

Tablo 2. Bavul Ticaretinin Toplam İhracat İçerisindeki Payı

Yıllar	İhracat (Milyon \$)	Pay (%)	Yıllar	İhracat (Milyon \$)	Pay (%)
1996	32.067	27,6	2004	68.535	5,7
1997	32.110	18,2	2005	78.365	4,4
1998	30.741	12,0	2006	93.613	6,9
1999	29.031	7,7	2007	115.361	5,2
2000	30.825	9,6	2008	140.800	4,4
2001	34.729	8,8	2009	109.647	4,4
2002	40.719	10,0	2010	120.902	4,1
2003	52.394	7,5	2011	143.491	3,1

Kaynak: TCMB Elektronik Veri Dağıtım Sistemi, Ödemeler Dengesi Ayrıntılı Sunum, 18.03.2012.

Tablo 2., bavul ticaretinin öneminin bir kez daha ortaya konulmasını sağlamaktadır. 1996’da %27,6 oranıyla çok yüksek bir paya sahip olan bavul ticareti / toplam ihracat rasyosu, zamanla azalsa da hala %3,1 gibi küçümsenemeyecek bir orandadır. Rusya krizi sırasında bile %12’yi gösteren

tabloda dikkati çeken ise 2008 Amerika krizinin etkisiyle Türkiye'nin toplam ihracatı bir önceki yıla göre %22 gibi önemli bir oranda azalırken, bavul ticaretinin toplam ihracat içerisindeki payı aynı düzeyde kalmıştır. Bu durum, bavul ticaretinin Türkiye'nin dış ticaret açığını kapatmada önemli bir kalem olabileceğine işaret etmektedir. Tablo 3.'de Türkiye'nin dış ticaret açığı ve bavul ticaretinin dış ticaret açığını karşılama oranı gösterilmektedir.

Tablo 3. Bavul Ticaretinin Dış Ticaret Açığını Karşılama Oranı

Yıllar	Dış Ticaret Açığı (Milyon \$)	Oran (%)	Yıllar	Dış Ticaret Açığı (Milyon \$)	Oran (%)
1996	-10.264	86,1	2004	-22.736	17,1
1997	-15.048	38,9	2005	-33.080	10,5
1998	-14.038	26,3	2006	-41.056	15,6
1999	-9.771	23,1	2007	-46.852	12,8
2000	-22.057	13,4	2008	-53.021	11,7
2001	-3.363	90,4	2009	-24.850	19,2
2002	-6.390	63,6	2010	-56.445	8,8
2003	-13.489	29,3	2011	-89.406	4,9

Kaynak: TCMB Elektronik Veri Dağıtım Sistemi, Ödemeler Dengesi Ayrıntılı Sunum, 18.03.2012.

Tablo 3.'de görüldüğü gibi, bavul ticaretinden elde edilen döviz geliri, Türkiye'nin dış açığını kapamasında önemli bir paya sahiptir. 2000-2001 krizi sonucu reel sektörde ortaya çıkan daralma nedeniyle ihracat ve ithalat rakamları gerilemiş, bu nedenle dış ticaret açığı da küçülmüştür. Tablo 1.'den görüldüğü gibi 2001 yılında bavul ticaretinde ise %3,2 oranında bir artış gerçekleşmiştir. Dış ticaret açığında küçülme, buna karşılık bavul ticaretinde büyüme yaşanması sonucu 2001 yılında bavul ticaretinin dış ticaret açığını karşılama oranı %90,4 gibi çok yüksek bir oranda gerçekleşmiştir. Aynı durum 2008 krizinin ekonomide etkilerinin hissedildiği 2009 yılı için de geçerlidir. Başka bir ifade ile bavul ticareti, Türkiye'de büyük etkileri olan iç ve dış krizler sırasında dış açığın finansmanını kolaylaştıran bir unsur olmuştur. Bavul ticareti / dış ticaret açığı oranı, ele alınan dönemde, dalgalanmakla beraber, genel olarak azalma trendinde olsa da 2000 yılında %8,8 ve 2011 yılında kırılan dış ticaret açığı rekoruna rağmen %4,9 oranında gerçekleşmiş olması, bu ticaret şeklinin Türkiye açısından önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Büyüme ve Bavul Ticareti İlişkisi: Ampirik Analiz

Veri Tanımlaması ve Analizi

Çalışmada kullanılan 1998 – 2011 dönemine ait üç aylık olarak ele alınan bavul ticareti ile gayri safi yurtiçi hasıla değerleri, TCMB internet veri tabanından temin edilmiştir. Gayri safi milli hasıla değerleri üç aylık ortalama döviz kuru

üzerinden dolara çevrilmiş ve her iki değişken bin dolar olarak logaritma değerleri alınarak çalışma yapılmıştır.

Ekonometrik Analiz ve Bulgular

Bu çalışmada, bavul ticareti ile gayri safi yurtiçi hasıla (büyüme) arasındaki çift logaritmik; $BUY = \alpha_0 + \alpha_1.BAV + e_t$ ve $BAV = \beta_0 + \beta_1.BUY + e_t$ şeklindeki modeller EKKY ile tahmin edilmiştir (BUY: gayri safi milli Hasıla ; BAV: bavul Ticareti). 1998:1 ile 2011:4 dönemine ait üç aylık veriler kullanılarak yapılan analiz sonucu, değişkenlerin her ikisine ait yalın değerlere ait birim kök varlığı incelendiğinde, değişkenlerin birinci dönemde Mc Kinnon kritik değerlerin ADF değerlerinden mutlak değerce büyük olması nedeni ile birim kök içerdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.). Birim kök ihtiva eden değişkenlerin birinci dereceden farklarının alınması durumunda, birim kökün ortadan kalktığı görülmektedir. Sonuçlar, birinci sıra farklarla ifade edilen değişkenlerin durağan olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, araştırma kapsamında yer alan değişkenler için bütünleşme sıralarının bir I(1) olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 4. GSYİH ve Bavul Ticareti Verilerine Ait Birim Kök Analizi

	Uygun Gecikme Sayısı	ADF Değeri	Mc Kinnon Kritik değeri (%1)	Mc Kinnon Kritik değeri (%5)	Mc Kinnon Kritik değeri (%10)
BAV	0	-2,300633	-3,555023	-2,915522	-2,595565
BUY	0	-0,893734	-3,555023	-2,915522	-2,595565
ΔBAV	0	-8,206606	-3,557472	-2,916566	-2,596116
ΔBUY	1	-8,003126	-3,560019	-2,917650	-2,596689

Aynı dereceden durağan olan bu serilere Engle-Granger yöntemi kullanarak yapılacak olan eş-bütünleşme testinde ilk olarak aşağıda ifade edilen modele ait parametreler en küçük kareler yöntemiyle tahmin edilmiştir. Buna göre, büyüme ile bavul ticareti rakamları arasındaki ilişkiye yönelik tahmini regresyon modeli aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir.

$$BUY = \alpha_0 + \alpha_1.BAV + e_t \quad (1)$$

$$BAV = \beta_0 + \beta_1.BUY + e_t \quad (2)$$

Yukarıda ifade edilen regresyon eşitliğine ait tahmin sonuçları Tablo 5.’de verilmiştir.

Tablo 5. Regresyon Sonuçları

(1) nolu model ($BUY = \alpha_0 + \alpha_1.BAV + e_t$)		
	α_0	α_1
	1,90	1,016

t- değeri	2,17	6,97
R ² = 0,47		
(2) nolu model ($BAV = \beta_0 + \beta_1.BUY + e_t$)		
	β_0	β_1
	2,26	0,46
t- değeri	4,23	6,97
R ² = 0,47		

Tahmin edilen uzun dönemli ilişkide büyüme ile bavul ticareti arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusu olmaktadır. Bu durumda, iki değişken arasında uzun dönem ilişkisi söz konusu olmaktadır. Bu modele ait artıklar (e_t) ise uzun dönem ilişkisinin bozucu terimini ifade eder. Şayet bu uzun dönem dengesindeki sapmanın durağan olduğu ortaya çıkarsa, değişkenler arasında bir eş-bütünleşme olduğu anlaşılır. Buna göre, yukarıda (1 ve 2) nolu eşitlikten tahmin edilen artıkların durağan olup olmadığı ADF birim kök testi ile test edildiğinde, yalın halde sıfırıncı gecikme durumunda birim kök ihtiva etmediği tespit edilmiştir. Artıkların durağan olduğu anlaşıldığından 1 ve 2 nolu denklem ile ifade edilen regresyon ilişkisinin eşbütünleşmiş olduğu kabul edilir.

Değişkenler arasında bir eş-bütünleşme olması, uzun dönem ilişkisinin olduğunu gösterir. Modelde yer alan hata terimine ait katsayı, modeldeki bağımlı değişkende kısa dönem değerleri ile uzun dönem değerleri arasında bir köprü rolü oynar (Ertek,1996:365). Hata düzeltme modeli bu amaçla geliştirilmiştir. En basit şekilde ifade edilen hata düzeltme modeli aşağıda verilmiştir.

$$\Delta BUY = \alpha_0 + \alpha_1.\Delta BAV + \alpha_2 e_{t-1} \quad (3)$$

$$\Delta BAV = \beta_0 + \beta_1.\Delta BUY + \beta_2 e_{t-1} \quad (4)$$

Bu modelden elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Hata Düzeltme Modeline Ait Regresyon Analizi Sonuçları

$\Delta BUY = \alpha_0 + \alpha_1.\Delta BAV + \alpha_2 e_{t-1}$ (3 nolu Model)			
	α_0	α_1	α_2
	0,008	0,22	-0,07
R ² = 0,13			
$\Delta BAV = \beta_0 + \beta_1.\Delta BUY + \beta_2 e_{t-1}$ (4 nolu Model)			
	β_0	β_1	β_2
	-0,003	0,51	-0,34
R ² = 0,25			

1998 - 2011 dönemi için yapılan hata düzeltme modeli ele alacak olursak, bu dönemdeki hata düzeltme modelinde kısa dönemde bavul ticareti ile

büyüme arasındaki ilişki pozitif yönde olmaktadır. Buna karşın 3 nolu hata düzeltme terimine ait parametre -0,07 olarak hesaplanmıştır ve %5 anlamlık düzeyine göre istatistiksel olarak sıfırdan farklı değildir. Buna karşılık 4 nolu denklemde ortaya çıkan hata terimi katsayısı -0,34 olarak hesaplanmış ve %5 anlamlılık düzeyinde anlam ifade etmektedir. O halde, bavul ticareti ile büyüme arasında meydana gelen dengesizliklerin %34’i üç aylık dönemde ortadan kalkmakta olup sistem yaklaşık olarak 3 dönemde (yaklaşık 9 ayda) tekrar dengeye gelmektedir.

Uzun-kısa dönem ilişki sonrasında, değişkenler arasında nedensellik ilişkisinin olup olmadığı Granger nedensellik testi yardımı ile test edilmiştir. Granger nedensellik testine geçmeden önce, otoregresif modele ait gecikmenin belirlenmesi gerekmektedir. Gecikme değerlerinin tayin edilmesinde kullanılan en önemli yöntem, VAR Analizinde gecikme kriterlerinin kıyaslanması yöntemidir. Buna göre Akaike bilgi kriteri (AIC) değerine göre en uygun gecikme 2 olarak tespit edilmiştir.

Dönem itibari ile yapılmış olan nedensellik analizinde, 1998:1-2011:4 dönemleri arasında bavul ticareti ile büyüme arasında kısa dönemde büyümeden bavul ticaretine doğru tek taraflı bir nedensellik ilişkisi %5 anlamlılık düzeyinde söz konusu olmaktadır (Tablo 7.).

Tablo 7. Değişkenler Arasındaki Granger Nedensellik Testi Sonuçları

	F- değeri	p değeri	Sonuç*
Δ BAV Δ BUY nedeni değildir (H_0)	1,844846	0,168	RET
Δ BUY Δ BAV nedeni değildir (H_0)	5,30173	0,008	KABUL

*Sonuçlar, alternatif hipoteze (H_1) göre yapılmıştır.

Sonuç

Türkiye’de bavul ticareti verileri, hacim olarak küçük boyutlarda gerçekleştiği düşünüldüğünden, ancak 1996 yılından itibaren toplanmaya başlanmıştır. Fakat çalışmada bavul ticaretinin toplam ihracat içerisindeki payının azımsanmayacak oranlarda olduğu gözlenmiştir. 1996 yılında %27,6 olan bavul ticareti şeklindeki ihracatın toplam ihracat içerisindeki payı, yıllar itibariyle azalsa da 2011 yılı itibariyle %3,1 gibi ciddi bir paya sahiptir. Bu oranda gerçekleşen düşüşün nedenleri, bavul ticaretinin hacim olarak azalması ve Türkiye’nin ihracatında yaşanan yüksek hızlı artışlardır.

Ayrıca bavul ticaretinin Türkiye’nin dış ticaret açığını kapaması yönünde de önemli katkısı bulunmaktadır. 1996 yılında 10.264 milyon dolar olan dış ticaret açığının %86,1’ini karşılayan bavul ticareti, 2011 yılında verilen 89.406 milyon dolarlık yüksek dış ticaret açığının %4,9’unu finanse etmektedir. 1996 yılına göre 2011 yılı dış ticaret açığının yaklaşık 9 kat artmasına rağmen, açığın yaklaşık %5’inin bavul ticareti ile karşılanması, bu ticaret şeklinin önemini ortaya koymaktadır.

Yapılan analiz sonucunda büyüme ve bavul ticareti arasında eş-bütünleşmenin olduğu sonucuna ulaşılması, bu iki değişken arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişkiyi nedensellik Granger testi ile incelenmiş ve büyümeden bavul ticaretine doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Bavul ticaretinin toplam ihracattaki payı, dış ticaret açığını karşılama oranı ve büyüme ile ilişkisi toplu şekilde düşünüldüğünde, bu ticaret şeklinin Türkiye ekonomisi açısından azımsanmayacak bir öneme sahip olduğuna inanılmaktadır.

Kaynakça

- Bal, Harun (2004-a).Geçiş Ülkelerinde Yolsuzluk ve Kayıtdışı Ekonomi: Kırgızistan Bavul Ticareti Örneği. İktisat İşletme ve Finans Dergisi, Sayı:219, 72-92.
- Bal, Harun (2004-b).Geçiş Ülkelerinde Yolsuzluk ve Kayıtdışı Ekonomi: Kırgızistan Bavul Ticareti Örneği. Manas Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:5, Sayı:9, 169-195.
- Eder, M., Yakovlev, A. ve Çarkoğlu, A. (2003). The Suitcase Trade Between Turkey and Russia: Microeconomics and Institutional Structure. Moscow: State University-Higher School of Economics, http://www.hse.ru/data/2010/05/05/1216427500/WP4_2003_07.pdf, 15.02.2012.
- Ertek, Tümay (1996). Ekonometriye Giriş. İstanbul: Beta Basım Yayınları.
- IMF (1998). Shuttle Trade. <http://www.imf.org/external/bopage/pdf/98-1-3.pdf>, 17.02.2012.
- Kırcı, Murat (2007). Türkiye'deki Bavul Ticareti-Gelişmeler ve Yeni Alternatifler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE.
- TCMB Elektronik Veri Dağıtım Sistemi
- TÜİK Online Veri Tabanı
- Yükseker, H. Deniz (2003). Laleli-Moskova Mekiği-Kayıtdışı Ticaret ve Cinsiyet İlişkileri. İstanbul: İletişim Yayınları.

Otel İşletmelerinde Müşteri Şikayetlerinin Değerlendirilmesi ve Hizmet Kalitesi Algısının Müşteri Sadakati Üzerine Etkisi

The Impact of Evaluating Customer Complaints in Hotel Enterprises and Service Quality Perceptions on Customer Loyalty

Burhan KILIÇ*

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Serap OK**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Serhat Adem SOP***

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Özet

Hizmet işletmeleri sürekli değişim gösteren çevre şartlarına ve müşteri beklentilerine uyum sağlayabildiği sürece rekabet edebilirliğini korumaktadır. Sunduğu hizmet ile müşterilerini tatmin edemeyen bir işletmede, müşteri şikayetlerinin olduğu ve hizmetin kalitesine yönelik olumsuz algıların ortaya çıktığı gözlenmektedir. Dolayısıyla, işletmelerin şikayetleri değerlendirmeye alması, çözümler üretmeye dönük çabalarda bulunması müşterilerin hizmet kalitesi algısı düzeyini olumlu yönde artırması beklenirken; genelde bu durumun sadık müşteriler yaratacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda İstanbul'da faaliyet gösteren beş yıldızlı bir otel işletmesinde yürütülen çalışmada veriler, anket formu ile toplanmıştır. Çalışmanın verilerini anlamlandırmak için tanımlayıcı istatistikler uygulanmış ve frekans değerleri kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönü ile etkilerini ölçmek için korelasyon ve regresyon analizlerine başvurulmuştur. Müşterilerin hizmet kalitesine yönelik şikayetlerine çalışan personelin olumlu tutum ve davranışlar sergileyerek çözüm üretmesinin, hizmet kalitesi algısında olumlu etki yarattığı anlaşılmıştır. Yine şikayetlerine olumlu yanıt alan müşterilerin tekrarlı müşteri olma, arkadaş ve akrabalara işletmeyi tavsiye etme şeklinde sadakatin hem davranışsal hem de tutumsal boyutunu sergiledikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müşteri şikayetleri, hizmet kalitesi, sadakat.

Abstract

Service enterprises can maintain competitiveness as long as adapting to constantly changing environmental conditions and customer expectations. In an enterprise which is unable to satisfy its customers with the service offered, it is observed that customers react to quality of the service with complaining behaviors. Therefore,

* Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, e-mail: bkilic@mu.edu.tr

** Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, e-mail: serap_gunter@hotmail.com

*** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, e-mail: serhat_adem_sop@yahoo.com

evaluating the complaints and producing solutions are expected to increase the level of the service quality perceptions and it is generally hoped that this situation creates loyal customers. In this context, the study was conducted in a five-star hotel operating in İstanbul and the data were collected through questionnaire forms. Descriptive statistics were applied to clarify the data of the study and the frequency values were used. In order to measure the level, direction and the effect of the variables, correlation and regression analysis were consulted. It was understood that displaying positive attitude and behavior to produce solutions for complaints by the service staff, created a positive impact on the perception of service quality. In addition, the customers whose complaints were responded positively exhibited behavioral and attitudinal aspects of loyalty with being repeat customers and recommending the hotel to friends and relatives.

Keywords: Customer complaints, service quality, loyalty.

Giriş

Günümüz rekabet koşulları içerisinde işletmelerin mevcut müşterilerini sadık müşteriler haline getirme yönündeki çabaları günden güne artmaktadır. Bu bağlamda mevcut müşterilerin elde tutulabilmesi için onları anlamak ve isteklerini karşılayacak düzeyde hizmet sunmak önemli noktalardan birisi olarak dikkati çekmektedir (Kitapçı, 2008). Müşterinin sunulan mal veya hizmet karşısında şikayet davranışı sergilediği ortamda işletmelerin bu şikayetleri dikkatle ele alması ve çözüme kavuşturması, hem müşteri kaybında azalmaya hem de ağızdan ağza olumlu duyurum sayesinde potansiyel müşterilerin de işletmeyi tercih etmesine neden olmaktadır (McDougall ve Levesque, 1999; Crie, 2003; Butelli, 2007).

Turizm sektörü bir hizmet sektörüdür. Hizmet işletmeleri, farklı ve müşterinin beklentisini karşılayacak düzeyde hizmet üretmek ve sunmak durumunda olduklarından; hizmet sunumunda yaşanan bazı aksaklıkların müşterilerin dikkatini çektiği ve hizmet kalitesi değerlendirmesinde rol oynadığı gözlenmektedir (Yüksel, 2004). Özellikle sunulan hizmet ile müşterilerini tatmin edemeyen bir otel işletmesinde, müşteriler şikayet davranışlarıyla hizmetin kalitesine yönelik tepki sergilemektedir (Barlow ve Moller, 1998; Seyran, 2009). Aksaklıkların şikayet olarak işletmeye geri dönmesi, eksiklerin ve yetersizliklerin söz konusu olduğu işletmede hizmet kalitesinin düzeyini artırıcı nitelikte imkanlar yaratabilmektedir (Kozak, 2007).

Bu çalışmada otel işletmelerinde müşteri şikayetlerinin değerlendirilmesi, şikayetlerin değerlendirilmesine ilişkin sonuçların ve hizmet kalitesi algısının müşteri sadakati üzerine etkisinin incelenmesi amaç edinilmiştir. Beş yıldızlı, daimi bir otel işletmesinde konaklayan müşterilerden elde edilen veriler ışığında; otel işletmesinde müşteri şikayetlerinin değerlendirilmesine ilişkin istatistiksel bulgular ile müşterilerin hizmet kalitesi algısı ve sadakat eğilimlerine ilişkin istatistiksel bulgular değerlendirilmiştir. Bunun yanında, müşteri şikayetlerinin değerlendirilmesi ve hizmet kalitesi algısının müşteri sadakati üzerindeki etkisi incelenmiştir.

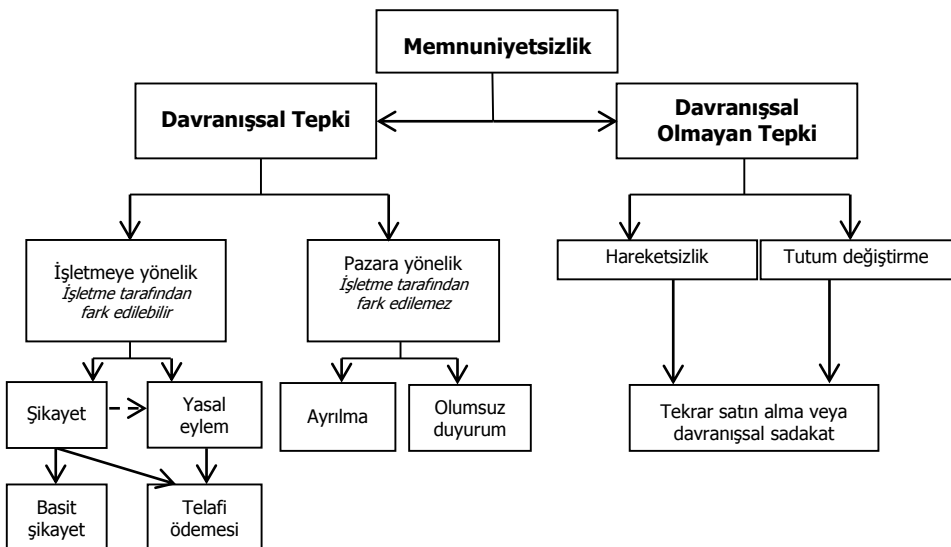
Müşterilerin Şikayet Davranışı

Şikayet kelimesi Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre (2005); "hoşnutsuzluk, belirtilen söz veya yazı, sızlanma, sızıntı, yakınma veya yakıntı"

anlamına gelmektedir. Dolayısıyla şikayet etmek, bir kimsenin maruz kaldığı olumsuz bir tutum ve davranıştan hoşnutsuzluğu ve buna ilişkin ilgili kişilere bu hoşnutsuzluğunu bildirmesi olarak ifade edilmektedir. İşletmeler açısından ele alındığında ise şikayet; prosedürler, sorumluluklar, çalışanlar, pazarlamacılar veya hizmet kalitesi kaynaklı memnuniyetsizliğin bir ifadesi olarak kullanılmaktadır (Seyran, 2009). Fornell ve Wernerfelt (1987) ise şikayet kavramını müşterinin memnun olmadığı bir durumu değiştirme girişimi olarak tanımlamaktadır.

Genel bir ifadeyle memnuniyetsizliğin karşılığı olan şikayet (Sujithamrak ve Lam, 2005), müşterinin yazılı ya da sözlü olarak yansıttığı bir tepkiyi ifade etmektedir (Yüksel ve Kılınc, 2003; Barış, 2008). Şikayetin gündeme gelmesinde, müşterinin ürün ya da hizmeti satın almadan önceki beklentisi ile gerçek tüketim anında karşılaştığı deneyim arasında oluşan fark etkili olmaktadır. Bu hususta tüketim deneyiminin beklentiyi aşması, müşterinin tatmin olmasını sağlarken; tam tersi şekilde beklenti düzeyinin tüketim deneyimini aşması yani beklentinin tam olarak karşılanamaması da müşterinin ürün ya da hizmet karşısında tatmin olmamasına neden olmaktadır (Blodgett vd., 1993). Bu ilişkiden doğan memnuniyetsizlik durumunun sonuçları Şekil 2'deki gibi açıklanabilmektedir.

Şekil 2'de görüldüğü gibi, müşterinin mal ya da hizmet kaynaklı olası bir memnuniyetsizlik durumuna karşı tepki sergilerken, aynı durum karşısında tepkisiz kalma eğilimde de olabilmektedir (Richins, 1982; McDoughall ve Levesque, 1999; Wysocki vd. 2001; Crie, 2003). Şikayet ile açık şekilde tepkisini belirten müşteri, işletmeden sonuç alamadığı takdirde yasal organizasyonlara söz konusu durumu taşıyabilmektedir (Bearden ve Teel, 1980; Barlow ve Moller, 1998; Hernandez ve Fugate, 2004).



Şekil 2: Memnuniyetsizlik ve Şikayet Kapsamındaki Tepkiler (Crie, 2003: 63).

Diğer taraftan işletmenin sağladığı mal ve hizmetten vazgeçme, tekrar satın almama (ayırılma) ve işletme hakkındaki olumsuz düşüncelerini tanıdıklarını yönlendirmek amacıyla aktarma (ağızdan ağza olumsuz duyurum) gibi davranışsal tepkiler de gösterebilmektedir (McDougall ve Levesque, 1999; Crie, 2003; Butelli, 2007). Yapılan çalışmalar, şikayetlerine karşılık alamayan müşterinin bu çözülmemiş sorunlarını tanıdıklarına anlattıklarını göstermektedir (McDougall ve Levesque, 1999; Donoghue ve Klerk, 2006).

Davranışsal olmayan tepkide ise müşterinin memnuniyetsizlik durumuna karşı hareketsiz kaldığı bilinmektedir. Şikayet maliyeti, zaman sorunu veya uygun şikayet kanalına erişimin sağlanamaması gibi durumlar, müşterinin memnuniyetsizlik karşısında sessiz kalmasına neden olmaktadır (McDouhall ve Levesque, 1999; Tronvoll, 2008). Diğer taraftan müşterinin işletmeye karşı olumsuz tutum sergilemesi de mümkündür. Gerek hareketsiz kalma gerekse tutum değiştirme neticesinde müşterinin bazı durumlarda işletmeye bağlılığın devam ettiği görülmektedir (McDougall ve Levesque, 1999; Crie, 2003). Bu bağlılığın nedenlerini müşterinin kişilik yapısı, kültürü, yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, sosyal ve psikolojik yapısı gibi unsurlarla açıklamak mümkündür (Morganosky ve Buckley, 1987; Yüksel, 2004).

Müşterinin şikayetini dile getirmesinin ardından işletmenin düzeltici müdahalede bulunmaması, işletme açısından olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Şikayet sürecinde ürün ya da hizmetten memnun olmayan ve bunu yöneticilere aktaran müşteri, artık doğrudan işletmenin imajını zedeleyecek söylemlerde bulunacaktır (Kozak, 2007). Bu sürecin sonunda işletmenin mevcut ve potansiyel müşterilerini kaybetmesi kaçınılmaz maddi zararı doğuracaktır. İşletme yöneticilerinin müşteri şikayetlerini çözüme hususunda katlanacakları maliyet, müşteri kaybetme maliyetinin çok altında kalmaktadır (Heung ve Lam, 2003). Çünkü, hiçbir uyarı vermeden oluşan müşteri kaybı sonucunda işletmenin yeni müşterilere ulaşması için reklam, promosyon ve tanıtım giderleri gibi kayıpları söz konusu olmaktadır. Bu sonucu destekler nitelikte olan ve Harvard Üniversitesi'nde yapılan araştırmada, müşteri kaybındaki %5'lik azalmanın işletmenin karını iki kat arttırdığına işaret edilmektedir (Oğuzlar, 2007).

Müşteri şikayetleri işletmeler açısından sadece olumsuz sonuçlar doğurmamaktadır. İyi bir müşteri şikayeti yönetimi uygulayan işletme için müşteri şikayetleri etkili bir yol göstericidir (Bell vd., 2004). Diğer bir ifadeyle şikayet, müşteri ile işletme arasındaki ilişkinin tekrar düzeltilebilmesi için bir fırsattır (Ramsey, 2003). Müşterilerinin hangi durumlardan şikayetçi olduğunu belirleyen işletme yöneticileri yeni ürün geliştirme, hatalı ürün ya da hizmette iyileştirmeye gitme, personeli bilgilendirme ve eğitim verme gibi uygulamalarla müşteri memnuniyetini arttıracak girişimlerde bulunmaktadır. Müşterinin sesi, bu hususta işletme açısından etkili bir bilgi kaynağı olurken (Lam ve Dale, 1999); müşteri memnuniyeti sağlanarak şikayetin olumsuz sonuçları minimuma indirilmektedir.

Müşterilerin şikayet davranışları özellikle hizmet sektöründe karşılaşılan bir durumdur. Kişiden kişiye farklı kalite düzeylerinde algılanacak olan hizmet sunumu sırasında bazı aksaklıkların yaşanması müşterinin hizmeti olumsuz değerlendirmesine ve tatmin olmamasına neden olmaktadır (Yüksel, 2004). Hizmet aksaklıkları; ürün hatası, işletme politikasındaki hatalar, rezervasyon hataları, personel hataları ve davranışları, yavaşlık, yanlış bilgilendirme ve hatalı fiyatlandırma gibi unsurlardan kaynaklanmaktadır (Yüksel ve Kılınc, 2003). Otel işletmelerinde sıkça rastlanan bu aksaklıklardan kaynaklı şikayet davranışları, sektörün doğası nedeniyle, işletmelerin yürüttükleri iyileştirme çalışmalarına rağmen devam etmektedir (Kılıç ve Ok, 2012).

Müşteri şikayet davranışlarının incelenmesi kapsamındaki akademik çalışmalar 1970'li yıllarda başlarken, ilk araştırma Hirshman (1970) tarafından yürütülmüştür (Kılıç ve Ok, 2012). Literatürde müşteri şikayetlerini ele alan çalışmaların özellikle şikayetin türü, şikayet bildirimleri, şikayet bildirimlerinin kimlere iletildiği ve müşteri profilleri gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir (Yüksel, 2004; Kitapçı, 2008; Kılıç ve Ok, 2012). Müşterilerin demografik özelliklerini inceleyen akademik çalışmalara da sıkça rastlanmaktadır (Warland vd. 1984; Morganosky ve Buckley, 1987; Keng vd. 1995; Blodgett ve Anderson, 2000; Harrison-Walker, 2001).

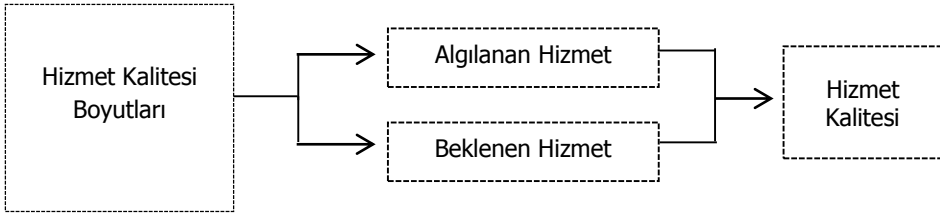
Morganosky ve Buckley (1987) şikayet davranışlarını müşterilerin psikolojik ve sosyal özellikleri kapsamında incelemişlerdir. Yine müşterilerin kültürel özellikleri ile şikayet davranışları ilişkisini inceleyen çalışmalar da söz konusudur (Liu ve McClure, 2001; Mueller vd., 2003). Ayrıca Manikas ve Shea (1997), Harrison-Walker (2001), Kitapçı (2008) ile Kılıç ve Ok'un (2012) yapmış oldukları araştırmalarda ise şikayet davranışı demografik değişkenler çerçevesinde incelenmiş ve erkeklerin kadınlara oranla daha fazla şikayet davranışında bulunduğu tespit edilmiştir. Yine Keng vd. (1995), Bodgett ve Anderson (2000), Heung ve Lam (2003)'da demografik değişkenleri kullanarak yapmış oldukları araştırmalarında yukarıdaki sonuçların aksine kadınların daha fazla şikayet davranışında bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan iki cinsiyet grubu arasında belirgin bir farkın olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Sujithamrak ve Lam, 2005). Ayrıca, eğitim düzeyi ve gelir düzeyi yüksek olan müşterilerin, memnuniyetsizlik yaratan bir durum karşısında diğer müşterilere oranla daha fazla şikayet davranışı sergileme eğiliminde olmaları, yine şikayet davranışları kapsamında yürütülen akademik çalışmaların belirgin sonuçlarındandır (Morganosky ve Buckley, 1987; Heung ve Lam, 2003; Sujithamrak ve Lam, 2005; Kitapçı, 2008).

Hizmet Kalitesi

Kalite, Latince nasıl oluştuğu anlamına gelen "Qualis" kelimesinden türemiş ve "Qualitas" kelimesiyle ifade edilmiş bir kavramdır (Şimşek, 2004). Zamanla değişen şartlar ve rekabete dayanan günümüz ekonomik hayatında gerek mal gerekse hizmetlerin kaliteli olması işletmeler için bir lüks olmaktan ziyade, hayatta kalabilmeleri adına bir zorunluluk halini almıştır (Değermen, 2006). Günümüz işletmelerinde en etkili rekabet silahı olarak kullanılan kalite (Mosahab vd., 2010), önemli kalite uzmanlarınca şöyle tanımlanmaktadır

(Peşkircioğlu, 1997; Pınar, 2007; Çağlar ve Kılıç, 2008); *kalite*, amaca ve kullanıma uygunluktur (*Juran*); *kalite* koşullara uygunluktur (*Crosby*); *kalite*, kullanılmakta olan ürünün veya hizmetin müşterinin beklentilerine yanıt verebilmesini sağlayan pazarlanabilir, üretim ve bakım karakteristiklerinin toplamıdır (*Feigenbaum*).

Hizmet işletmeleri, farklı ve müşterinin beklentisini karşılayacak düzeyde hizmet üretmek ve sunmak durumundadırlar. Bu hususta soyut bir kavram olan kalite ile soyut bir ürün olan hizmet kavramları bir arada anılmakta ve hizmet kalitesinden söz edilmektedir. O halde hizmet kalitesini tüketicilerin beklentileri ve algıladıkları performans arasındaki fark olarak tanımlamak mümkündür (Parasuraman vd., 1985; Arora ve Stones, 1996). Dolayısıyla, beklenen kalite ile algılanan kalite arasındaki karşılaştırma sonucunda ortaya çıkan negatif fark, müşterinin hizmet kalitesini olumsuz değerlendirdiğini; pozitif fark ise, müşterinin hizmet kalitesinden memnun olduğunu göstermektedir.



Şekil 1: Hizmet Kalitesinin Oluşumu (Brady ve Cronin, 2001: 35)

Müşterinin hizmeti değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan hizmet kalitesi (bkz. Şekil 1), bu değerlendirme sürecini etkileyen farklı birçok boyuttan oluşmaktadır. Çünkü hizmet kalitesini oluşturan boyutlar, hizmetin kendine has özellikleri nedeniyle her sektörde farklılık göstermektedir. Bu nedenle farklı sektörlerde hizmet kalitesinin boyutlarını inceleyen araştırmacıların ulaştığı sonuçların çeşitliliği dikkat çekmektedir (Brady ve Cronin, 2001). Ancak hizmet kalitesi literatüründeki en önemli çalışmalardan sayılan ve Parasuraman vd. (1988, 1994a ve 1994b) tarafından yapılan araştırmalarda, algılanan hizmet kalitesini etkileyen beş belirgin boyut; güvenilirlik (reliability), sorumluluk (responsiveness), güvence (assurance), empati (emphaty) ve fiziksel unsurlar (tangibles) olarak ifade edilmiştir.

Hizmet işletmeleri sürekli değişim gösteren çevre şartlarına ve müşterilerinin beklentilerine uyum sağlayabildiği sürece rekabet edebilirliğini korumaktadır. Sunduğu hizmet ile müşterilerini tatmin edemeyen bir işletmede, müşterilerin şikayet davranışlarıyla hizmetin kalitesine yönelik tepki gösterdiği gözlenmektedir (Barlow ve Moller, 1998; Seyran, 2009). Diğer taraftan kaliteli hizmet sunumu, müşterilerin beklentilerinin karşılanmış olması nedeniyle o işletmeye yönelik sadakatin de oluşmasına imkan sağlamakta ve sadık müşterilerinin varlığı işletmenin sektör içerisindeki rekabet edebilirliğini güçlendirmektedir (Avcıokurt ve Köroğlu, 2006).

Müşteri Sadakati

Sadakat kelimesi Türk Dil Kurumu tarafından (2005); *içten gelen bağlılık, sağlam, güçlü dostluk* olarak tanımlanmaktadır. Pozitif anlamı bir çağrışım yaratan müşteri sadakati kavramı genel olarak; "bir markaya ya da işletmeye duyulan bağlılık" olarak ifade edilmektedir (Yurdakul, 2007). Oliver (1999)'e göre sadakat, bir mal veya hizmeti tutarlı bir şekilde satın alma ya da o ürünün veya o markanın tekrar müşterisi olma yönündeki derin bağlılıktır. Benzer şekilde Dick ve Basu (1994), bir mal ya da hizmete yönelik müşteri olma sıklığı ve aynı mal, hizmet veya işletmenin tercih edilmesi durumunu sadakat kavramıyla açıklamışlardır. Kim vd.'ne (2007) göre sadakat; bir mala, hizmete ya da işletmeye karşı müşterinin göstermiş olduğu tutumdur. "Müşterinin aynı işletmeden farklı bir ürünü satın alması veya söz konusu işletmeden tekrar ürün almaya yönelik bir tutumunun yanında o işletmeyi çevresindeki insanlara olumlu yönleriyle anlatması ve rakip işletmelere yönelmeye karşı tavrı" yine sadakat kavramı ile açıklanmaktadır (Cronin ve Taylor, 1992).

Literatürde hizmet kalitesi, müşteri memnuniyeti, imaj, motivasyon gibi kavramlar ile sadakat arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda akademik çalışma bulunmaktadır (Cronin ve Taylor, 1992; Fornell, 1992; Sui ve Baloglu, 2003 ve Yüksel vd., 2010). Özellikle memnuniyet ile sadakat kavramlarının birbirinden farklı olduğu ve müşteri tatmininin ya da müşteri memnuniyetinin belirli bir deneyim sonucunda müşteri beklentilerinin ne ölçüde karşılandığı konusyla ilgili olduğunu; sadakatin ise, müşterinin belli bir ürünü yeniden satın alma ve tutumsal olarak ona bağlanma durumunu yansıttığını belirtmek gerekmektedir. Yani müşteri memnuniyeti sadakat için gerekli ancak yeterli olmayan bir durumu ifade etmektedir (Shoemaker ve Lewis, 1999).

Tablo 1: Sadakat Boyutları

<i>Davranışsal Sadakat</i>	Bir turist kendisi için uygun fiyatlı, ulaşımı kolay olan ya da kaliteli olarak ifade ettiği bir otel işletmesinde tekrarlı olarak konaklamaktadır. Bu hususta dikkat çeken, davranışsal sadakatin satın alma miktarı veya satın alma sıklığı gibi durumları yansıtmaktadır.
<i>Tutumsal Sadakat</i>	Bir turist herhangi bir otelde konaklaması sonucunda duyduğu memnuniyet nedeniyle söz konusu oteli başkalarına tavsiye etmektedir. Ancak, sürekli gitmek için çok pahalı olduğundan (vb. nedenlerden) sıklıkla o otelde konaklamamaktadır. Bu durumda turistin çevresindeki insanlara ağızdan ağza olumlu duyurum yapması tutumsal sadakatin varlığını göstermektedir (Bowen ve Chen, 2001). Turistik ürün üreten bir işletme yada destinasyonu sevme ve güvenme de tutumsal sadakat olarak ifade edilmektedir.
<i>Karma Sadakat</i>	Bir turist herhangi bir otelde konaklaması sonucunda duyduğu memnuniyet nedeniyle söz konusu oteli başkalarına tavsiye etmektedir. Bunun yanında otelde belirli aralıklarla kendisi de konaklamaktadır. Dolayısıyla, satın alma eyleminin devam ettiği ve ağızdan ağza olumlu duyurumun da söz konusu olduğu bu durumda karma sadakat oluşmaktadır.

Kaynak: Bowen ve Chen (2001: 213-214) incelenerek oluşturulmuştur.

Literatürde müşteri sadakatine dair yapılan akademik çalışmalarda sadakat kavramının davranışsal ve tutumsal açılarından ölçüldüğü anlaşılmaktadır (Akbar ve Parvez, 2009). Ancak Bowen ve Chen (2001), sadakati ölçmek için hem davranışsal hem de tutumsal eylemlerin birlikteliğini belirten üçüncü bir yaklaşım olarak karma yaklaşımı vurgulamaktadır. Turizm sektöründe yer alan bir ürüne, markaya ya da işletmeye karşı müşteri sadakatini belirlemeyebileceğimiz bu üç yaklaşım Tablo 1'deki gibi örneklendirilebilir.

		Yeniden Satın Alma Davranışı	
		<i>Yüksek</i>	<i>Düşük</i>
Tutum	<i>Yüksek</i>	Mutlak Sadakat (Loyalty)	Gelişmemiş Sadakat (Latent Loyalty)
	<i>Düşük</i>	Yüzeysel Sadakat (Spurious Loyalty)	Sadakatsizlik (No Loyalty)

Şekil 3: Müşteri Sadakati Düzeyleri (Dick ve Basu, 1994)

Dick ve Basu (1994) sadakatin farklı durumlarla yansıtıldığını ve müşterilerin farklı sadakat düzeylerine sahip olduklarını belirtmiştir. Araştırmacılara göre sadakatin temelinde tekrarlı satın alma davranışı bulunmaktadır. Söz konusu sadakat düzeyleri dört boyutta ele alınmıştır (Şekil 3).

Tutumsal açıdan ve yeniden satın alma davranışları açısından düşük düzeyde olan müşteriler, sadakatsiz müşteriler olarak tanımlanmaktadır (Dick ve Basu, 1994 ve Shoemaker ve Lewis, 1999; Değermen, 2006; Çatı ve Koçoğlu, 2008). Bu müşteriler özel bir ürün veya hizmete karşı bağlılığı ve tekrar alma amacı olmayan müşterilerdir (Çatı ve Koçoğlu, 2008). İşletmeye ya da markaya karşı tutumu düşük fakat yeniden satın alma davranışı yüksek düzeyde olan müşteriler yüzeysel sadakate nitelendirilmektedir (Dick ve Basu, 1994; Değermen, 2006). Burada müşterinin işletmeye karşı tutumsal bir bağlılığı olmamasına rağmen alışverişine devam etmesi söz konusudur (Dick ve Basu, 1994; Shoemaker ve Lewis, 1999 ve Çatı ve Koçoğlu, 2008). Bir işletmenin sürekli müşterisi olmamasına rağmen, o işletmenin mal ve hizmetlerine karşı olumlu tutum sergileyen müşteri ise gelişmemiş sadakati yansıtmaktadır (Dick ve Basu, 1994; Değermen, 2006). Nihayetinde yüksek düzeyde yeniden satın alma davranışı ve yüksek tutumun bir arada olduğu tepe noktadaki sadakat düzeyi ise mutlak sadakat düzeyini ifade etmektedir (Dick ve Basu, 1994; Shoemaker ve Lewis, 1999; Değermen, 2006).

Literatürde hizmet kalitesi ile sadakat arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Cronin ve Taylor, 1992; Boulding vd., 1993; Akbar ve Parvez, 2009). Bu çalışmalarda Cronin ve Taylor (1992) davranışsal sadakat üzerine yoğunlaşırken, Boulding vd. (1993) ise tutumsal yaklaşımı da ele almışlar

ve hizmet kalitesinin hem davranışsal hem de tutumsal sadakati oluşturmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akbar ve Parvez'in (2009) çalışmasında da benzer şekilde hizmet kalitesinin sadakat üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

İşletmelerde mal veya hizmet kaynaklı her şikayet yönetim tarafından dikkatle ele alındığında, gerek müşterilerin tekrarlı satın almaları ile davranışsal sadakat, gerekse ağızdan ağza olumlu duyurum yapmaları yoluyla tutumsal sadakate ulaşma fırsatı yakalanmaktadır (Goodman, 2006; Selvi, 2007). Mal veya hizmetten memnun olmayan müşterilerin şikayet davranışında bulunmaması durumunda ise bu tatminsizlik durumunu çevresindeki insanlara aktarmaları muhtemeldir. O halde ağızdan ağza olumsuz duyurumun mevcut ya da potansiyel müşteri kaybına neden olabileceğini belirtmek mümkündür (McDougall ve Levesque, 1999; Crie, 2003; Butelli, 2007).

Araştırmanın Yöntemi

Otel işletmelerinde müşteri şikayetlerinin işletme tarafından değerlendirmeye alınması, şikayetleri değerlendirmenin ve hizmet kalitesi algısının müşteri sadakati üzerine etkisinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan bu çalışma, İstanbul'da faaliyet gösteren beş yıldızlı bir otel işletmesinde yerli turistlerle gerçekleştirilmiş ve örneklem grubu 260 kişiden oluşmuştur. Örneklem grubunun tespiti aşamasında otel işletmesinin geçen yıl doluluk oranlarının en yüksek olduğu aylar olan Aralık, Ocak ve Şubat aylarında konaklayan müşteri sayıları ve genel yıllık doluluk oranı dikkate alınarak sayı belirlenmiştir. Otel işletmesinin geçen yıl aynı aylarında toplam 11.526 müşteri konaklamış, bu sayının 7.276'sı yerli müşterilerden oluşmaktadır. 7.276 sayısının kabul edilebilir örnek hacmi 364'tür (Altunışık vd., 2002). Ancak toplanan 376 anketin 42 tanesinin eksik ve yanlış doldurulması ve 74 tane müşterinin de otel işletmesinin hizmetleriyle ilgili şikayetinin olmaması sayının düşmesine neden olmuştur. Yapılan yorum ve değerlendirmeler katılımcı grup ile sınırlandırılmış, genellenmemiştir.

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ile elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket formu, konu ile ilgili çalışmalar (Parasuraman vd. 1988; Cronin ve Taylor, 1992; Zeithaml vd. 1996; Oppermann, 2000; Tam, 2000; Ercan, 2006; Oom do Vale vd. 2006; Um vd. 2006; Kozak, 2007; Pekduyurucu, 2008; Yüksel vd. 2010) incelendikten sonra hazırlanmış, uzman görüşleri alınmıştır. Anket formu, müşterilerle yüz yüze görüşülerek ve müşteri odalarına bırak-topla yöntemiyle uygulanmıştır.

Araştırmada müşteri şikayetlerinin değerlendirilmesine ilişkin dokuz önerme, hizmet kalitesine ilişkin bir önerme ve sadakat değişkenine ilişkin dört önerme bulunmaktadır. Hizmet kalitesi boyutunda kalite ölçümüne yönelik bir soru yer almasının nedeni müşterilerin şikayet davranışı sonrasında algıladıkları memnuniyet düzeyi belirlenmek istenmesinden kaynaklanmaktadır. Yine sadakat boyutunda sadakat; tutumsal, davranışsal ve karma sadakat olarak değil tek boyut altında yani sadakat olarak araştırmaya dahil edilmiştir.

Otel işletmelerinin sunduğu hizmetten yararlanan ve konaklama süresince şikayeti olan müşterilerin işletmedeki şikayetlerinin değerlendirilmesi, kalite algısı ve müşteri sadakati ile ilgili düşünceleri Likert tipi ifadelerle verilen

yanıtlarla ölçülmüştür. İfadelere verilen yanıtlar "1-kesinlikle katılmıyorum", "5-kesinlikle katılıyorum" şeklinde değerlendirilmiştir.

Anketteki tüm sorulara verilen cevapların seçenekler arasındaki dağılımlarının incelenmesinde frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Ölçekteki önermelere verilen cevaplara ait ortalama ve standart sapma şeklinde sıralanan tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yani şikayetlerin değerlendirilmesi, hizmet kalitesi algısı ve müşteri sadakatine ilişkin önermeler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Şikayetlerin değerlendirilmesi ve kalite algısının müşteri sadakati üzerindeki etkisi ise çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. İstatistiksel analizlerde önemlilik seviyesi olarak $p < 0.05$ ve $p < 0.01$ değerleri kabul edilmiştir. Araştırmaya ilişkin yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değerinin 0,95 olduğu görülmüştür. Çıkan sonuç güvenilirlik katsayısının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Bulguları

Araştırmaya katılan müşteriler; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, aylık ortalama gelir değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Bu özelliklere ilişkin olarak katılımcıların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcılara İlişkin Demografik Bulgular

Cinsiyet	n	%	Yaş	n	%
Erkek	157	60,4	18–29 Yaş Arası	30	11,5
Kadın	103	39,6	30–39 Yaş Arası	119	45,8
Medeni Durum			40–49 Yaş Arası	79	30,4
Evli	112	43,1	50–59 Yaş Arası	25	9,6
Bekar	148	56,9	60–69 Yaş Arası	6	2,3
Eğitim Durumu			70 Yaş ve Üzeri	1	0,4
İlköğretim	5	1,9	Aylık Gelir (₺)		
Ortaöğretim	37	14,2	2000 ve daha az	59	22,7
Önlisans	81	31,2	2001- 5000	154	59,2
Lisans	95	36,5	5001–10000	35	13,5
Lisansüstü	42	16,2	10000 ve üzeri	12	4,6

Araştırmaya katılan ve değerlendirmeye dahil edilen müşterilerin yaklaşık % 60'ı erkek, % 40'ı kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcılar yaş durumuna göre incelendiğinde 30-39 yaş arasındaki müşterilerin çokluğu dikkati çekmektedir (% 45,8). Bu yaş grubunu ise 40-49 yaş arasında olan (%30,4) orta yaş grubunda yer alan katılımcılar takip etmektedir. Medeni durumlarına göre % 57'si bekar ve %43'ü evlilerden oluşmaktadır. Katılımcı grubun eğitim düzeyi incelendiğinde yüksek eğitilmiş bir grup olduğu dikkati çekmektedir. Katılımcıların yaklaşık % 84'ü yüksek öğrenim düzeyinde eğitime sahiptir. Aylık ortalama gelir düzeyi incelendiğinde ise % 77'sinin 2001 ₺ ve üzerinde gelire sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3'e bakıldığında, müşteri şikayetleri ve bu şikayetlerin otel tarafından değerlendirilmesine ilişkin önermelere katılım düzeyine ait ortalama değerler 3,333 ile 3,876 arasında değişmektedir. Bu ifadelerle göre müşteri şikayetlerinin otel tarafından değerlendirilme biçimlerinin oldukça olumlu olduğu

görülmektedir. Otelde konaklanan süre içinde karşılaşılan sorunlarla ilgili müşterilerin kendilerine muhatap/muhataplar buldukları ($\bar{x}=3,876\pm 0,072$), müşterilerin şikayetlerini iletmede şikayet formlarına kolaylıkla ulaşma imkanına sahip oldukları ($\bar{x}=3,838\pm 0,064$) ve konaklanan süre içinde karşılaşılan sorunları aktarırken otel personelinin müşteri sorunlarını dikkatlice dinledikleri ($\bar{x}=3,800\pm 0,065$) en dikkati çeken önermelerdir. Bu önermelere göre daha düşük katılım düzeyine sahip diğer önermeler sırasıyla; otel yönetimlerinin müşterilere şikayetleriyle ilgili olarak olumlu geri bildirimler vermeleri ($\bar{x}=3,442\pm 0,070$), otel işletmesinin müşterilerin sorunlarıyla ilgili olarak şikayet bildirimlerini teşvik etmeleri ($\bar{x}=3,435\pm 0,063$), otel yönetiminin karşılaştıkları sorunlara ilişkin çaba göstermeleri ve küçük sürprizler yapmaları ($\bar{x}=3,427\pm 0,079$), şikayetlerin tam olarak ve zamanında giderilmesi ($\bar{x}=3,380\pm 0,068$), şikayetlerin giderilmesi konusunda otel personelinin uyum içinde çalışması ($\bar{x}=3,354\pm 0,075$) ve otel yetkilileri tarafından sorunlara etkin çözümler üretilmesi ($\bar{x}=3,333\pm 0,071$) şeklindedir.

Tablo 3: Otel İşletmesinde Müşterileri Şikayetlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

AÇIKLAMA	1		2		3		4		5		.	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Konakladığım süre içinde karşılaştığım sorunlarla ilgili kendime muhatap/lar buldum	11	4,2	29	11,2	37	14,2	86	33,1	96	36,9	3,876	0,072
Konakladığım süre içinde karşılaştığım sorunları aktarırken personel sorunumu dikkatlice dinledi	4	1,5	35	13,5	44	16,9	103	39,6	74	28,5	3,800	0,065
Şikayetlerimin giderilmesi konusunda otel personeli uyum içinde çalışmaktadır	22	8,5	49	18,8	49	18,8	95	36,5	45	17,3	3,354	0,075
Konakladığım süre içinde yetkililer tarafından sorunlarıma etkin çözümler üretildi	21	8,1	44	16,9	54	20,8	106	40,8	33	12,7	3,333	0,071
Karşılaştığım sorunlarla ilgili olarak işletmenin şikayet bildirimlerini teşvik ettiğini gördüm	12	4,6	37	14,2	66	25,4	116	44,6	29	11,2	3,435	0,063
Karşılaştığım sorunları iletmede şikayet formlarına kolaylıkla ulaşma imkanına sahip oldum	7	2,7	25	9,6	46	17,7	107	41,2	75	28,8	3,838	0,064
Şikayetlerim tam olarak ve zamanında giderildi	19	7,3	38	14,6	57	21,9	114	43,8	30	11,5	3,380	0,068
Şikayetlerimle ilgili olarak otel yönetimi tarafından olumlu geri bildirimler aldım	18	6,9	38	14,6	54	20,8	111	42,7	39	15,0	3,442	0,070
Konakladığım süre içinde karşılaştığım sorunlara ilişkin otel yönetiminin çaba ve küçük sürprizleri ile karşılaştım	29	11,2	36	13,8	47	18,1	91	35,0	57	21,9	3,427	0,079

Tablo 4 incelendiğinde, otel müşterilerinin hizmet kalitesi algılamalarına ilişkin olarak işletmede konakladıkları süre içinde karşılaştıkları problemlerin

değerlendirmeye alınarak etkin çözümler üretilmesinin otelin hizmet kalitesini olumlu olarak değerlendirmelerinde önemli bir faktör olduğu önermesine oldukça yüksek katılım ($\bar{x}=4,196\pm 0,054$) göstermişlerdir. Buna göre müşteri şikayetlerinin otel yönetimi tarafından dikkate alınması ve bu şikayetlere çözüm üretmelerinin, müşterilerin hizmet kalitesi algısını olumlu yönde değiştirdiği söylenebilmektedir.

Tablo 4: Müşterilerin Kalite Algısı ve Sadakat Eğilimlerine İlişkin Bulgular

AÇIKLAMA	1		2		3		4		5		.	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Hizmet Kalitesi Algısı	5	1,9	7	2,7	28	10,8	112	43,1	108	41,5	4,196	0,054
Gelecekte Tekrar Satınalma	8	3,1	14	5,4	28	10,8	115	44,2	89	34,2	4,035	0,062
Diğer İşletmelerin Fiyat Etkisine Rağmen Tekrar Tercih	29	11,2	40	15,4	77	29,6	86	33,1	28	10,8	3,169	0,072
Tavsiye İsteyen Yakınlara ve Arkadaşlara Tavsiye Etme	27	10,4	29	11,2	56	21,5	104	40,0	40	15,4	3,395	0,074
Bu Bölgeyi Bir Sonraki Ziyarette Öncelikli-İlk Tercih Olması	29	11,2	32	12,3	63	24,2	87	33,5	47	18,1	3,353	0,077

Otel müşterilerinin şikayetleri ve bu şikayetlerin otel tarafından değerlendirilme biçiminin müşteri sadakati yaratmadaki etkisine ilişkin önermelere katılım düzeyine ait ortalama değerlerinin 3,169 ile 4,035 arasında değişiyor oluşu bazı önermeler bazında müşteri sadakati yaratmada oldukça etkili olduğunu, bazı önermeler bazında ise müşteri sadakati yaratmada orta derecede etkili olduğunu göstermektedir. Otel işletmesinin müşteri şikayetleri ile ilgili olumlu tutumunun müşterilerin o işletmeyi tekrar tercih etmelerinde etkili olması, müşteri sadakati yaratmaya ilişkin olarak katılım düzeyinin en yüksek olduğu ($\bar{x}=4,035\pm 0,062$) husus olarak ortaya çıkmıştır

Müşteri şikayetlerinin otel tarafından değerlendirilmesinin müşteri sadakati yaratmada orta derecede etkili olduğu hususlar ise şikayetlerin değerlendirilmesinin müşterilerin tavsiye arayan yakınlarına ve arkadaşlarına oteli tavsiye etmelerini sağlaması ($\bar{x}=3,395\pm 0,074$), otelin bulunduğu bölgeyi bir sonraki ziyarette ilgili otelin müşterilerin ilk tercihi olmasını sağlaması ($\bar{x}=3,353\pm 0,077$) ve otelin bulunduğu bölgedeki diğer otel işletmelerinin daha düşük fiyatlarda aynı hizmeti sunmaları durumunda bile ilgili otelin müşteriler tarafından tercih edilmesini sağlaması ($\bar{x}=3,169\pm 0,072$) şeklinde sıralanan hususlardır.

Tablo 5: Müşteri Şikayetlerinin Değerlendirilmesi, Hizmet Algısı ve Müşteri Sadakati Arasındaki İlişkiler (Genel Puanlar Bazında)

		Şikayet Değerlendirme	Hizmet Kalitesi Algısı	Sadakati
Şikayet Değerlendirme	r	1,000		
	p	.		
Hizmet Kalitesi Algısı	r	0,375	1,000	
	p	0,000	.	
Sadakati	r	0,679	0,268	1,000

	p	0,000	0,000	.
--	---	-------	-------	---

Tablo 5'te şikayet boyutunda yer alan önermelere verilen cevapların ortalaması alınarak oluşturulan müşterilerin algılarına göre şikayet değerlendirme puanları, hizmet kalitesi algısına ilişkin önerme ve sadakat alt boyutunda önermelere verilen cevapların ortalaması alınarak oluşturulan müşterilerin algılarına göre sadakat puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Şikayet değerlendirme puanları ile sadakat puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon saptanmıştır ($r=0,679$; $p=0,000<0,05$). Şikayetlerin otel yönetimi tarafından değerlendirilme biçimlerine ilişkin müşterilerin genel algısı olumlu yönde değişirken müşteri sadakati de artmaktadır. Aynı şekilde şikayet değerlendirme puanları ile hizmet kalitesi algısı puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon saptanmıştır ($r=0,375$; $p=0,000<0,05$). Şikayetlerin otel yönetimi tarafından değerlendirilme biçimlerine ilişkin müşterilerin genel algısı olumlu yönde değişirken müşterilerdeki hizmet kalitesi algısı da olumlu yönde değişmektedir. Hizmet kalitesi algısı puanları ile sadakat puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon saptanmıştır ($r=0,268$; $p=0,000<0,05$). Müşterilerdeki hizmet kalitesi algısı olumlu yönde değişirken müşteri sadakati de artmaktadır.

Tablo 6'da şikayet değerlendirme puanları, hizmet kalitesi algısı puanları ve sadakat puanları aralarındaki ilişkilerin ikili korelasyon analizleri ile incelenmesinin ardından hizmet kalitesi algısı ve şikayet değerlendirme puanlarının birlikte müşteri sadakati üzerindeki etkisi regresyon analizi ile incelenmiştir. Bu analizde müşteri sadakati bağımlı değişken olarak alınıp, şikayet değerlendirme ve hizmet kalitesi algısı bağımsız değişkenler olarak alınmıştır.

Tablo 6: Şikayetlerin Değerlendirilmesi ve Hizmet Kalitesi Algısının Müşteri Sadakatine Etkileri

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	Katsayının Anlamlılığı Test İstatistiği	Sig. (p)
	β	Std.	Beta		
Sabit	1,148	0,225		5,101	0,000
Şikayetlerin Değerlendirilmesi	0,639	0,047	0,673	13,639	0,000*
Hizmet Kalitesi Algısı	0,016	0,053	0,015	0,312	0,755

Bağımlı değişken: Müşteri Sadakati * İlgili bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Şikayetlerin değerlendirilmesi puanları ve hizmet kalitesi algısı puanlarının müşteri sadakati puanları üzerinde birlikte etkisi her ikisi için de pozitifdir ($\beta>0$). Ancak yalnızca şikayetlerin değerlendirilmesi puanları, müşteri sadakati puanlarını istatistiksel olarak anlamlı biçimde ($p<0,05$) etkilemektedir. Buna göre şikayetlerin değerlendirilmesine ilişkin görüşler olumlu yönde değiştiğinde müşteri sadakatinin de önemli düzeyde arttığı ve hizmet kalitesi

algısı olumlu yönde değiştiğinde ise müşteri sadakatının önemli düzeyde olmasa da arttığı söylenebilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Otel işletmelerinde müşteri şikayetlerinin değerlendirilmesi, şikayet değerlendirmeye ilişkin işletmenin çabaları ve hizmet kalitesi algısının sadakate etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu araştırmadaki katılımcıların; büyük çoğunluğunun erkek, bekâr, yüksek eğitilmiş, 30-49 yaş aralığında ve gelir düzeyi 2001-5000" aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Otel işletmesinin şikayetlerin değerlendirilmesine ilişkin çabalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Hizmetin sunumunda ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesinde müşterilerin şikayeti ile ilgili bildirimde bulunacak bir muhatap bulabilmesi, şikayet formlarının müşterilerin kolayca ulaşabilecekleri yerlerde olması gibi çabalar işletmenin şikayet bildirim konusunu önemseydiğini göstermektedir. Araştırmanın yapıldığı otel işletmesinin hem şikayet formlarının kolay ulaşılabilirliği ile ilgili hassasiyeti hem müşterilerle yakın iletişim içinde olarak onlarda muhatap bulabildiği duygusu yaratması hem de onları şikayet bildirimini esnasında dikkatlice dinleyerek önemseydiğini göstermesi noktalarında dikkate değer çabalarının olduğu görülmektedir. Bu durum, etkin bir müşteri şikayeti yönetimi uygulayan söz konusu işletmede şikayet bildirimlerinin, müşteri ile işletme arasındaki kısa süreliğine yıpranan ilişkinin tekrar düzeltilebilmesi için bir fırsat yaratacağı sonucuna işaret etmektedir (Ramsey, 2003). Benzer şekilde Morganosky ve Buckley'in (1987) çalışmasından; işletmelerin şikayet bildiriminde bulunan müşterilerin isteklerinin farkına vararak, onlara tatmin edici mal veya hizmet sunmalarının işletme başarısına imkan sağladığı anlaşılmaktadır.

Hizmet işletmesi kapsamında değerlendirilen otel işletmelerinde müşterilerin mal satın alımında olduğu gibi beraberlerinde götürebilecekleri fiziksel bir varlık olmayacağı için ortaya çıkan aksaklığın telafisinde müşterilerin kalite algısını etkileyecek önemli hususlardan birisi de onların problemlerini anlayarak çözüm bulmaya çalışmaktır. Yapılan bu araştırmada otel işletmesinden hizmet alan müşterilerin konaklamaları esnasında karşılaştıkları sorunlarına ilişkin bildirimde buldukları şikayetlerine, işletme ve çalışanlarının göstermiş olduğu olumlu tutum ve davranışların, ortaya çıkan aksaklıklara rağmen hizmet kalitesi algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle hizmet sektöründe ve otel işletmelerinde hizmet aksaklıklarını engellemeye dair tüm çabalara rağmen şikayetlerin var olacağı düşünüldüğünde (Kılıç ve Ok, 2012); anlayışlı ve çözüm üretebilen personelin varlığıyla, müşterilerin otele yönelik hizmet kalitesi algısında pozitif yönlü bir değişimin sağlanabileceği anlaşılmaktadır.

Müşterilerin bildirimde buldukları şikayetlerinin telafisi son dönemlerde adına sıkça rastlanan müşteri sadakati yaratmada önemli bir rekabet avantajıdır. Bu durumda şikayetlerine karşılık alan müşteriler aksaklıkların çözümünden, dolayısıyla hizmetten memnun olmaktadır. Bu çalışmada şikayetlerine olumlu yanıt alan müşterilerin tekrarlı müşteri olma, oteli arkadaş ve akrabalara tavsiye etme, bölgeyi tekrar ziyaretlerinde öncelikli tercih olarak seçme şeklinde sadakatin hem davranışsal hem de tutumsal boyutunu sergiledikleri

belirlenmiştir. Ekiz ve Köker'in (2011) şikayet davranışının Çin ve Amerikan kültürlerini değerlendirdiği çalışmada, Çin'li müşterilerin hizmet aksaklıkları kaynaklı şikayetlerine çözüm üretilmediği takdirde, arkadaşlarının ve yakınlarının aksak hizmetle yüzleşmelerini istememeleri nedeniyle, ağızdan ağza olumsuz duyurum yapacakları sonucuna ulaşılmıştır. Andreassen'in (1999) çalışmasının sonuçları, şikayet bildirimlerine getirilen çözümlerin müşterileri memnun etmesiyle müşteri sadakatine ulaşılacağını vurgulamaktadır. O halde müşteri şikayetlerinin çözüme kavuşturulmasıyla müşterilerin işletmeye karşı sadık hale geleceğini ifade etmek mümkündür (Andreassen, 1999; McDougall ve Levesque, 1999; Crie, 2003; Avcıkurt ve Köroğlu, 2006; Goodman, 2006; Butelli, 2007; Selvi, 2007).

Çalışmanın sonuçları müşteri şikayetlerinin değerlendirilmesi, hizmet kalitesi algısı ve sadakat arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Şikayetlerin otel yönetimi tarafından değerlendirilmesine ilişkin müşterilerin genel algısı olumlu yönde değişirken, müşterilerdeki hizmet kalitesi algısı da olumlu yönde değişmektedir. Ancak yapılan regrasyon analizi sonucuna göre olumlu ilişki olmasına rağmen bu ilişkinin etki düzeyinin olmadığı görülmektedir. Literatürdeki çalışmalarda bu sonuç Boulding vd.'nin (1993), Bowen ve Chen'in (2001), Akbar ve Parvez'in (2009) ulaştıkları; hizmet kalitesine dair pozitif algıların ağızdan ağza olumlu duyuruyla örtüşmemekte ancak tekrar satın alma yoluyla müşteri sadakati yarattığı sonucunu desteklemektedir. Hizmet sektörü alt birimi olan bankacılık sektörü kapsamında Mosahab vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada da yine hizmet kalitesinin sadakate doğrudan etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda; şikayetlerin değerlendirilmesinin, müşteri sadakatini istatistiksel olarak anlamlı biçimde etkilediği görülmüştür. Ancak, hizmet kalitesi algısının sadakatle ilişki düzeyi her ne kadar anlamlı çıksa da istatistiksel olarak etkisi anlamsız çıkmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarının bir bütün olarak değerlendirmesiyle; işletmelerin kendilerine bir ödül olarak sunulan müşteri şikayetlerine göstermiş oldukları hassasiyetin, müşteri sadakati yaratmada önemli bir rekabet silahı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda işletmeler; şikayet bildiriminde bulunacak müşterilere kolaylığı sağlayacak her türlü tedbiri almalı, personelini müşterilerin problemleri ile ilgilenme ve şikayetler karşısında yapması gerekenler konusunda eğitmeli, şikayetlerin giderilmesinde izlenecek yollara ve bilgisine başvurulacak amirlere ilişkin iş akışları tanımlanmalı, şikayetlerin tekrarlanmaması için iş süreçleri gözden geçirilerek tekrar tanımlanmalıdır. Dolayısıyla, sunulan hizmetin kalitesini etkileyen ve kullanıcıları tarafından tespit edilen bu aksaklıkların giderilmesinde otel işletmelerinin etkin bir şikayet yönetim sistemi kurmaları gerekmektedir.

Kaynakça

- Akbar, M. ve Parvez, N. (2009). "Impact of Service Quality, Trust and Customer Satisfaciton on Customers Loyalty". *ABAC Journal*. 29(1): 24-38.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2002). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

- Andreassen, W. (1999). "What Drives Customer Loyalty with Complaint Resolution?". *Journal of Service Research*. 1(4): 1-41.
- Arora, R. ve Stones, C. (1996). "The Effects of Perceived Service Quality and Name Familiarity on the Service Selection Decision". *The Journal of Service Marketing*. 10(1) :22-34.
- Avcıkurt, C. ve Köroğlu, Ö. (2006). "Termal Otel İşletmelerinde Müşteri Sadakatini Arttıran Nitelikleri Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması". *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*. 1(3): 5-16.
- Barış, G. (2008). *Kusursuz Müşteri Memnuniyeti İçin Şikayet Yönetimi*. İstanbul: Mediacat Yayınları.
- Barlow, J. ve Moller, C. (1998). *Her Şikayet Bir Armağandır* (Çev. Günhan Günay). İstanbul: Rota Yayınları.
- Bearden, W.O. ve Teel, J.E. (1980). "An Investigation of Personal Influences on Consumer Complaining". *Journal of Retailing*. 56(3): 3-20.
- Bell, J.B., Mengüç, B. ve Stefani, S.L. (2004). "When Consumers Disappoint: A Model of Relational Internal Marketing and Customer Complaints". *Academy of Marketing Science*. 32(2): 112-126.
- Blodgett, J.G. ve Anderson, R.D. (2000). "A Bayesian Network Model of Consumer Complaint Process". *Journal of Service Research*. 2(4): 321-338.
- Blodgett, J.G., Granbois, D.H. ve Walters, R.G. (1993). The Effects of Perceived Justice on Complainants' Negative Word-Of-Mouth Behavior and Repatronage Intentions. *Journal of Retailing*. 69(4): 339-428.
- Boulding, W., Kalra, A., Stealin, R. ve Zeithaml, V.A. (1993). "A Dynamic Process Model of Service Quality: From Expectations to Behavioral Intentions". *Journal of Marketing Research*. 30: 7-27.
- Bowen, J.T, ve Chen, S.L. (2001). "The Relationship Between Customer Loyalty and Customer Satisfaction". *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 13(5): 213-217.
- Brady, M.K. ve Cronin, J.J. (2001). "Some New Thoughts on Conceptualizing Perceived Service Quality: A Hierarchical Approach". *Journal of Marketing*. 65: 34-39.
- Butelli, S. (2007). *Consumer Complaint Behavior (CCB): A Literature Review*. Northumbria University.
- Crie, D. (2003). "Consumers' Complaint Behavior. Taxonomy, Typology and Determinants: Towards a Unified Ontology". *Database Marketing & Customer Strategy Management*. 11(1): 60-79.
- Cronin, J.J. ve Taylor, S.A. (1992). "Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension". *Journal of Marketing*. 56: 55-68.
- Çağlar, İ. ve Kılıç, S. (2008). *Kalite Güvence Standartları*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çatı, K. ve Koçoğlu, C.K. (2008). "Müşteri Sadakati İle Müşteri Tatmini Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma". *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19: 172-184.
- Değermen, A. (2006). *Hizmet Ürünlerinde Kalite, Müşteri Tatmini ve Sadakati*. Ankara: Türkmen Kitabevi.

- Dick, A.S. ve Basu, K. (1994). "Customer Loyalty: Toward an Integrated Conceptual Framework". *Journal of Academy of Marketing Science*. 22(2): 99-113.
- Donoghue, S. ve Klerk, H.M. (2006). "Dissatisfied Consumers' Complaint Behavior Concerning Product Failure of Major Electrical Household Appliances – A Conceptual Framework". *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*. 34: 41-55.
- Ekiz, E.H. ve Köker, N.E. (2011). "Şikayet Etmeye Yönelik Tavırların Sadakat Üzerine Etkileri: Çin ve Amerkikan Bakış Açılarının Karşılaştırılması". *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 3(4): 80-103.
- Ercan, F. (2006). Otel İşletmelerinde Müşteri Sadakati Oluşturma: İstanbul'daki Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. *Yüksek Lisans Tezi*. Akçakoca: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fornell, C. (1992). "A National Customer Satisfaction Barometer: The Swedish Experience". *Journal of Marketing*. 56: 6-21.
- Fornell, C. ve Wernerfelt, B. (1987). "Defensive Marketing Strategy by Customer Complaint Management: A Theoretical Analysis. *Journal of Marketing Research*. 24(4): 337-346.
- Goodman, J. (2006). "Manage Complaints to Enhance Loyalty". <http://www.texas-quality.org/SiteImages/125/Reference%20Library/Manage%20Complaints%20to%20Enhance%20Loyalty.pdf> adresinden 25.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Harrison-Walker, L.J. (2001). "E-Complaining: A Content Analysis of an Internet Complaint Forum". *Journal of Services Marketing*. 15(5):397-412.
- Hernandez, M. ve Fugate, D.L. (2004). "Post Purchase Behavioral Intentions: An Empirical Study of Dissatisfied Retail Consumers in Mexico". *Journal of Customer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*. 17: 152-170.
- Heung, V.C.S. ve Lam, T. (2003). "Customer Complaint Behavior Towards Hotel Restaurant Services". *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 15(5): 283-289.
- Hirschman, A.O. (1970). *Exit, Voice and Loyalty Responses to Decline in Firms, Organizations and States*. Cambridge: Harvard University.
- Keng, K.A., Richmond, D. ve Han, S. (1995). "Determinants of Consumer Complaint Behavior: A Study of Singapore Consumers". *Journal of International Consumer Marketing*. 8(2): 59-76.
- Kılıç, B. ve Ok, S. (2012). "Otel İşletmelerinde Müşteri Şikayetleri ve Şikayetlerin Değerlendirilmesi". *Journal of Yasar University*. 25(7): 4189-4202.
- Kim, K.J., Jeong, I.J., Park, J.C., Park, Y.J., Kim, C.G. ve Kim, T.H. (2007). "The Impact of Network Service Performance on Customer Satisfaction and Loyalty: High-Speed Internet Service Case in Korea". *Expert Systems with Applications*. 32: 822-831.
- Kitapçı, O. (2008). "Restoran Hizmetlerinde Müşteri Şikayet Davranışları: Sivas İli'nde bir Uygulama. *Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*. 31: 111-120.

- Kotler, P. (2003). *Marketing for Hospitality and Tourism*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kozak, M. (2007). "Turizm Sektöründe Tüketicilerin Şikayetlerini Bildirme Eğilimleri". *Yönetim ve Ekonomi – Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F.* 14(1): 137-151.
- Lam, N.W.W. ve Dale, B.G. (1999). "Customer Complaint Handling System: Key Issues and Concerns". *Total Quality Management*. 10(6): 843-885.
- Liu, J.R.R. ve McClure, P. (2001). "Recognizing Cross-Cultural Differences in Consumer Complaint Behavior and Intentions: An Empirical Examination". *Journal of Consumer Marketing*. 18(1): 54-74.
- Manikas, P.A. ve Shea, L. (1997). "Hotel Complaint Behavior and Resolution: A Content Analysis". *Journal of Travel Research*. 36(2): 68-73.
- McDougall, H. ve Levesque, J. (1999). "Waiting for Service: The Effectiveness of Recovery Strategies". *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 11(1):6-15.
- Morganosky, M. ve Buckley, H. (1987). "Complaint Behavior: An Analysis by Demographics, Lifestyle and Consumer Values". *Advances in Consumer Research*. 14: 223-226.
- Mosahab, R., Mohamad, O. ve Ramayah, T. (2010). "Service Quality, Customer Satisfaction and Loyalty: A Test of Mediation". *International Business Research*. 3(4): 72-80.
- Mueller, R.D., Palmer, A., Mack, R. ve McMullan, R. (2003). "Service in the Restaurant Industry: An American and Irish Comparison of Service Failures and Recovery Strategies". *International Journal of Hospitality Management*. 22: 395-4718.
- Oğuzlar, A. (2007). "Analitik Hiyerarşi Süreci İle Müşteri Şikayetlerinin Analizi". *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*. 14: 122-134.
- Oliver, R.L. (1999). "Whence Consumer Loyalty". *Journal of Marketing*. 63 (Special Issue): 33-44.
- Oom do Valle, P., Silva, J.A., Mendes, J. ve Guerreiro, M. (2006). "Tourist Satisfaction and Destination Loyalty intention: A Structural and Categorical Analysis". *International Journal of Business Science and Applied Management*, 1(1): 25-44.
- Oppermann, M. (2000). "Tourism Destination Loyalty". *Journal of Travel Research*, 39: 78-84.
- Parasuraman A., Zeithaml, V.A. ve Berry, L. L. (1985). "A Conceptual Model of Service Quality". *Journal of Marketing*. 49: 41-50.
- Parasuraman A., Zeithaml, V.A. ve Berry, L. L. (1988). "SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality". *Journal of Retailing*. 64(1): 12-40.
- Parasuraman A., Zeithaml, V.A. ve Berry, L. L. (1994a). "Reassessment of Expectations as a Comparison in Measuring Service Quality: Implications for Further Research". *Journal of Marketing*. 58(1): 111-124.
- Parasuraman A., Zeithaml, V.A. ve Berry, L. L. (1994b). "Alternative Scales for Measuring Service Quality: A Comparative Assessment Based on Psychometric and Diagnostic Criteria". *Journal of Retailing*. 70(3): 201-230.

- Pekduyurucu, B. (2008). Turizm İşletmelerinde Müşteri İlişkileri Yönetimi Uygulamalarında Önbüro Çalışanlarının Rolü. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peşkirioğlu, N. (1997). *Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Standartları*. Ankara: MPM Yayını.
- Pınar, İ. (2007). Kalite Kavramı ve Önemi. G. Şevkinaz, P. İge, A. Perran ve Atilla A. (Edt.). *Hizmet Kalitesi: Kavramlar, Yaklaşımlar ve Uygulamalar* içinde (s. 38-54). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ramsey, D.R. (2003). "How to Handle Customer Complaints". *The American Salesman*. 48 (10): 15-20.
- Richins, M.L. (1982). An Investigation of Consumers' Attitudes Toward Complaining. *Advances in Consumer Research*. 9(1): 502-506.
- Selvi, M.S. (2007). *Müşteri Sadakati*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Seyran, C.D. (2009). *Sesimi Duyan Var mı? Müşteri Şikayetleri ve Yönetimi*. İstanbul: Propedia Yayıncılık.
- Shoemaker, S. ve Lewis, R.C. (1999). "Customer Loyalty: The Future Hospitality Marketing". *International Journal of Hospitality Management*. 18(4): 347-350.
- Sui, J. ve Baloglu, S. (2003). "The Role of Emotional Commitment in Relationship Marketing: An Empirical Investigation of Loyalty Models for Casinos". *Journal of Hospitality & Tourism Research*. 27: 470-489.
- Sujithamrak, S. ve Lam, T. (2005). "Relationship Between Customer Complaint Behavior and Demographic Characteristics: A Study of Hotel Restaurants' Patrons". *Asia Pacific Journal of Tourism Research*. 10(3): 289-307.
- Şimşek, M. (2004). *Toplam Kalite Yönetimi*. 4. Baskı. Ankara: Alfa Kitabevi.
- Tam, J. L. M. (2000). "The Effects of Service Quality, Perceived Value and Customer Satisfaction on Behavioral Intentions". *Journal of Hospitality and Leisure Marketing*, 6(4): 31-43.
- Tronvoll, B. (2008). Consumer Complaint Behavior in Service. *Doktora Tezi*. Karlstad University, Faculty of Economic Sciences, Communication and IT Business Administration. Sweden.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara. 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Um, S., Chon, K. ve Ro, Y. (2006). "Antecedents of Revisit Intention". *Annals of Tourism Research* 33(4): 1141-1158.
- Warland, R.H., Herrman, R.O. ve Moore, D. (1984). "Consumer Complaining and Community Involvement: An Exploration of Theoretical and Empirical Investigation". *The Journal of Consumer Affairs*. 18(1): 64-78.
- Wysocki, A.F, Kepner, K.W. ve Glasser, M.W. (2001). Customer Complaints and Types of Customers. University of Florida Ifas Extension. 1-3. <http://edis.ifas.ufl.edu/pdf/HR/HR00500.pdf> (Erişim Tarihi: 15.05.2012) adresinden alınmıştır.
- Yurdakul, M. (2007). "İlişkisel Pazarlama Anlayışında Müşteri Sadakati Olgusunun Ayrıntılı Bir Şekilde Analizi". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 17: 268-287.

- Yüksel, A. (2004). "Otel Müşterilerinin Şikayet Davranışları: Kültürler Arası Farklılıklar ve Benzerlikler". *Seyahat ve Otel İşletmeleri Dergisi*. 1(1): 18-24.
- Yüksel, A. ve Kılıç, K.U. (2003). "Konaklama İşletmelerinde Yetkilendirme ve Şikayet Sonrası Müşteri Davranışları Üzerine Etkileri". *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*. 14(2): 107-118.
- Yüksel, A., Yüksel, F. ve Bilim, Y. (2010). "Destination Attachment: Effects on Customer Satisfaction and Cognitive, Affective and Conative Loyalty". *Tourism Management*. 31: 274-284.
- Zeithaml, V., Berry, L.L. ve Parasuraman, A. (1996). "The Behavioral Consequences of Service Quality". *Journal of Marketing*. 60 (20): 31-46.

Avrupa'ya Sürgün Edilen Endülüs Müslümanları'na (Moriskolar) Osmanlı Devleti'nin Yardımı (XVII. Asır)

Assistance of Ottoman State to Muslims Andalusia (Moorish) Who were Exiled to Europe (17th . Century)

Feridun BİLGİN*

Mardin Artuklu Üniversitesi

Özet

XV. asrın son çeyreğine girildiğinde Endülüs İslâm coğrafyası dahilî çekişmeler içerisinde boğuşurken, düşmanları olan Hıristiyan krallıkları arasında Reconquista'yı (İspanya'yı yeniden ele geçirme) tamamlamak amacıyla güçlü bir ittifak gerçekleşmiştir. Aragon kralı ve Kastilya kraliçesinin evlilikleriyle oluşan bu ittifaktan sonra, Endülüs'ün son başkenti Gırnâta şehri işgâl edilerek (1492), Müslümanlar'ın İspanya'daki siyâsî ve askerî varlıklarına tamamen son verilmiştir. İşgalden kısa bir süre sonra da yüzbinlerce Müslüman ülkelerinde "parya" durumuna düşürülüp, baskıyla din değiştirmeleri sağlanmıştır. Hıristiyan olmak zorunda bırakılan ve "Moriscos" olarak adlandırılan Endülüs Müslümanları, İspanyol resmî ve dinî çevrelerce daima "öteki, öteki medeniyete" ait olarak görülmüşlerdir. Bu sebeple başlatılan asimilasyon çabalarına rağmen bir türlü "iyi birer Katolik" olmayan ve İspanya'nın düşmanlarıyla (Osmanlı, Fransa ve Kuzey Afrika'daki hanedanlıklar) ortak hareket eden bu insanların, İspanya'da sökülüp atılması için nihâi "toplular sürgünü" kararı alınmıştır (Nisan 1609). Bu karardan sonra Müslümanlar, Avrupa üzerinden İslâm topraklarına göç etmeye başlamıştır. Bilhassa, Fransa ve Venedik üzerinden yapılan göçlerin sağlıklı yapılması için Osmanlı devletinin başlattığı diplomatik girişimler sonuç vermiş ve onbinlerce Endülüs Müslümanı ölümden kurtarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, İspanya Devleti, Sürgün, Fransa, Venedik, Moriskolar, Endülüs.

Abstract

As the fifteenth century entered its last quarter Islamic al-Andalus was drowned in internal controversies whereas on the other hand the Christians brought about a powerful alliance between the kingdoms with the aim of concluding the military phase of the Reconquista, that is, the reconquest of Spain. After this alliance, which was established through the marriage of the King of Aragon and the Queen of Castile, the political and military presence of the Muslims in Spain reached an end with the occupation of Granada, the last capital of al-Andalus. Shortly after the occupation hundreds of thousands of Muslims were reduced to "pariah" status within their own country and were made to change their faith under pressure. The Muslims of al-Andalus

* Yrd. Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Öğretim Üyesi. feridunb@gmail.com.

who looked Christian from the outside and who did what was asked of Christians were called "Moriscos" and were always seen as "the other" and "the other civilisation" in official and religious circles. When these people who despite all efforts in that direction became in no way "good Catholics" and who made common cause with the enemies of Spain (the Ottomas, the French and the dynasties in North Africa) a decision was taken eventually, in April 1609, to send them into "collective exile" in order to sever them from their roots. Following this decision tens of thousands of Muslims began to emigrate via Europe to Muslim lands. Diplomatic initiatives that the Ottoman State initiated in order to ensure the proper running of the emigration, especially via France and Venice, bore fruit and saved from death tens of thousands of Muslims from al-Andalus.

Keywords: Ottoman State, Spain State, Exile, France, Venice, Moriscos, Andalusia.

Giriş

Endülüs Müslümanları'nın İspanya'daki yaklaşık sekiz asır süren siyâsî ve askerî varlıkları Katolik Krallar'ın¹ Nasrîler'in (Benî Ahmer) başkenti olan Gırnâta (Granada) şehrini ele geçirmeleriyle sîon bulmuştur (2 Ocak 1492) (Ahbârü'l-'asr, 1991: 115; Makkârî, 1988: 525; İnân, 1987: 257; Irwing, 1850: 403). Bu tarihten sonra Hıristiyan yönetiminde yaşamayı zillet kabul eden Müslümanlar'ın bir kısmı Kuzey Afrika'ya göç etmiş, imkansızlıklar sebebiyle göç edemeyen yüzbinler ise İspanya'da yaşamaya devam etmiştir.

XV. asrın ikinci yarısında siyâsî birliğini büyük oranda sağlamış olan İspanyol devleti, ülkede "*kan/ırk ve din birliğini*" de sağlamak amacıyla öncelikli olarak İspanya Yahûdileri'ni (Sefarîdies) sürgünle işe başlamış, gerçek anlamda Hıristiyan kabul edilmeyen takriben 300.000 Yahûdi, İspanya dışına sürgün edilmiştir (31 Mart 1492). Bir süre sonra (Gırnâta'nın tesliminden 7 yıl sonra) Gırnâta ve civâr bölgelerdeki Müslümanlar'ın "*Hıristiyan olmaları*" konusunda baskılar başlayınca (Hess, 2010: 224), Müslümanlar bu baskılara isyan ederek cevap vermişlerdir (1499, 1500, 1501 tarihli isyanlar) (Castañer, 2005: 229-258). Kanlı şekilde bastırılan bu isyanlar sonrasında Endülüs Müslümanları'nın yaşama koşulları daha da kötüleşmiştir; yayımlanan kraliyet fermanlarıyla Müslümanların ya Hıristiyan olmaları ya da ülkeyi terk etmeleri istenmiştir.

¹ İspanya kral ve kraliçesi Fernando ve İzabella evlendikten sonra İspanya tarihinde "Katolik Krallar (Los Reyes Catolicos)" olarak anılmaya başlanmışlardır, bk. Diego Hurtado de Mendoza, (1830), *Guerra de Granada* (haz. Benito Monfort), Valencia: Libreria de Mallén y Berard, s. 63.

Bunun üzerine bir kısmı Kuzey Afrika'ya gitmeyi, büyük çoğunluğu ise yaşadıkları yerlerde "*Hiristiyan görünmeyi*" yani "*takiyye*" yapmayı tercih etmiştir. 1502 yılından sonra Gırnâta ve çevresinde baskıyla din değiştiren ve Hiristiyan yönetiminde yaşamaya devam bu Müslümanlara İspanyol resmî çevrelerce "*Moriscos*"* denilecektir (Lane-Poole, 1888: 270; Bilgin, 2010: 16-18).

Gırnâta bölgesinde başlatılan Hiristiyanlaştırma süreci, Müslümanlar'ın yaşadıkları bölgelerdeki sosyo-ekonomik hayata katkıları, tarımsal faaliyetlerin önemli/vazgeçilmez unsuru olmaları ve İspanyol devletinin ilk başlarda temkinli hareket etme stratejisi sebebiyle, Kaştâle (Castilla), Belensiye (Valencia) ve Katalonya (Catalonia) bölgelerindeki asimilasyon sürecinin 25 yıl gecikmeyle başlamasına neden olmuştur (1526) (Muñoz y Gaviria, 1861: 103).

Asimilasyon amacıyla yayımlanan kraliyet fermanları (bilhassa 1526 ve 1567 fermanları)² ve İspanyol engizisyon mahkemesinin tüm çabalarına rağmen, Endülüs Müslümanları'nın "*sadık birer Hiristiyan*" olmadıkları ve İspanya'nın düşmanlarıyla (Osmanlı devleti ve Kuzey Afrika'daki Müslüman hanedanlıklarla) ilişki içerisinde oldukları şüphesi, İspanyol yönetim elitinin zihnini daima meşgul etmiştir (Arenal, 1996: 217). Nitekim bu şüphe, Endülüs Müslümanları'nın son büyük kurtuluş hamlesi olan, İspanya'nın maddî ve manevî kaynaklarını tüketen, iki yılı aşkın bir süre devam ederek uluslararası bir sorun haline gelen ve uzun gayretler sonucunda kanlı bir şekilde bastırılan Büyük Gırnâta isyanıyla (1568-1570) gerçeğe dönüşmüştür. Bu savaştan sonra Endülüs Müslümanları ilk kez toplu bir şekilde tehcire tabî tutularak yaklaşık 80.000 Gırnâta Müslümanı, İspanya'nın Orta ve Kuzey bölgelerine sürgün edilmiştir (Kettanî, 1992: 72; Cemâleddîn, 1991: 106). Fakat bu sürgün işlemi Müslümanlar'la göçe zorlandıkları yerlerde yaşayan Hiristiyan toplumu arasındaki var olan korkuları daha da büyütmekten başka bir işe yaramamıştır. Eski Hiristiyanlar (*cristianos viejos*), yeni Hiristiyanlar'ın (*cristianos nuevos*) düşmanları olan Osmanlılar, Mağribliler (Faslılar) ve Protestanlar tarafından desteklendiğine dair "*kollektif bir korku*" içerisinde yaşamışlardır (Wiegers, 2010: 143).

İspanyol engizisyon mahkemesinin koğuşturma, müsâdere ve ölüm cezaları, kilisenin tüm çabaları ve yayımlanan kraliyet fermanları, Moriskolar'ın "*İyi birer Hiristiyan*" olmalarına yetmeyince (Bilgin, 2010: 62-98), 1582 yılı gibi erken sayılabilecek bir tarihte Moriskolar'ın tümünden sürgün edilmelerine dair öneriler İspanyol Sarayı'na gelmeye başlamıştır -(Sánchez-Blanco, 2011:13). Bu önerilerden biri, Chinchón dükü Diego de Chávez, Alba dükü, Rodrigo Vázquez

* "Moro" kelimesinin küçültülmüş şekli olarak "Küçük Müslümanlar" anlamına geldiği düşünülmektedir. Müslümanlar'ın zayıf, güçsüz ve zelil olduklarını vurgulamak maksadıyla Hiristiyanlar tarafından kullanılmış bir kelimedir. Günümüz tarihçileri "Morisco" kelimesini, İspanya'da, Müslümanlar'ın soyundan gelen ve zorla din değiştirmek zorunda kalıp Hiristiyan olan Müslümanlar için kullanmaktadırlar, geniş bilgi için bk. E. Lévi-Provençal (2008), "Moors", VII, 235-236; Epalza, 1992: 8. Biz makalemizin geri kalan kısmında sürgün edilen Endülüs Müslümanları için "Morisko" ve "Endülüs Göçmenleri" kelimelerini kullanacağız

² Bu fermanların sebep ve sonuçları için bk. Bilgin, 2010: 75-99.

ve Don Juan Idiáquez tarafından getirilmiş fakat, dönemin İspanya Kralı II. Philip (1555-1598) bu sırada devletin içerisinde bulunduğu ve bilhassa tarım sahasını etkileyen ekonomik kriz, endüstriye dayalı ticârîn olumsuz etkilenecek olması ve ucuz iş gücüne olan ihtiyaç sebebiyle bu öneriyi sıcak bakmamıştır. Benzer bir teklif 7 yıl sonra 1589'de bu sefer Consejo del Arzobispo Juan de Ribera Konseyi tarafından II. Philip'e sunulmuştur (Bremond y Mayanas, 1998: 117; Hess, 2010: 224)

XVII. asrın başında dönemin İspanya Kralı III. Philip (1598-1621) Moriskolar'ın düşman devletlerin (Osmanlı, Fransa ve Kuzey Afrika'daki hanedanlıklar) İspanya içerisindeki üçüncü kolu haline geldiğini, "*Morisko Sorunu'nun*" nihâi olarak çözümünü konusundaki önerileri İspanyol Devlet Konseyi'nde ele almıştır. Burada çözüm konusunda genel hatlarıyla üç farklı öneri ileri sürülmüştür; İspanya'da yaşayan bütün Moriskolar'ın özel bir alana toplanarak toplumdaki tecrid edilmesi, toplu katliâm ve İspanya dışına topluca sürgün (Kettanî, 2005: 147-148). Konsey'de toplu sürgünü sakıncalı bulup karşı olanlar bulunmasına rağmen, bu seçenekte karar kılınmış ve İspanya'da kalan son Müslümanlar'ın da elimine edileceği süreç (Hess, 1968: 7), Hollandalılar'la yapılan 12 yıllık anlaşmanın imzalandığı gün başlatılmıştır (9 Nisan 1609) (el-Hacerî, 1997: 50; Sánchez- Blanco, 2011:14; Hess, 2010: 224) Alınan kararın meşrû olduğunu ifade etmek için de Moriskolar'ın Mağrib'teki dindaşlarıyla gizlice haberleşerek bir isyan hazırlığında oldukları şayiâsi çıkarılmıştır (Hess, 2010: 224).

İlk sürgünlerin Eylül ayı içerisinde Belensiye bölgesinden yapılması İspanya kralı tarafından emredilmiştir (Arenal, 1996: 251-255). Önce Kaştâle, Endelus (Andalucia), Mursiye (Murcia) ve Fûrnecûlûş (Hornachuelos) (10 Ocak 1610) bölgelerindeki, sonrasında ise Aragon ve Katalonya'daki Moriskolar'ın sürgün kararları ilan edilmiştir (Mayıs 1609) (Kettanî, 1992: 169; Rubio, 2010: 199). Bu kararlar birlikte İspanyol devleti; "*...sürmeye aday, çözümünü güç bir uyarlık çatışmasını...*" kökünden haletmiştir (Braudel, 1994: 154)

Alınan sürgün kararında, 6 yaşın altındaki çocukların "*Hıristiyan*" bir ülkeye gitmeleri durumunda ebeveynlerince götürülebileceği, aksi takdirde bu çocukların İspanya'da zorunlu olarak bırakılması maddesi, çocuklarını geride bırakmak istemeyen binlerce Morisko'nun, Avrupa'ya (Fransa, İtalya ve Venedik topraklarına) göç etmelerine sebep olmuştur (Lea, 2006: 310-314, 327; Epalza, 1992: 75). Endülüs göçmenleri, karadan ve denizden olmak üzere iki rotayı takip etmiştir; denizden yaptıkları göçlerde, Güney Fransa'daki limanları bilhassa, Marsilya limanını kullanarak, Cezâyir, Tunus ve Fas limanlarına ulaşıyorlardı (Kettanî, 177). Karadan yaptıkları göçlerde ise; Güney Fransa ve İtalya toprakları üzerinden Venedik'e oradan da gemilere binerek İstanbul'a veya karadan devamlı Osmanlı devletinin Doğu topraklarına (Bosna-Hersek) gelip buradan da İstanbul'a devam ediyorlardı (Epalza, 1992: 174; Kettanî, 1992: 183; Şeyban, 2006: 321). İstanbul'a gelenlerin bir kısmı da Şam'a ve Lübnan sahillerine yerleşiyordu. Geçişler esnasında Venedik'e ulaşan Moriskolar bilhassa, Adriatik kıyılarında bulunan Cenova (Genova), Liorno (Livorno) ve Civitavecchia (Tirreno) limanlarını kullanıyorlardı. Bu güzergahı kullanan 4 Mursiye'li ailenin Alicante limanında başlayan yolculuğu Venedik üzerinden

İstanbul'a varmalarıyla son bulunduğu dönemin kaynaklarında yer alır (1608)³. Sürgün sırasında Moriskolar'ın büyük çoğunluğu daha uzun ve yorucu olmasına rağmen, deniz yolculuğuna oranla hem ucuz hem de güvenli buldukları kara yolunu tercih etmiştir (Epalza, 1992: 176).

Çalışmamızda, Moriskolar'ın yoğun olarak göç ettikleri ve geçiş güzergahı olarak kullandıkları Fransa'daki durumları ile Osmanlı devletinin Moriskolar'ın güvenli bir şekilde İslâm topraklarına geçişlerini sağlamak amacıyla Fransa ve Venedik nezdindeki diplomatik girişimleri üzerinde durulacaktır.

Moriskolar Fransa'da

Moriskolar ile Fransız yöneticileri arasındaki temaslar sürgünden onyıllar öncesinde başlamıştır. Bu temasların biri 1575'de Sarakusta (Zaragoza) bölgesinden bazı Moriskolar'ın, Katolikliğe karşı Protestanlığı muhafaza eden Fransa kralından hazırladıkları bir plan çerçevesinde yardım istemesiyle gerçekleşmiştir (Özdemir, 2012: 290). 1573'de hazırlanmaya başlanan ve 1577'de tamamlanan plana göre; Fransız kuvvetleri kuzeyden Aragon bölgesine, Osmanlı donanması ise Dâniye (Denia), Perpigna ve Berşelûne (Barcelona) ile Mursiye ve Belensiye arasından olmak üzere üç farklı noktadan İspanya'ya girecekti. Uygulanma şansı bulamayan bu plan Moriskolar'ın kurtuluş için umutlarının sönmediğini, Fransa'dan ve Cezâyir üzerinden gelecek yardımları beklediklerini göstermiştir (İnân, 1987: 382). 1602 yılında bu kez Belensiye'li Moriskolar dönemin Fransa kralı IV. Henri'ye (1589-1610) müracaat ederek İspanya'da marûz kaldıkları dinî ve iktisadî baskılar nedeniyle yardım istemişlerdi (Özdemir, 2012: 290). Moriskolar bu görüşmede bölgelerindeki İspanyol askerî varlığının zayıflığından bahsederek Fransız donanmasının Dâniye limanına gelmesi durumunda Müslümanlar'ın silaha sarılıp 80.000 (Cemâleddîn, 1991: 394) kişilik kuvvetle kendisine yardım edeceklerini ayrıca, Aragon Müslümanları'nın 40.000 kişilik kuvvetle, Yahûdi, Protestan ve İspanyol yönetiminden memnun olmayan Katolikler'in de Fransız ordusuna destek olacağını ifade etmişlerdi. Bu girişim, bu sırada Cillîkiye (Galicia) bölgesinden Fransa'ya destek vermesi beklenen İngiliz kraliçesi İzabella'nın ölmesi (1603) ve sonrasında yerine geçen İngiltere kralının İspanyollar'la anlaşma yapmasıyla akîm kalmıştır. Benzer bir isyan hazırlığı 1605'de yine Belensiye Müslümanları ve Fransızlar arasında yapılmaya başlanmışsa da hazırlık toplantısına katılanlardan birinin ihbarı ile bu girişim de sonuçsuz kalmış ve isyanın ele başları yakalanarak asılmıştır (Kettanî, 1992: 158-159).

Son sürgünde (1609-1614), Moriskolar, kendileriyle birlikte bir çok kez ortak hareket irâdesi ortaya koymuş olan Fransa'yı öncelikli göç merkezi olarak seçmişlerdir. Hıristiyan bir ülkeye göç ederek çocuklarını kurtarma düşüncesi, İspanya'ya en yakın Hıristiyan toprakları olması (Epalza, 1992: 174), bu sırada Fransa tahtında bulunan ve Protestan mezhebine mensup (daha sonra Katolik

³ Dönemin kaynaklarından birisi olan "*Viaje de Turquia*" yazarı, İstanbul'a ulaşan Moriskolar'ın İspanya'nın farklı bölgelerinden olduklarını, Belensiye ve Aragon bölgesinden gelenlerin eşleri ve çocuklarıyla birlikte İstanbul sokaklarında dolaştıklarını kaydeder, bk. Villalón, 1919: 278.

mezhebine geçecektir) (Kettani, 158; Uzunçarşılı, 2006: 120) IV. Henri'nin İspanyollara karşı hasmane bir politika takip etmesi ve Fransız toprakları üzerinden İslam ülkelerine geçişlerine izin verilmesi (Chakib, 1987: 122), bu ülkeye göçlerin yoğun olmasına neden olmuştur.

Fransa'ya göçler Kaştâle, Belensiye, Katalonya, Aragon, Endelus, Mursiye ve Valle del Ebro'nun iç kesimlerinden, Akdeniz kıyıları ve Pirene dağları aşarak yapılmıştır (Panella, 1975: 11). Gelen Moriskolar, Bordeaux, Jean de Luz, Agde, Aquitania, Languedoc, Paris ve Marsilya gibi şehirlere yerleşmiştir. (Cardailac, 1979: 37; Chakib, 1987: 122). İlk gelen Gırnâta Moriskolar'ından sonra gelen Aragon Moriskolar'ı İşbîliyye (Sevilla) ve Mâleka (Malaga) limanlarını kullanarak Fransa'nın güneyinde bulunan Languedoc'a oradan da Kuzey Afrika ve İstanbul'a ulaşmıştır (Panella, 1975: 12). Bu güzergahtan yaklaşık 50.000 Aragon ve Kaştâle Moriskosu Fransa'ya gelmiş ve neredeyse hepsi (1.000'ni hariç) Fransa'yı terk etmiştir. Endelus ve Mursiye bölgesinden ise yaklaşık 10.000 kadar Morisko Marsilya limanlarından Kuzey Afrika'ya göç etmiştir (Panella, 1975: 11). Belensiye bölgesinden gelenler ise Meyûrka'yı (Mallorca) geçip Cenova'ya (Génova), güçleri yetenler oradan da Huerta bölgesine gelip yerleşmiştir (Gonzalo, 2004: 189)

Fransa'ya gelen Moriskolar'ın sayıları hakkında, göçmenlerin sabit bir mekanda kalmamaları sebebiyle bir tahminde bulunmak bir hayli güçtür. Bazı araştırmacılar en az 50.000 (Kettanî, 1992: 182) ve bir kısmı da 150.000 (1610 yılında) gibi yüksek bir rakamı belirtse de bu sayının 70.000-80.000 arasında olması kuvvetli ihtimaldir (Panella, 1975: 11).

Moriskolar'ın Fransa'daki Faaliyetleri

"*Hiristiyan olma*" şartıyla Fransa'da kalan Moriskolar, yaşadıkları bölgelerdeki kilise papazlarına tabî oldular (Panella, 1975: 12). Fakat mezhep tercihleri bir süre sonra değişmiş, Burdeos, Montpellier ve Lunel'deki Moriskolar'ın büyük çoğunluğu Katolikliği bırakıp Protestan mezhebini benimsemiştir. Hiristiyanlık dairesi içerisinde kalmalarına rağmen Fransa'daki dinî zümreler -1677'deki ulusal Vitre Sinagogu vb...- dikkatlerini onlar üzerinden bir an olsun ayırmamıştır (Wieggers, 2010: 152).

Endülüs göçmenleri İspanya'da icrâ ettikleri meslekleri Fransa'da da yapmaya devam etmiştir. Güney Fransa ve Paris'e yerleşenler, çiftçilik, ticâret ve tıpla (Kettanî, 1992: 182; Cemâleddîn, 1991: 397; Şeyban, 2006: 319), Provenza bölgesindeki (Marsilya) şehirlere gelenler de ipek böceği kozası yetiştiriciliği ve fayans işçiliği yapmıştır (Epalza, 1992: 175). 1610'da Fransa'nın Biarritz şehrine gelen ve sonradan din değiştirip Hiristiyan olan Dalbarede ve Silhouette isimli Morisko aileleri, bu şehirde altı adet serâmik fırını inşa ederek İspanya'daki meslekî faaliyetlerini devam ettirmiştir. Bu fırınların üçü 1808 yılına kadar varlıklarını korumuşlardı (Echegaray, 1945: 93)

Fransa'da kısa süreliğine de olsa kalan Moriskolar'ın yaşadıkları bölgelerde bugün de onlara izâfeten bazı kelimeler kullanılmaya devam etmektedir. Mesala, Biarritz şehrindeki La Négresse tren istansyonuna yakın bir mevkîde bulunan "*Mouriscot*" isimli küçük göletin, 1610'da Moriskolar'ın toplanma alanlarından biri olması veya bu göl yakınından geçmelerine istinâden

bu ismi aldığı tahmin edilmektedir (Echegaray, 1945: 92). Yine, Pais Vasco bölgesinde kullanılan "*Morotegia*" ve "*Muskoenia*" kelimeleri de Moriskoları ifade etmek için Fransız dilindeki hatıraları olarak kullanılmaktadır (Echegaray, 1945: 100)

Dönemin şartları gözönüne alındığında kitlesel göçlerin sağlıklı yapılması hayatî derecede önem arz ediyordu. Gerekli önlemler alınmadan yapılacak göçlerin açlık, iklim şartları (sürgün kış mevsimine rastlamıştı) ve saldırılar sebebiyle binlerce insanın hayatını kaybetmesi kaçınılmaz olacaktı. Bu nedenle, Avrupa'ya yapılan göçlerin sağlıklı yapılabilmesi ve koordinasyonunun sağlanabilmesi için sürgün öncesinde, Gırnâta Moriskoları tarafından Fransa'nın içlerine kadar uzanan bir iletişim ağı kurulmuştu. Bu iletişim ağı, Moriskoların göç ettikleri devletler nezdinde kabul gören temsilcileri tarafından yürütülüyordu. Bu temsilciler göçmenlerin sevk ve idaresini üstlenerek yerel yöneticilerin işlerini kolaylaştırırken, aynı zamanda göçmenleri göç esnasında olası dış saldırılara karşı koruyorlardı. Temsilcilerin seçimlerinde, göçmenler üzerindeki nüfuzları, ticârî faaliyet içerisinde bulunmaları ve Fransız yetkilileriyle olan irtibatları önemli rol oynamıştır. Bunlar arasında, Marsilya'da genel temsilci olarak Jerónimo Enríquez'le birlikte Gabriel Esquierlo ve Luis Zapata, Martigues'de Aragon Moriskoları'nı temsilen Alonso de López; Tristán Océn ve Pedro Vivera, Montpellier'de Kaştâle Moriskoları'nı temsilen Juan Pérez, Lorenzo Diego y Alonso Hernández ile Fransa devleti nezdinde yüksek itibar sahibi Diego de Cárdenas (Mustafa Cardenas) gibi şahıslar yer alıyordu (Pons, 2008: 322). Bu temsilcilerin İspanya, Avrupa, Kuzey Afrika, İstanbul ve Venedik'teki Portekiz Yahûdileri'yle bağlantıları vardı. Mesela, Luis Zapata Gırnâta'daki Moriskoları'la, Jerónimo Enríquez Osmanlı devleti ile, Diego de Cárdenas ise Tunus'taki yöneticilerle ilişki kurmuştu. Bu ilişkiler sayesinde Endülüslü göçmenleri Avrupa üzerinden Kuzey Afrika (öncelikle Tunus'a oradan da Fas, Cezayir'e) ve Osmanlı hâkimiyetindeki topraklara büyük ölçüde güvenli bir şekilde ulaşmaları sağlanmıştır (Wieggers, 2010: 141).

"*Morisko sorununun*" ülke dışına ihraç eden İspanya, bu sorunun İspanya'ya yeniden yönelebileceği endişesiyle Moriskoları gittikleri her ülkede tâkibat altına almıştır. Tunus Moriskoları'ndan Osmanlı devletine gönderilen ve İspanyol makamlarınca engellenen 15 Eylül 1612 tarihli mektup İspanya'nın endişelerini daha da artırmıştır. Mektupta, çaresiz bir şekilde İspanya'da kalan ve baskıyla din değiştirmelerine rağmen yurtlarından sürülen Moriskoların dramı anlatılıyordu. Baskılara rağmen İslam'a daima bağlı kaldıklarını ve daha öncede II Selim'den (1524-1574) yardım istediklerini fakat, Osmanlı padişahının onları kurtarmaya gücü yetmediğini ifade ediliyorlardı. Bir yıl sonra Aralık 1613'de bu kez Osuna Dük'ü, bazı Moriskoların Osmanlı yönetiminden yardım istediklerine dair başka bir bilgi alacaktır (Wieggers, 2010: 149)

Moriskoların izini takip eden İspanya, Fransa'daki kurmuş oldukları iletişim ağının varlığını ve işleyişini 23 Şubat-15 Haziran 1612'de Fransa'nın Saint Jean de Luz şehrinde bulunan Lorenzo Suarez isimli casusun gönderdiği raporlarla (*avisos*) öğrenmişti. Ağustos 1612'deki raporunda Suarez, Madrid asıllı Francisco Toledano isimli Morisko'nun Bejaranos şirketiyle birlikte İstanbul'a vardığını, Gaspar de Raya ve Alvaro de Mendoza isimli Moriskoların

Osmanlı sarayına giderek İspanya'nın Moriskolar'a karşı işledikleri suçları anlatıp yardım istediklerini bildirmiştir (Pons, 2008: 332). İspanyollar'ın bir diğer ajanı ve aynı zamanda eski bir Morisko olan Gabriel de Carmona'nın (Cinco Villas de Campo de Calatraua şehrinden) 13 Temmuz 1612'de Fransa'nın Saint Jean de Luz şehrinden yazdığı rapor, Suarez'in anlattıklarını teyid etmektedir. Carmona, bazı güçlü Moriskolar'ın İstanbul'a gittiklerini ve güzel bir şekilde karşılandıklarını belirterek Luis de Baldiva gibi isimlerin bu kişiler arasında yer aldığını, Moriskolar'ın sınırı rahat geçmek için Salazar Kontu'nun imzasını taklid ederek sınır geçiş belgeleri hazırladıklarını bildirmiştir (Wiegers, 2010: 153).

Sürgün sırasında Moriskolar'ın İspanya dışına -çocuklarından sonra- çıkarmak istedikleri en önemli varlık kıymetli eşyaları (altın, para ve mücevher) olmuştur. Bunun için Fransa sınırındaki Burguş'daki (Burgos) Salazar Kontu'nun imzasını taklid ederek sınır geçiş belgeleri hazırlamışlardı. Almagro Francisco el Gordo isimli şahıs Kont'un taklidî imzasını taşıyan geçiş belgeleri hazırlayarak Portekiz'li Yahûdi tüccârların -Moriskolar'ın Venedik'teki Portekiz Yahûdi tüccârlardan olan Abraham Zacuto ve Abraham Muguión gibi şahıslarla irtibatları vardı (Pons, 2008: 310)-. Moriskolar'ın kıymetli eşyalarını Fransa'daki "Irun" denilen yerde bulunan Martin Sabato de Olazal isimli şahsa ulaştırmalarını sağlıyordu. Bu şahıs da Antonio Méndez Cardoso ve Francisco Núñez isimli şahıslar aracılığıyla eşyaların sahipleri olan Moriskolar'a ulaştırıyorlardı (Pons, 2008: 310). Bu kıymetli eşyaların büyük bir kısmı, İspanya'nın Beledü'l-Velîd (Valladolid), Tuleytûla (Toledo), Pastrana ve Mursiye şehirlerindeki zengin Moriskolar'ın biriktirip el-Chapiz'deki kasaya doldurdukları eşyalardı (Wiegers, 2010: 152). Transfer işleminin gerçekleşmesinde rol alan Portekiz Yahûdileri, Moriskolar'ı yakalanabilecekleri konusunda korkutarak, transfer işlemlerini güvenli bir şekilde yapacaklarını ifade ederek, bunun karşılığında taşıdıkları değerli eşyaların % 20 ila 30 arasında bir komisyon ücreti olarak yüksek meblağlarda paralar kazanmışlardır (Pons, 2008: 312). Moriskolar'ın ülke dışına bir servet çıkardıklarına (Cabrera, 1857: 396; Lea, 2006: 333) dair raporların gelmesi üzerine İspanyol yönetimi Salazar Kontu'nun bölgesi olan Burguş'da durumu kontrol altına almak için çalışmalara başlamıştır (Pons, 2008: 310-311).

Moriskolar'ın Fransa'da Yaşadıkları Sorunlar

IV. Henrî, Fransa'ya gelen ilk Morisko kafilesine "*Hıristiyan (Protestan)*" olmaları şartıyla kalma izni vermiştir (Cardaillac, 1979: 137; Kettânî, 1992: 182; Cemâleddîn, 1991: 393; Chakib, 1987: 122). Bu şart dahilinde Fransa'da kalan binlerce Morisko, bir süre sonra Henrî'nin Katolik mezhebine geçmesiyle zor durumda kalacaktır. Kral Henrî, yeni mezhebinin ötekine karşı müsamâhasız tutumu ve bu sırada kendisine karşı gerçekleştirilen suikast girişiminin müsebbibi olarak İspanya adına casusluk yapmakla suçlanan Moriskolar'ı görmesi onlara karşı toleranslı politikasından vazgeçmesine neden olmuştur (Lea, 2006: 348). Bu sebeple sonradan Fransa'ya gelen Aragon Moriskoları'nın İspanya'ya geri dönmeleri konusunda baskı yapmıştır (Pons, 2008: 321)

Kral Henrî'nin ölümünden sonra (1610) gerek Fransa'nın içerisinde bulunduğu şartlar ve gerekse yeni yönetimin İspanya ile ilişkilerini düzeltme arzusu, Fransa'nın Moriskolar'a karşı toleranslı tutumunda köklü değişikliklere

neden olmuştur. Bu politika değişiminin altında ictimâî, dinî ve siyâsî nedenler yer alıyordu. Her geçen gün nüfusu hızla artan yorgun ve bitkin Moriskolar'a karşı yerel halkın tepkisinin artması (Epalza, 1992: 175; Panella, 1975: 12; Şeyban, 2006: 318), veba salgını taşıdıkları düşüncesi, bilhassa, Güney Fransa'daki Hıristiyan halkın onları "Türkler" ve "kafirlerle" eşit tutması, Marsilya (Provenza) bölgesinde ucuz iş gücü olarak istihdâmda yer alıp kısa sürede servet sahibi olmaları, halkın onlara karşı nefretini artıran etkenlerdi. Bu sebeple, IV. Henrî döneminde yürürlüğe konulan Moriskolar'ın ya Hıristiyan olarak Fransa'da kalmaları ya da ülkeyi terk etmeleri şartı (Cardillac, 1979: 137; Cemâleddîn, 1991: s.393; Chakib, 1987: 122), daha da katı bir şekilde uygulamaya konulmuş, Toulouse ve Bayonne şehir yöneticileri eyâlet sınırlarını Moriskolar'a tamamen kapatmış ve bazı şehir meclisleri de bölgelerini terk etmeyenleri cezalandırmakla tehdit etmiştir (Kettanî, 1992: 182; Şeyban, 2006: 319).

Moriskolar'ın XVI. ve XVII. asır İspanyası'ndaki gibi Fransa'da da etnik ve dinî ayrılmaya sebep oldukları gibi aşırı yorumları (Panella, 1975: 13) bir tarafa koyacak olursak, ifade edilen sebeplerle her geçen gün Fransa'daki iklim, Moriskolar'ın aleyhlerine değişmiştir. Bu atmosfer değişimini Fransa'dan Cezâyir'e göç eden İspanya'nın Tercâlû (Trujillo) şehrinde olan Jeronimo de Loaysa isimli Morisko, İspanya'daki arkadaşına gönderdiği mektupta yer vermiştir. 25 Temmuz 1611 tarihli mektubunda Jeronimo:

(...) Cartagena limanından çıkıp Marsilya'ya geldik ve burada iyi bir şekilde karşılandık. Ayrıca bize yardım edileceğine dair söz verilmişti. Ancak IV. Henrî'nin ölümünden sonra işler ters gitmeye başlamıştı ve her şey değişmişti. Fransa'yı terk etmemiz gerekiyordu. Zira İspanya kralı III. Philip'ten bir emir gelmişti ki; bu emirde bizim burayı sömürmek ve burada casusluk yapmak için geldiğimiz söyleniyordu. Bunun üzerine Marsilya'dan çıkıp Livorne'ye gelmiştik. Burada İtalyan efendileri kendi topraklarını işletmek amacıyla ilk önce bize kolaylık göstermişlerdi. Fakat çoğumuzun ticâretle uğraştığımızı anlayınca tekrar göç etmek zorunda bırakıldık. Bunun üzerine Cezâyir'e göç ettik. (Chakib, 1987: 122)

Fransa, 1611'den sonra hiçbir Morisko gemisinin veya grubunun Fransa'ya girişine izin vermemiştir (Epalza, 1992: 176). Bu sebeple, durumlarının gittikçe kötüleştiğini gören Moriskolar'ın büyük çoğunluğu, Atlantik kıyılarındaki País Vasco'daki limanlardan biri olan San Juan de Luz'u ve Akdeniz kıyılarındaki Agde ve Marsilya limanlarını kullanarak Kuzey Afrika'ya göç etmiştir.

Osmanlı Devleti'nin Moriskolar'a Yardımı

Osmanlı devleti daha önce olduğu gibi⁴ son sürgün esnasında da Moriskolar'a olan ilgisini devam ettirmiştir. Bu sırada, Osmanlı tahtında bulunan I. Ahmed (1603-1617) İngiltere, Venedik ve Fransa nezdinde diplomatik girişimlerde bulunarak, Moriskolar'ın sağ salım bir şekilde Osmanlı topraklarına ve Kuzey Afrika'ya geçişlerini sağlamaya çalışmıştır (Temîmî, 1977:9; Özdemir, 315; Şeyban, 2006: 320). Bu temasların gerçekleştirilmesi konusunda Francisco

⁴ Mesela, Kanunî Sultan Süleyman döneminde (1520-1566) Barbaros Hayreddin Paşa tarafından İspanya sahillerine yapılan 7 seferde Endülüs Müslümanları'ndan 70.000 kişi kurtarılarak Kuzey Afrika sahillerine taşınmıştır (1529), bk. İnân, 1987: 386.

Enríquez (veya Aragones) ve Alonso de López gibi Moriskolar'ın faaliyetleri etkili olmuştur (Pons, 2009: 290). Osmanlı devletinin isimleri zikredilen devletlerle ticarî anlaşmalarının olması ve bu anlaşmaların yenilenmesi (1604) ve bilhassa, Venedik'in ticarî çıkarlarını korumak için Osmanlı devletiyle ilişkilerini iyi tutmaya gayret göstermesi Moriskolar'ın bu ülkeleri bir köprü olarak kullanmalarına imkan tanımıştır (Hammer, 1993: 52; Temîmî, 1977: 8).

Son sürgün öncesinde Osmanlı devleti ile Moriskolar arasında bu sırada Osmanlı topraklarında yer alan Belgrad'ta bir temas gerçekleşmiştir (1605). Burada I. Ahmed'in vezirlerinden Murad Paşa ile görüşen Endülüs heyeti, İspanya'daki zor durumlarını ve göç ettikleri ülkelerde karşılaştıkları kötü muameleleri anlatmışlardır. Heyette yer alan ve Moriskolar'ın ileri gelenlerinden biri olan Muhammed Ebu'l-Abbas el-Hanefî (Abdülaziz el-Kureyşî olarak da bilinir) bilhassa, Güney Fransa'ya göç eden onbinlerce Morisko'nun yaşadıkları kötü koşullardan bahsetmiştir (Temîmî, 1977: 10, dn.18; Chakib, 1987: 77). Murad Paşa'nın durumu Bâb-ı 'Ali'ye iletilmesiyle I. Ahmed, Hacı İbrahim isimli bir Morisko'yu IV. Henrî'ye göndererek⁵ Endülüs göçmenlerinin Fransa üzerinden geçişlerinin kolaylaştırılmasını ve Marsilya'da daimi bir elçilik kurulmasını istemiştir. Bu sırada İstanbul'da bulunan Fransız elçi Sefri Salignac Hacı İbrahim'e Sully Dükü'ne iletilmek üzere, Moriskolar'ın geçişlerini kolaylaştırmasını içeren bir mektup vermiştir. (Lea, 2006: 329, dn.62). Osmanlı padişahının talep mektubu Paris'deki devlet divânında okunurken, III. Philip tarafından Fransa kralına gönderilen elçi Fransa'ya ulaşmış, Osmanlı padişahının girişimlerinden haberdar olduğu Fransız yöneticilere bildirilmiştir (Wiegers, 2010: 151). Bu girişimin nasıl bir sonuç verdiği ile alakalı olarak ulaşabildiğimiz kaynaklar suskun kalmaktadır. Fakat bir süre sonra Osmanlı padişahının ikinci defa Fransa'ya elçi göndermesi ilk girişimin olumlu netice vermediğini göstermektedir.

Birkaç yıl sonra Osmanlı devletiyle Endülüs Müslümanları arasında ikinci bir temas gerçekleşmiştir (1608). Bu kez Moriskolar, sorunlarını doğrudan Osmanlı Sarayı'na anlatmaları için 4 elçiyi Bâb-ı 'Ali'ye göndermişlerdir. Kaştâle ve Endelüs'ü Rûnde'li (Ronda) İbrahim, Beyyâse'de (Baeza) iyi tanınan Cardenas ailesinden biri, Belensiye'yi temsilen Zulema of Torres ve Aragon'u temsilen Gaspar Zaidejos of Tortoles İstanbul'a gelmişlerdir. I. Ahmed ile görüşen elçilerin Osmanlı devletinin İspanya'ya saldırmasını istedikleri ifade edilse de görüşmenin sürgün edilen Endülüs göçmenlerinin Osmanlı topraklarına ulaştırılması konusunda olması kuvvetle muhtemeldir (Wiegers, 2010: 148). I. Ahmed, Henrî'nin ölümünden sonra yerine geçen XIII. Loui'nin vasisi konumunda bulunan annesi Maria de Meclisis'e bir uyarı fermanı göndererek ülkesine sığınan Moriskolar'a iyi davranmasını ve istedikleri ülkelere gitmeleri konusunda yardımcı olmalarını talep etmiştir (1610) (El-Hacerî, 1997: 50; Temîmî, 1977: 10; Kettanî, 1992: 183; Şeyban, 2006: 317). Osmanlı padişahının bu talebi, kraliçenin Fransa gemilerini Moriskolar için tahsis etmesiyle olumlu bir şekilde sonuçlanmıştır (Temîmî, 1977: 10). Osmanlı devleti

⁵ Bazı araştırmacılar bu mektubun Osmanlı padişahı adına Murad Paşa tarafından yazılıp Fransa kralına gönderildiğini kaydeder, bk. Wiegers, 2010: 151.

de taşınma işlemlerinin sağlıklı yapılabilmesi için, bir elçiyi Güney Fransa'daki Agde limanına göndermiştir (1610) (Pons, 2008: 326; Wieggers, 2010: 149)

Moriskolar ifade edilen girişimlerle eş zamanlı olarak, İngiltere kraliçesi Elizabeth'in son yıllarında İngiltere hükümetinden de yardım istemişlerdir. Fakat bu girişim kraliçenin ölümü üzerine sonuçsuz kalmıştır. Kraliçenin ölümünden sonra yerine geçen I. James'den de (1603-1625) yardım talebinde bulunulmuştur. Bu talebin akibeti konusunda ulaşabildiğimiz kaynaklarda herhangi bir bilgi yer almamaktadır. I. Ahmed, bir süre sonra bu kez Müteferrika İbrahim Efendi'yi (Hacı İbrahim Ağa) elçi olarak İngiltere'ye göndermiş, İspanya devletinin Endülüs Müslümanları'na yaptıkları detaylı bir şekilde anlatılarak İngiltere'ye sığınanların İngiliz gemileriyle Osmanlı topraklarına taşınmasını istemiştir. Bu talebin iletildiği sırada, İngiltere ile İspanya arasında bir anlaşmanın yapılması (1604) bu girişimin de sonuçsuz kalmasına neden olacaktır (Kurat, 1953: 174; Temimî, 1977: 10; Chakib, 1987: 77). İngiltere Kralı I. James yardım etmek bir yana, Endülüs Müslümanları'nın Elizabeth döneminde göndermiş oldukları haberleşme evraklarını İspanya devletine teslim ederek, İspanya Kralı III. Philip'e karşı samimiyetini isbat etmek istemiştir (Kurat, 1953: 173).

Osmanlı Devleti, Venedik devleti nezdinde de diplomatik girişimde bulunmuştur. Bu girişim Endülüs'ten gelen Ali ve Süleyman isimli iki Morisko'nun talebi üzerine gerçekleşmiştir. Bu kişiler gemi yolculuğunun tehlikelerinden bahsederek, Venedik ada ve topraklarından Frenk kıyâfetleri içerisinde güvenli bir şekilde Osmanlı topraklarına geçişlerinin sağlanmasını Osmanlı padişahından istemişlerdir (Hammer, 1993: 117; Uzunçarşılı, 2006: 140). I. Ahmed bu talep üzerine Venedik Doğu'na bir mektup göndermiştir. 1614 tarihli mektupta özetle; İspanya'dan sürgün edilen "Müdeccel"⁶ taifesinin, deniz yolunun tehlikeli olması sebebiyle, Venedik toprakları üzerinden Osmanlı topraklarına (dârü'l-emân) geçişlerinin sağlanması, Venedik toprakları geçilirken bir tek Müdeccel'e dahi zarar verilmeden, can ve mallarının korunması talep edilmiş, Venedik Doğu'nun Osmanlı padişahının arzusu istikâmetinde hareket etmesi iki devlet arasındaki dostluğun esası ve yapılmış olan anlaşmanın pekişmesi ve uzatılmasının en önemli sebebi sayılacağı vurgulu bir şekilde belirtilmiştir⁷. Osmanlı devletinin dostluğunu kaybetmek istemeyen Venedik Doğu, Osmanlı padişahının bu talebini yerine getirerek, Moriskolar'ın Venedik üzerinden Osmanlı topraklarına sağ salim bir şekilde geçişlerini sağlamıştır.

Osmanlı devleti, Avrupa devletleri nezdindeki girişimlerinin yanı sıra Kuzey Afrika'daki yönetimlerle de irtibata geçmiştir. Osmanlı amirali Halil Paşa'yı

⁶ Osmanlı arşiv belgelerinde Hıristiyan yönetiminde kalmış Endülüs Müslümanları için "Müdeccel" ve "Tağarten" kelimeleri kullanılır. Konuyla ilgili arşiv belgeleri için bk. BOA, MD., No:78, Hüküm: 1124; BOA, MD., No:14, Hüküm: 283; BOA, MD., No: 81, Hüküm: 267; BOA, MD., No:78, Hüküm: 441. Dönemin Endülüs muhacirlerinden biri olan Ahmad b. Qâsim el-Hacerî de "müdeccel" kavramını kullanmaktadır. El-Hacerî, 1997: 50.

⁷ Fermanın metni için bk. Temimi, ed-Devletü'l-Osmaniyye ve kadıyyeti'l-Moriskıyyîn, Zağvan, 1989, s.46; Bu mektubun transkribe edilmiş şekli için bk, Chakib, 1987: 178, Ek: 7; Kettanî, 1992:183; Hammer, 1993:168)

Mağrib-i Aksa (Fas) Sultanı Mevlây Zeydan'a gönderen (2 Eylül 1613) I. Ahmed, hem ikili ilişkilerin geliştirilmesini hem de İspanya'dan sürgün edilen Moriskolar'a yardım yapılmasını talep etmiştir. Birkaç ay sonra da Halil Paşa aynı amaçla Trablusgarb'ı ziyâret etmiştir (Temîmî, 1977: 10; Chakib, 1987: 76). I. Ahmed Osmanlı devletine bağlı Tunus Beylerbeyine ve kadısına ferman göndererek (1613) Endülüs Müslümanları'na gereken her türlü yardımın yapılmasını istemiş ve Tunus'a ulaşan Moriskolar'ın Anadolu'ya gönderilmesini emretmiştir.

Tunus'tan Anadolu'ya getirilen Moriskolar Adana, Aziz, Sis, Tarsus ve Kars-ı Zülkadriye'ye (Maraş, Kadiri ve civarı) yerleştirilmişlerdir (Epalza, 1996: 147-148). Anadolu topraklarında yerleştikleri yerler dikkate alındığında Osmanlı devleti stratejik bir şekilde davranmıştır. Çünkü, Adana, Sis ve Tarsus gibi yerler tarım sahalarıyla ön plana çıkmaktaydı ve bu yerler İspanya'daki Katalonya, Belensiye ve Mursiye gibi tarım sahalalarının çok olduğu ovalara sahipti. Sis, Aziz ve Kars-ı Zülkadriye gibi yerler ise Osmanlı devletinin askeri kontrol bölgeleriydi. Yani, Osmanlı devleti Moriskolar'ın hem tarımsal, hem de askerî sahadaki becerilerinden istifâde yoluna gitmiştir (Epalza, 1996: 149). Moriskolar'ın bir kısmı da Mısır'a ve Şam'a yerleştirilmiş (Makkârî, 1988: 528), 1609 ila 1614 yılları arasında Osmanlı Devletinin Asya ve Avrupa'daki topraklarına yaklaşık 40.000 civârında Morisko göç etmiştir (Kettanî, 1992: 183). İlk fermanın iki yıl sonra Osmanlı padişahı Tunus Beylerbeyine ve kadısına konuyla ilgili ikinci bir ferman göndermiştir (1615) (Wiegers, 2010: 150).

Sonuç

XVII. asrın başında Katolik İspanya Devleti, İspanya'da kalmış olan Endülüs Müslümanları'nın (Moriskolar) gerçek anlamda "Katolik" olması için Gırnâta'nın işgalinden sonra başlatılan "*tek din*" ve "*tek ulus/arî ırk*" politikası çerçevesinde, her türlü ictimâî, idarî ve iktisadî araçları kullanmıştır. Yaklaşık 110 yıl süren (1500-1609) asimilasyon çabalarının başarısız olması ve Moriskolar'ın Osmanlı devleti ve Kuzey Afrika'daki hanedanlıkların "*içerdeki uzantıları/ajanları*" olarak görülmesi, İspanyol resmî ve dinî çevrelerini bu soruna çözüm bulma konusunda yeni arayışlara sevk etmiştir. Bu arayışlar, Moriskolar'ın İspanya dışına toplu sürgün kararıyla sonuçlanmıştır (Nisan 1609)

Sürgün fermanında yer alan "*altı yaşın altındaki çocukların ancak Hıristiyan bir ülkeye gidilmesi durumunda ailelerinden alınmayacakları, aksi takdirde İspanya'da bırakılacakları*" kararı, binlerce Morisko'nun coğrafi olarak İspanya'ya en yakın Hıristiyan topraklarına göç etmelerine neden olmuştur. Başta Fransa ve Venedik olmak üzere İngiltere, İtalya'ya göç eden Moriskolar, deniz yolunun hem pahalı hem de güvensiz olması sebebiyle kara yolunu tercih etmiştir. Bu göçlerin sağlıklı ve koordineli yapılabilmesi için göç ettikleri devletler nezdinde kabul gören temsilciler seçmişlerdir.

Fransa, başlangıçta bir devlet politikası olarak Endülüs göçmenlerine sahip çıkarken, bir süre sonra bu politikasından vazgeçerek sınırlarını göçmenlere kapatmıştır. Sürgün esnasında din değiştirip Fransa'da kalan ve sayıları 1.000 civârında olan Moriskolar, İspanya'da icrâ ettikleri mesleklerini (serâmik ve ipek böceği işçiliği vb.) yapmaya devam etmişlerdir. Fransa'dan sonra en fazla Endülüs göçmeni Venedik topraklarına gelmiştir. Göçmenler,

Fransa limanlarını, Venedik ada ve topraklarını, Osmanlı devletinin Balkanlardaki topraklarına (Bosna-Hersek) ve Kuzey Afrika'ya geçiş köprüsü olarak kullanmışlardır.

Osmanlı devleti, binlerce yıldır yaşadıkları topraklardan sürgün edilen Moriskolar'ın güvenli bir şekilde İslâm topraklarına ulaşmalarını sağlamak için Fransa, Venedik ve İngiltere nezdinde diplomatik girişimlerde bulunmuştur. Bu girişimlerin sonucunda onbinlerce Morisko Kuzey Afrika ve Osmanlı topraklarına ulaşabilmiştir. Osmanlı devletinin bu girişimleri olmasaydı, Osmanlı Padişahı I. Ahmed'in Venedik Doçu'na gönderdiği fermanında belirttiği gibi, Moriskolar'ın can ve mal emniyetleri tehlike altına girmiş olacak, belki de binlerce Morisko gemi kaptanları ve geçiş güzergahlarında bulunan yetkililerce katledilecekti. Son sürgünde, Osmanlı hâkimiyetindeki Tunus'a 80.000 civârında Endülüs göçmeninin geldiği hesaba katıldığında, Osmanlı devletinin yardım çabalarının göçmenler için ne derece hayatî derecede olduğu önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

Moriskolar'ın güvenli bir şekilde göç etmelerini sağlamakla kalmayan Osmanlı yönetimi, Bu insanların yerleştikleri topraklarda (Osmanlı ve Kuzey Afrika toprakları) yaşadıkları travmayı atlatmalarını ve yeni bir hayata başlamalarını sağlamıştır; Osmanlı padişahı, Tunus beylerbeyi ve kadısına gönderdiği fermanlarda Moriskolar'ın iş gücü sahibi olmaları hususunda yardımcı olmalarını ve bir süreliğine her türlü vergiden muaf tutulmalarını istemiştir. Tunus üzerinden Anadolu'ya getirilen Moriskolar'ı ise Adana, Tarsus, Sis, Kars-ı Zülkadriye gibi tarım ve askerî bölge özelliklerine sahip şehirlere yerleştirerek hem ülke ekonomisine hem de ülke savunmasına katkıda bulunmalarını temin etmiştir.

Kaynakça

- ARENAL, M. G. (1996), *Los Moriscos*, Granada: Editorial Universidad de Granada.
- BİLGİN, F. (2010). *Nasrîler (Benî Ahmer) Devleti Sonrasında Endülüs'teki Müslümanlar (Moriskolar)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BAŞBAKANLIK OSMANLI ARŞİVİ (BOA), MD., No:78, Hüküm: 1124; No:14, Hüküm: 283; No: 81, Hüküm: 267; No:78, Hüküm: 441
- BRAUDEL, F. (1994). *Akdeniz ve Akdeniz Dünyası*. Mehmet Ali Kılıçbay (Çev.). İstanbul: İmge Yayınları, C.II.
- BREMOND Y MAYANS, A. S. DE (1998). *Benilloba Morisca y Cristiana Historia de Una Evolucion Social*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Historia Moderna, Madrid

- CARDAÏLLAC, L. (1979). *Moriscos y Cristianos un Enfrentamiento Polemico (1492-1640)*. Madrid: Fondo de Cultura Economica.
- CASTAÑER, J.E.L C. (2005). Mamelucos, Otomanos y Caída del reino de Granada. *En La España Medieval*, sy.28, s. 229-258.
- CEMÂLEDDÎN, A. M. (1991). *el-Müslimûne'l-münassârûn evi'l-Mûriskiyyûne'l-Endelüsiyyûn: Safha mühime min târîhi'l-müslimîn fi'l-Endelüs*. Kâhire: Dârüs's-Sahve.
- CHAKÏB, B. (1987). *Endülüs'te Son Müslüman Kalıntısı Morisko'ların Cezayir'e Göçü ve Osmanlı Yardımı (1492-1614)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- ECHEGARAY, B. (1945). ¿Se establecieron los Moriscos en el país vasco de Francia?. *In: Bulletin Hispanique*. Tome 47, N°1, pp. 92-102.
- EL-HACERÎ, A. K. (1997). *Nâsri'd-Dîn 'Ale'l-Kavmi'l-Kâfirîn*. P. Sj van Koningsveld, Qâsim Sâmarrâî; Gerard Albert Wieggers (Tahk.). Madrid: el-Meclisü'l-'lâli-Abhâsi'l-'İlmîyye, el- Vekâletü'l esbâniyye lit-Te'âvüni'l-devliyye.
- EPALZA, M. (1992). *Los moriscos antes y después de la expulsión*, 1. Bs. Mapfre, Madrid. (<http://www.cervantesvirtual.com/obra/los-moriscos-antes-y-despues-de-la-expulsion--0/>) Temmuz 2012.
- (1996). Instalación de Los Moriscos en Anatolia (documento Temimi, de 1613). *Sharq al-Andalus*, No. 13, pp. 145-157.
- GONZALO A. (2004). La Expulsión de Los Moriscos: Su Influencia en Cultivos, Cosechas y Oficios. Gregorio Marañón (Ed.), *Expulsión ve Diáspora de Los Moriscos Españoles* içinde (s. 187-208). Madrid: Fundación Gregorio Marañón.
- HAMMER, B. J. V. (1993). *Büyük Osmanlı Tarihi*. Mümün Çevik ve Erol Kılıç (Çev.). İstanbul: Üçdal Neşriyat, C. VIII.
- HESS, A. C. (2010). *Unutulmuş Sınırlar, 16. Yüzyıl Akdeniz'inde Osmanlı-İspanyol Mücadelesi*. Özgür Kolçak (Çev.). İstanbul: Küre Yayınları.
- (1968). The Moriscos: An Ottoman Fifth Column in Sixteenth-Century Spain. *The American Historical Review*, Vol. 74, No. 1, pp. 1-25.

- İNÂN, M. A. (1987). *Nihâyetü'l-Endelüs ve Târîhu'l-'Arabi'l-Mutenassırîn*. Kâhire: Mektebetü'l-Hâncî.
- IRWİNG, W. (1850). *A Cronicle of the Conquest of Granada*. London: Printed by Harrison and son St. Martin's Lane.
- KETTÂNÎ, A. M. (1992). *İnbiâsü'l-İslâm fi'l-Endelüs*. İslamabad: Câmîatü'l-İslâmiyyeti'l-Âlemiyye.
- KURAT, A. N. (1953). *Türk-İngiliz münasebetlerinin başlangıcı ve gelişmesi: (1553-1610)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi.
- LANE-POOLE, S. (1888). *The Moors in Spain*. London.
- LEA, H. C. (2006), *İspanya Müslümanları, Hıristiyanlaştırılmaları ve Sürülmeleri*. Abdullah Davudoğlu (Çev.). İstanbul: İnkılap Yayınları.
- LÉVİ-PROVENÇAL, (2008). Moors. *Encyclopaedia of Islam*. P. Bearman ,Th. Bianquis, C. E. Bosworth , E. van Donzel and W. P. Heinrichs (Ed.). Brill: VII, 235-236
- MAKKÂRÎ, M. A. (1988). *Nefhu't-tîb min gusni'l-Endelüsü'r-ratîb ve zikru vezîrihâ Lisâni'd-dîn İbni'l-Hatîb = Urfü't-tîb fi't-ta'rîf bi'l-vezîr İbni'l-Hatîb*. İhsan Abbas (Nşr.). Beyrut: Dâru Sâdir.
- MENDOZA, D. H. (1830). *Guerra de Granada*. Benito Monfort (Hzl.). Valencia: Libreria de Mallén y Berard.
- MUÑOZ y GAVİRÍA, D. J. (1861). *Historia del Alzamiento de Los Moriscos, su Expulsion de España*. Madrid: Establecimiento Tipografico de Mellado.
- MÜELLİF-İ MEÇHÛL (1991). *Ahbârü'l-'asr fi İnkidâi devleti Benî Nasr*. Hüseyin Mü'nis (Nşr.). Kahire.
- ÖZDEMİR, M. (2012). *Endülüs Müslümanları – I (Siyasi Tarih)*. Ankara: Türkiye Diyânet Vakfı Yayınları.
- PANELLA, R. J. (1975). *Los Moriscos Espanoles Emigrados Al Norte de Africa Despues de La Expulsion*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Universidad de Barselona, Barselona.
- PONS, L. F. (2008). Notas Sobre La Cohesión de La Comunida Morisca Más Allá de Su Expulsión de España. *Al-Qantara*, XXIX, 2, julio-diciembre, pp. 307-332

- (2009). El Exilio Morisco. Las Líneas Maestras Una Diáspora. *Revista de Historia Moderna*, Nº 27, pp. 277-294.
- RUBÍO y NÚÑEZ y BERMEJO, R. S., I. T., M. H. (2010). La Expulsión de Los Moriscos de Extremadura (1609-1614). *Chronica Nova*, Vol.36, pp. 197-226.
- SÁNCHEZ-BLANCO, R. B. (2011). La expulsión de los Moriscos. *la Expulsión de los Moriscos y la Actividad de los Corsarios Norteaffricanos* içinde (s.11-21). Instituto de Historia y Cultura Naval, Madrid.
- ŞEYBAN, L. (2006). *Mudejares ve Sefarades*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- TEMÍMÍ, A. (1997). Risâle mine's-Sultânî'Osmanî Ahmed ev-Vel ilâ Doc el Bundukiyye havle'l-Moriskiyyîn. *Mecelletü't-Târîhi'l-Mağribî*, Tunus, sayı: 7-8, s.7-13
- (1989). *ed-Devletü'l-Osmaniyye ve kadiyyeti'l-Moriskiyyîn*. Zağvan.
- UZUNÇARŞILI, İ. H. (2006). *Osmanlı Tarihi: İstanbul'un Fethinden Kanunî Sultân Süleyman'ın Ölümüne Kadar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu, C. III.
- VILLALÓN, C. (1919). *Viaje de Turquía*. Enrique Suárez Figaredo(Hzl.). Madrid.
- WIEGERS, G. (2010). Managing Disaster: Network of the Moriscos During The Process of The Expulsion from the Iberian Peninsula Around 1609. *Journal of Medieval Religious Cultures*, Vol. 36, No. 2, 141-168.

Atatürk Baraj Gölü'nün Bozova İlçesi Tarımsal Ürün Deseni Üzerine Etkisinin İncelenmesi (1984-2011)

An Examination of Effect of Atatürk Dam Lake on Agricultural Patterns in Bozova District (1984-2011)

Mehmet GÜRBÜZ*
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Mehmet Ali ÇELİK**
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Ali Ekber GÜLERSOY***
Dokuz Eylül Üniversitesi

Özet

Tarımda suyun kullanımı, kurak ve yarı-kurak bölgelerde tarımsal üretimi artırma ve güvence altına almada vazgeçilmez bir faktördür. Bu çalışmada, Şanlıurfa ilinin Bozova ilçesine 24 km uzaklıkta bulunan ve Fırat Nehri üzerinde yer alan Atatürk Baraj Gölü'nün, Bozova ilçesi tarımsal ürün deseni üzerine etkileri incelenmiştir. Çalışmanın temel materyallerini Uzaktan Algılama ve TÜİK verileri teşkil etmektedir. Gerek TÜİK gerekse uydu verilerinden elde edilen sonuçlar, 2006 yılı sonrasında sulu tarım alanlarında önemli bir artışın gerçekleştiğini göstermektedir. Sulu tarım sahalarında meydana gelen artış, en fazla pamuk ekili alanlarda gerçekleşirken, kuru tarım sahalarında meydana gelen azalma ise en fazla buğday ekili alanlarda yaşanmıştır.

Anahtar kelimeler: Bozova ilçesi, tarım, uzaktan algılama, Landsat TM, TÜİK.

Abstract

Using water in agriculture activities is of essential importance in order to increase and guarantee agricultural production in arid and semi-arid areas. In this study, effects of the Atatürk Dam Lake on agricultural products in Bozova are examined. The dam is situated on the Euphrates River 20 km far from the district of Bozova. Remote sensing and TUIK data constitute basic materials of

* Yrd.Doç.Dr.Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, mgurbuz@ksu.edu.tr

** Araştırma Görevlisi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, mehmetalicelik@kilis.edu.tr

*** Yrd.Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, gulersoy74@gmail.com

the study. The results of the TUIK data as well as satellite data reveal a significant increase of irrigated areas after 2006. The increase in irrigated agricultural areas has mainly been on cotton, while there has been a decrease in wheat production across dry farming areas.

Keywords: District of Bozova, agricultural, remote sensing, Landsat TM, TUIK.

Giriş

Cumhuriyet Tarihi'nin en büyük yatırımlarından birisi Güneydoğu Anadolu Projesi'dir (GAP). GAP'ın genel hedefleri arasında bölgesel kalkınmayı sağlamak, bölgelerarası farklılıkları gidermek, bölgede ekonomik ve sosyal koşulları iyileştirmek, yöre halkının refah düzeyini ve yaşam standartlarını yükseltmek vardır (Yıldız, 2008). GAP'ın ağırlıklı hedefi ise tarıma dayalı üretimdir (Göçer, 2004). GAP kapsamında yer alan illerin iklimi, yarı kurak özellikler göstermektedir. İklimin yarı kurak özellikler göstermesi, tarımda su noksanlığının fazla olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, GAP kapsamında bölge tarımında su ihtiyacının karşılanması için büyük barajlar inşa edilmiştir.

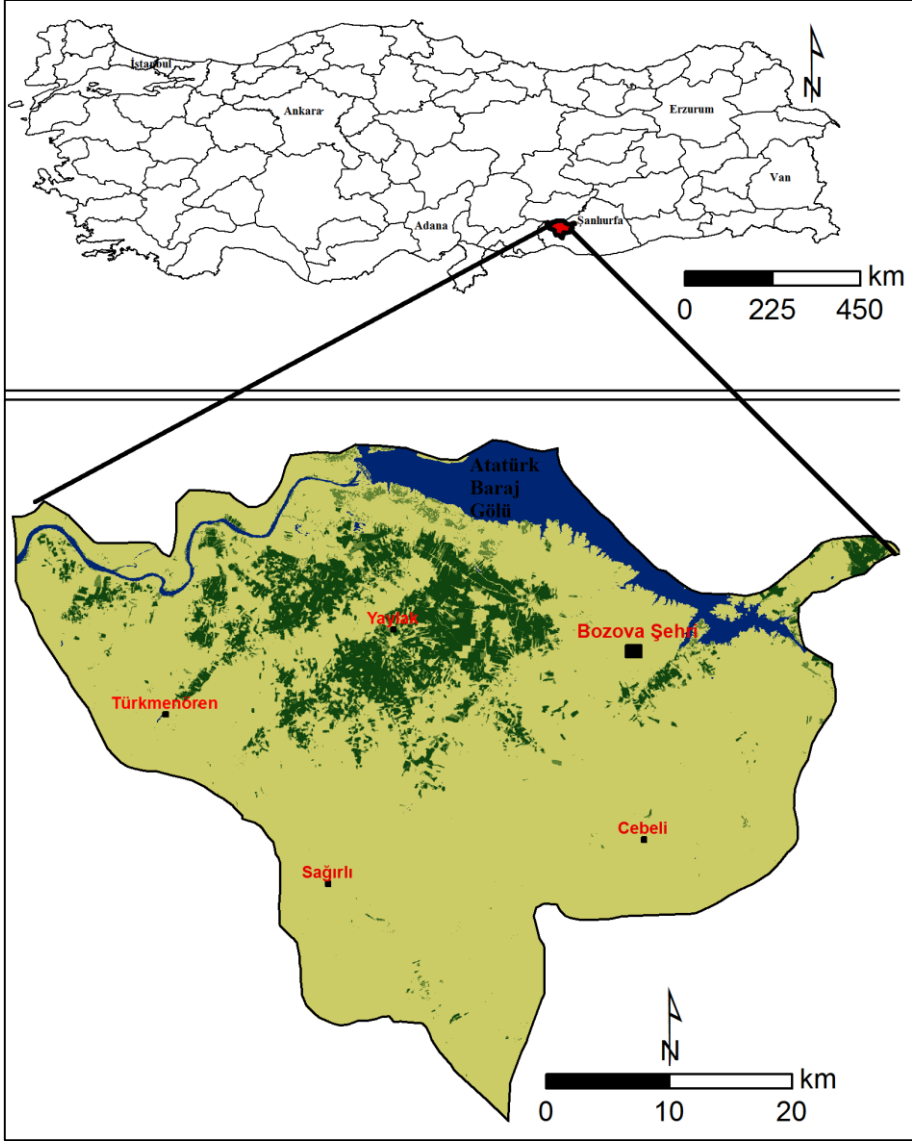
Tarımda suyun kullanımı, kırsal refahı arttırmayı amaçlayan ve insani boyutu ön planda olan bir faaliyet olup, kurak ve yarı-kurak bölgelerde tarımsal üretimi artırma ve güvence altına almada vazgeçilmez bir faktördür. Fakat tarımsal üretimi artıran tarımsal sulama, gerekli önlemler alınmazsa çevreye zarar vermekte ve doğal dengenin bozulmasına yol açmaktadır (Çakmak ve Gökalp, 2011). Sulu tarımda suyun aşırı ve yanlış kullanımı büyük ölçekte su ile doygunluğa, tuzluluğa ve yer altı suyu kaynaklarının aşırı tüketilmesine sebep olmanın yanında mansap kullanıcılarının yeterli sudan yoksun kalmasına, sulamadan dönen akışın karışması ile tatlı su kaynaklarının kirlenmesine ve derine sızma kayıpları gibi olumsuzluklara neden olmaktadır. Özellikle tuzlu suyun uygulandığı veya aşırı sulama yapılan koşullarda tuzlu bir taban suyu katmanı meydana gelmekte, anılan katman yükselerek toprağın tuzlulaşmasına neden olmaktadır. Tarımsal ürünlere olan gereksinimin gittikçe arttığı çağımızda, varlığı sınırlı olan toprak ve su kaynaklarının yukarıda bahsedilen uygulamalar nedeniyle önemi daha da artmış ve bu durum, doğal kaynakların sürdürülebilir ve optimum kullanıma olanak sağlayıcı biçimde yönetilmesini zorunlu kılmıştır (Özkay vd., 2008; Sönmez vd., 2013).

Varlığı sınırlı olan suyun optimum şekilde yönetilmesi için, insanlığın en eski dönemlerinden günümüze sürekli olarak Baraj gölleri inşa edilmiştir. Baraj gölleri; enerji üretimi, içme suyu kaynağı sağlama, tarımsal sulama ve taşkın koruma gibi çeşitli amaçlarla akarsular üzerine inşa edilen yapay göllerdir (Fakıoğlu vd., 2011). Dünyada nüfusun hızla artması, yeni tarım alanlarının açılması, sulama, besin maddelerine ve enerjiye duyulan ihtiyaç bir nebze de olsa barajlar inşa edilerek aşılımaya çalışılmaktadır (Şengün, 2001; Sönmez, 2011). Baraj göllerinin büyük su hazneleri ile bulunduğu çevrenin arazi kullanımı ve iklimi üzerinde önemli etkilerde bulunduğu, yapılan birçok çalışma ile ortaya konulmuştur (Bulut, 2006; Sever ve Kalın, 2010). Su kaynaklarının optimum

kullanımı, enerji ihtiyacının karşılanması, tarımda sulama konularında büyük faydası bulunan barajların olumsuz etkileri de vardır. Bunlardan bazıları; türlerin ve doğal ortam şartlarının değişime uğraması, deltaların erimesi, yer altı sularının azalması, doğal göllerin kurumasıdır (Akkaya vd., 2009).

1983 yılında inşaatına başlanan Atatürk Baraj Gölü 180 km uzunluğu, 48,7 km³ hacmi ve 817 km² yüzölçümü ile Türkiye'nin 3. Büyük gölü konumundadır. Bu çalışmada, Şanlıurfa ilinin Bozova ilçesine 24 km uzaklıkta bulunan Fırat Nehri üzerinde kurulan Atatürk Baraj Gölü'nün, Bozova ilçesi tarımsal ürün deseni üzerine bulunduğu etki incelenmiştir. Çalışmanın temel materyallerini Uzaktan Algılama verileri ve TÜİK verileri teşkil etmektedir. Uzaktan algılama verileri kullanılarak tarımsal ürün deseninde meydana gelen değişimler sıkça izlenmektedir (Maas, 1988; Brown vd., 2007; Wardlow ve Egbert, 2008; Çelik ve Sönmez, 2013). Çalışmamızda, 1984, 1992, 1999, 2006 ve 2011 yıllarına ait Landsat TM uydu görüntüleri kullanılarak Bozova ilçesinin tarımsal ürün deseninde meydana gelen değişim izlenmiştir. Araştırmada kullanılan uydu verilerinin uzun yıllara ait olması (1984-2011), Atatürk Barajı havzasında su birikimi meydana gelmeden önce ve Atatürk Baraj Gölü'nden Bozova ilçesine sulama sistemleri ulaştırıldıktan sonrasının tarımsal durumunun karşılaştırılması bakımından önemlidir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, Şanlıurfa İline bağlı bir ilçe olan Bozova, batısında Halfeti, güneybatısında Birecik, güneyinde Suruç, güneydoğu ve doğusunda Şanlıurfa merkez, kuzeydoğuda Hilvan ilçeleri, kuzeyinde de Adıyaman ili ile çevrilidir (Şekil 1).



Şekil 1. Bozova İlçesi lokasyon haritası.

Materyal ve Yöntem

Bu çalışmanın amacı, Atatürk Baraj Gölü'nün Bozova ilçesi tarımsal ürün deseninde meydana getirdiği değişimlerin periyodik olarak ortaya konulmasıdır. Bu amaçla, 1984, 1992, 1999, 2006 ve 2011 yıllarının Ağustos aylarına ait Landsat TM verileri kullanılmıştır. Landsat TM verilerin tümünün Ağustos ayına ait olması hızlı değişim gösteren tarımsal peyzajı doğru bir şekilde belirlemek açısından önemlidir. Çalışmada kullanılan diğer veriler TÜİK ve Tarım ve

Köyleri Bakanlığı, Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü toprak envanteri verileridir. Bu veriler çalışmada tespit edilen tezi ve sonuçların doğruluğunu güçlendirmek için önem taşımaktadır.

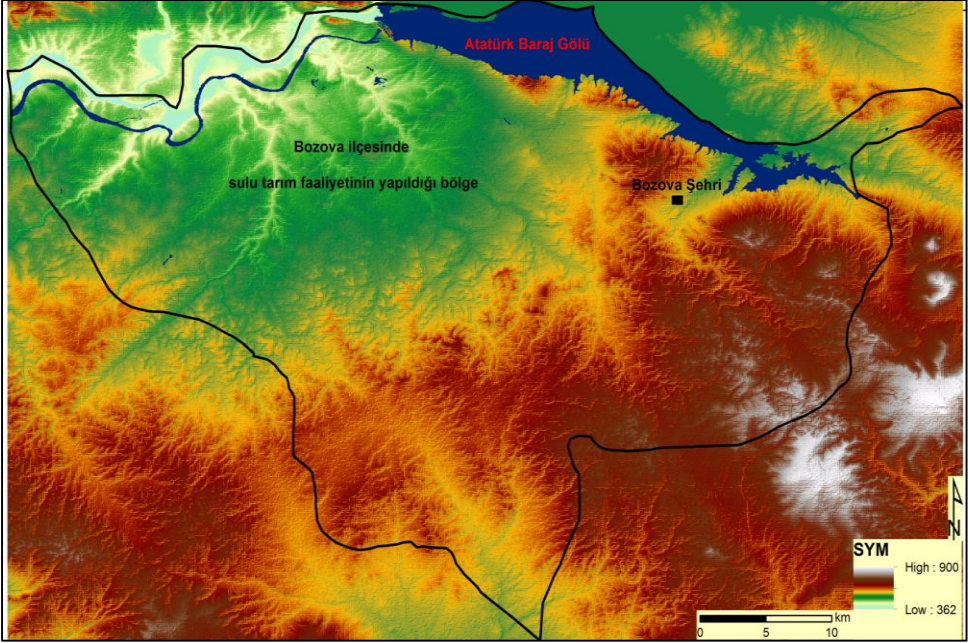
Araştırmada kullanılan Landsat verileri, 1972 yılında uzaydaki yörüngesine oturtulmuştur. Bu yönüyle Landsat veriler uydular ile yeryüzüne ait görüntü elde edilen ilk platformdur (Sesören, 1996). Landsat TM verileri 7 banttan oluşmaktadır. Bu 7 banttan her biri yeryüzünün farklı objelerini daha iyi algılamaktadır. Çalışmamızda yıllara göre değişen tarımsal ürün desenini tespit etmek amacı ile kırmızı ve yakın kızılötesi bantlar kullanılmıştır. Landsat TM verilerde 3. bant kırmızı, 4. bant ise yakın kızılötesi bölgeyi temsil etmektedir. Söz konusu bantlar kullanılarak Normalize Fark Bitki İndeksleri (NFBI) oluşturulmuştur. NFBI şu formül ile hesaplanır (Myneni, 1996; Çelik ve Karabulut, 2013):

$$NFBI = \frac{\text{(Yakın İnfrared band - Kırmızı Band)}}{\text{(Yakın İnfrared band + Kırmızı Band)}}$$

Bu formül sonucunda -1 ile 1 arasında değişen değerler ortaya çıkar. Negatif değerler su, kar, bulut ve bitkiden yoksun nemli alanları ifade ederken, pozitif değerler de bitki örtüsünün varlığını gösterir. NDVI sonuçları, daha sonra $(NDVI+1)*100$ formülü ile Maksimum Fark Bitki İndeksi'ne dönüştürülmüştür. Bu formül sonucunda bitki indeks değerleri 0-200 arasındaki bir banda sıkıştırılmıştır. Neticede 100'den küçük değerler, bitki örtüsünden yoksun olan su, buz ve bulut gibi alanları gösterirken, 100 ve yakın civarı değerler de çıplak alanları veya cılız bitki örtüsünü, 130-200 arasındaki yüksek değerler ise bitki örtüsüne karşılık gelen alanları içerir hale gelmiştir (Karabulut, 2006).

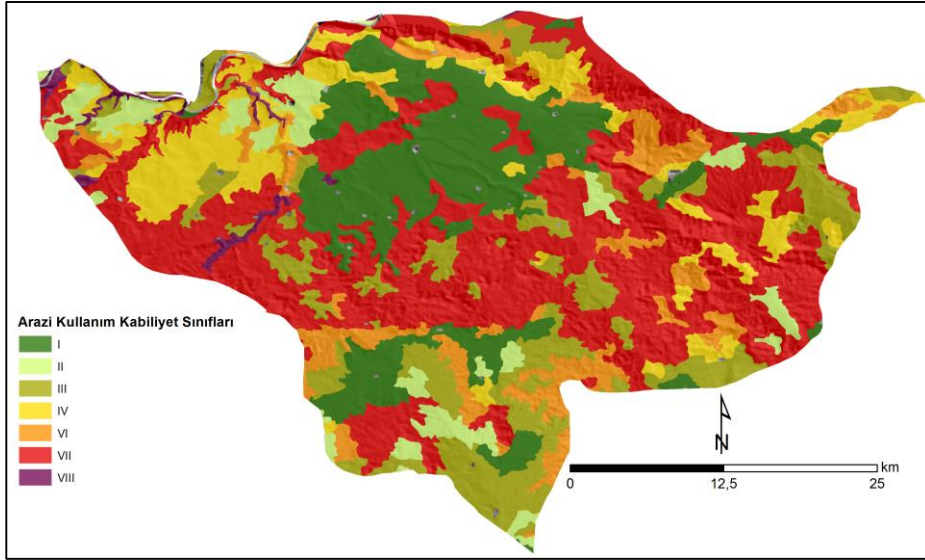
Araştırma Bulguları

Bozova ilçesinin yaklaşık olarak % 47'lik bir kısmı tarıma uygun düzlük sahalardan oluşmaktadır. Bu sahalar genel olarak Atatürk Baraj Gölü'nün hemen güney kısmında yer almaktadır. Sulu tarım faaliyetlerinin tamamı buralarda yapılmaktadır. İlçenin güneydoğu ve güneybatısı nispeten yüksek alanlardır (Şekil 2).



Şekil 2. Bozova ilçesi ve yakın çevresinin sayısal yükselti modeli.

Bozova'nın arazi kullanım kabiliyet sınıfı haritası dikkate alındığında, Atatürk Barajı'nın hemen güneyindeki arazilerin tarımsal açıdan değerli olduğu görülmektedir. Bu sahalarda I. derece önemli tarım alanlarıdır. Bu sahalarda Atatürk Barajı'ndan gelen kanallar vasıtasıyla sulamalı tarımın yapılabildiği alanlardır. Arazi kabiliyet sınıfı II ve III olan araziler ise ilçede genelde tahıl tarımının yapıldığı kuru tarım alanlarıdır. Arazi kabiliyet sınıfı IV, VI, VII olan araziler ise tarımsal faaliyetin sınırlandırıldığı sahalardır (Şekil 3).



Şekil 3. Bozova ilçesinde arazinin kullanım kabiliyet sınıfları.

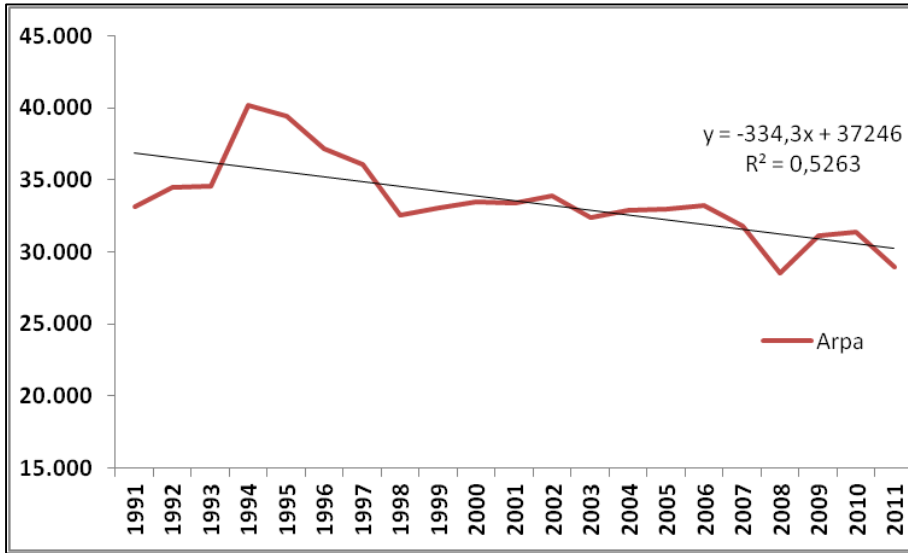
Bozova ilçesinde sulu tarım faaliyetleri, 2006 yılı sonrasında yoğunluk kazanmıştır. Tablo 1 incelendiğinde buğday, arpa ve kırmızı mercimek ekilen kuru tarım alanlarının 2006 yılı sonrasında yerini sulu tarım ürünü olan pamuğa bıraktıkları görülmektedir. 2006 yılında 4.998 ha alanda pamuk tarımı yapılırken hemen bir yıl sonrasında pamuk ekim alanı 12.000 ha olmuştur. Genel olarak kuru tarım alanı 1991 yılında 69.188 ha iken, 2011 yılında 43.641 ha olmuştur. Pamuk ekim alanının artış gösterip bilhassa buğday ekim alanının daralması, söz konusu buğday alanlarının pamuk ekim alanına dönüştüğünü göstermektedir. 2007 yılı ile birlikte büyük artış gösteren sulu tarım alanları, Atatürk Baraj Gölü'nden Bozova ilçesine ulaşan sulama kanallarının faaliyete geçtiğini göstermektedir.

Tablo 1. 1991-2011 yılları arasında Bozova ilçesinin büyük kısmını kaplayan tarımsal ürünlerin alansal değişimi (TÜİK)

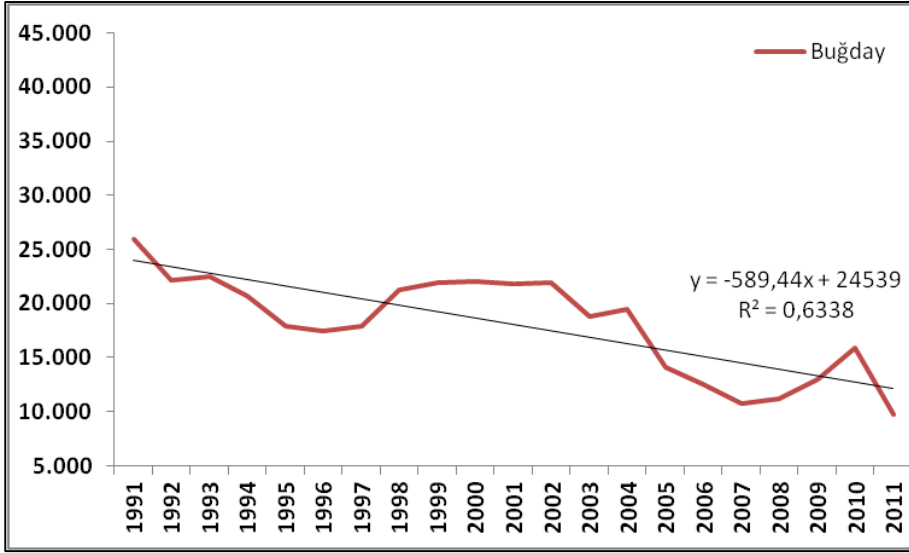
Yıl	Buğday (ha)	Arpa (ha)	Kırmızı Mercimek (ha)	Pamuk (ha)
1991	25.899	33.168	10.121	-
1992	22.171	34.500	11.000	-
1993	22.493	34.600	11.204	-
1994	20.700	40.160	7.900	1.000
1995	17.910	39.424	9.000	4.000
1996	17.416	37.171	7.500	3.000
1997	17.941	36.101	7.171	3.000
1998	21.290	32.592	11.069	2.600
1999	21.927	33.070	10.189	3.000
2000	22.007	33.500	7.900	2.400
2001	21.812	33.432	7.415	2.400
2002	21.900	33.936	7.387	2.428
2003	18.821	32.357	6.824	2.400

2004	19.498	32.930	6.942	2.544
2005	14.139	33.004	10.000	5.000
2006	12.573	33.209	10.000	4.998
2007	10.805	31.816	9.077	12.000
2008	11.165	28.531	9.060	13.114
2009	12.997	31.146	4.801	14.232
2010	15.908	31.354	4.998	16.770
2011	9.795	28.944	4.902	18.520

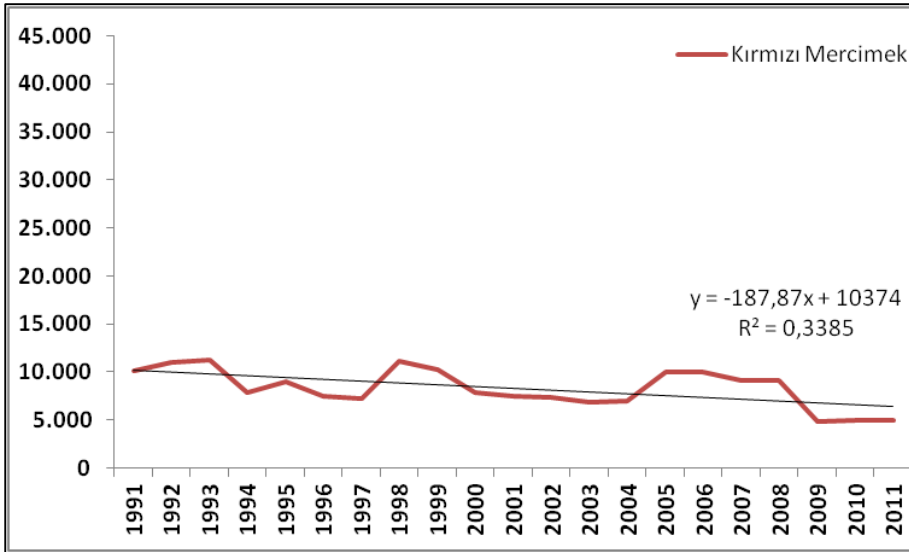
Şekil 4, 5, 6 ve 7'de buğday, arpa, kırmızı mercimek ve pamuk ekim alanlarında meydana gelen değişimi tespit etmek amacı ile regresyon modelleri uygulanmıştır. Regresyon modeli sonuçları buğday, arpa ve kırmızı mercimek alanlarında istatistiksel olarak negatif yönde önemli değişimlerin mevcut olduğunu göstermektedir. Bozova ilçesinde en fazla alan kaplayan tarımsal ürünler arasında bulunan arpanın negatif yönde gösterdiği değişimin r^2 katsayısı 0,52'dir. Çalışma alanında en fazla alan kaplayan diğer tarımsal ürünler buğday ve kırmızı mercimektir. Buğday ve kırmızı mercimekte negatif yönde değişimin kuvvetli olduğu r^2 katsayısından anlaşılmaktadır. Buğday alanlarında meydana gelen azalışın r^2 katsayısı 0,63 iken, kırmızı mercimek alanlarında meydana gelen azalışın r^2 katsayısı 0,33'tür. Alansal olarak en önemli azalma eğilimi buğdayda olurken, artış eğiliminin hâkim olduğu tek tarımsal ürün pamuktur. Bu durum, kuru tarım alanlarının azalışı sululu tarım alanlarının arttığını göstermektedir.



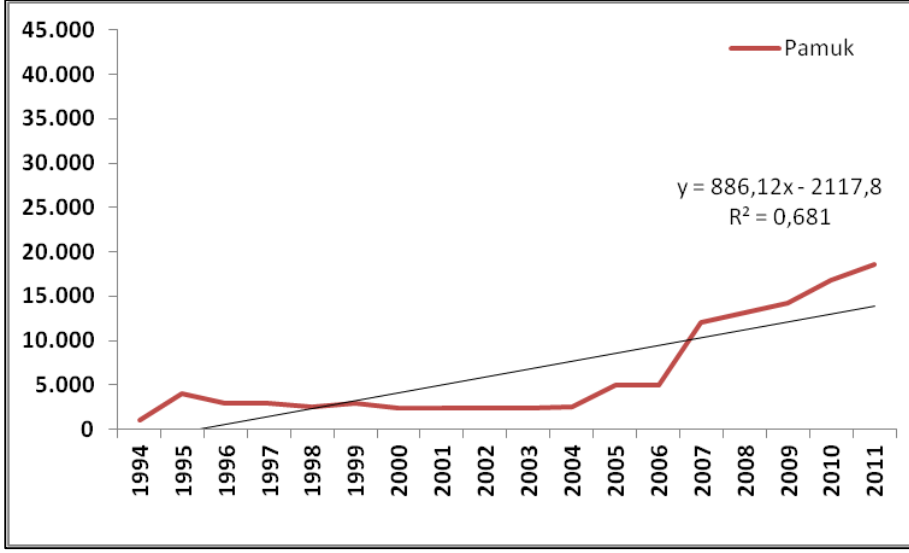
Şekil 4. Arpa ekim alanlarının linear trendi.



Şekil 5. Buğday ekim alanlarının linear trendi.



Şekil 6. Kırmızı mercimek ekim alanlarının linear trendi.



Şekil 7. Pamuk ekim alanlarının linear trendi.

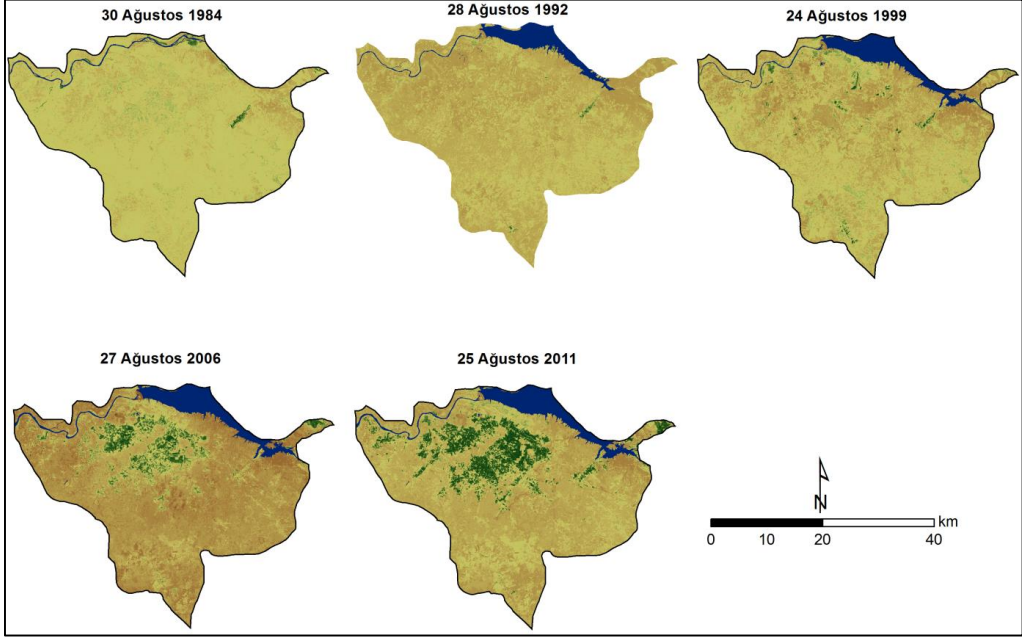
Landsat TM uydu verileri kullanılarak oluşturulan NFBI ile sulu tarım faaliyeti yapılan sahalar tespit edilmiştir. Sayısal olarak ortaya çıkarılan sulu tarım faaliyeti yapılan alanlar tablo 2'de gösterilmiştir. Buna göre, sulu tarım faaliyeti yapılan alanlar 1984 yılında araştırma sahasının % 0,71'ini kaplarken, 1992 yılında % 1,32'sini, 1999 yılında % 1,74'ini, 2006 yılında % 4,5'ini, 2011 yılına gelindiğinde ise % 14,84'ünü kaplamaktadır. Bu durum sulama kanallarının, Bozova ilçesine 2007 yılı ile birlikte büyük oranda ulaştığını göstermektedir. 2006 yılında 5.850 ha olan sulu tarım alanı, 2011 yılında 19.292 ha olmuştur. Nitekim TÜİK verileri incelendiği takdirde 2007 yılı ile birlikte önemli artışlar gösteren pamuk ekili alanlardaki değişimin, uydu görüntülerinde de izlenebildiği görülmektedir.

Tablo 2. NFBI görüntülere göre Bozova ilçesinde sulu tarım alanlarının değişimi (1984-2011).

Sulu Tarım		
Yıl	Alan (%)	Alan (ha)
2011	14,84	19292
2006	4,5	5850
1999	1,74	2262
1992	1,32	1716
1984	0,71	923

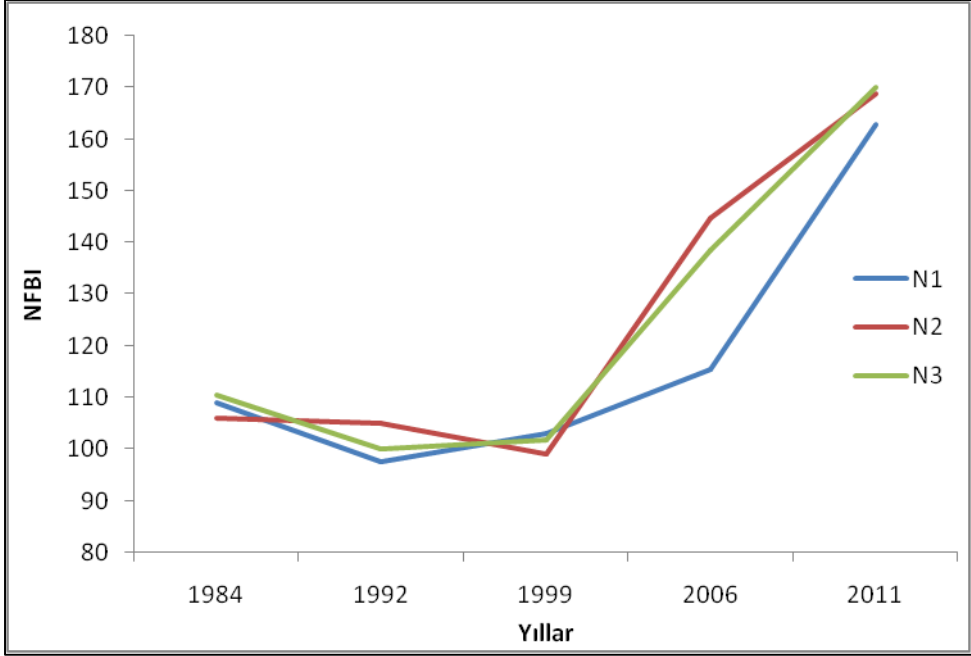
Sulu tarım sahalarında meydana gelen artış, araştırma sahasının ovalık kesimlerinde meydana gelmiştir. Atatürk Barajı'nın kıyısında yer alan ovalık alanların 2006 ve 2011 yıllarına ait görüntülerde yeşil renkte olduğu şekil 8'de görülmektedir. Bilhassa 2011 yılına ait NFBI görüntüsünde yeşil alanların

araştırma sahasının tarım yapmaya uygun I. sınıf arazilerini tamamen kapladığı görülmektedir.



Şekil 8. 1984, 1992, 1999, 2006 ve 2011 yıllarına ait NFBI görüntüleri.

Atatürk Baraj Gölü'nden Bozova ilçesine sulama kanallarının ulaştırılması ile sulamalı tarımsal faaliyetlerin geliştiğini, bitki indeks değerlerinden de anlamak mümkündür. Şekil 9 incelendiği takdirde test alanı olarak belirlenen Bozova ilçesinde yoğun tarımsal faaliyetin yapıldığı kesimde, bitki indeks değerlerinin 2006 yılından sonra yükseldiği görülmektedir. Maksimum Bitki İndeksi'ne dönüştürülen görüntülerden ölçülen bitki indeks değerlerine göre, 1984 yılında 100 ila 110 arasında değişen değerler, 2011 yılına gelindiğinde 160-170 aralığında yer almaktadır. Bu durum Ağustos ayına ait bitki indeks değerlerinin her yıl artış gösterdiği sonucunu vermektedir. 1984 yılında cılız bitki örtüsünün var olduğu alanlarda, 2011 yılına gelindiğinde yoğun bitki örtüsü bulunmaktadır.



Şekil 9. Tarımsal ürün deseninde meydana gelen değişimin bitki indeks değerlerine yansımaları.

Tartışma

Bu çalışmada Bozova ilçesinde, Atatürk Baraj Gölü'nden sahaya ulaşan kanallar vasıtasıyla yapılan sulamalar sonucunda, sulu tarım alanlarında meydana gelen artış irdelenmiştir. Gerek TÜİK verilerinden gerekse uydu verilerinden elde edilen sonuçlar, bilhassa 2006 yılı sonrasında sulu tarım alanlarında önemli bir artışın söz konusu olduğunu göstermektedir. Uydu görüntüleri ile TÜİK verileri paralellik göstermektedir. Bu durum uydu verilerinin güvenilirliğini ortaya koymaktadır. TÜİK tarafından önemli emek gücü ve zaman sarf edilerek elde edilen verilerin uydu verileri kullanılarak kısa sürede elde edilmesi çalışmamızda kullanılan yöntem ve verilerin güvenilirliğini ve pratikliğini göstermektedir.

Bozova ilçesinde tarım yapmaya uygun sahaların oranı yaklaşık olarak % 47'dir. Tarım yapmaya uygun 61.100 ha alanın yalnızca 19.292 ha'lık bir kısmında sulu tarım faaliyetleri yapılmaktadır. İlçede sulama sistemlerin geliştirilmesi ile bu oran daha fazla olacaktır. GAP'ın en önemli misyonu, bölgede sulu tarım faaliyetlerini arttırmaktır. Yılın büyük bölümünde yüksek sıcaklıkların hâkim olduğu ve yarıkurak iklim şartlarına sahip Bozova ilçesinde sulamalı tarım alanları genişletilerek ve nöbetleşe ekim yapılarak yılda çift ürün elde edilebilir. Ancak, toprak erozyonunun önemli sorun olduğu Türkiye'de su kaynaklarının geliştirilmesi ile ilgili projelerin yapıldığı yörelerde toprağı yerinde tutmak için

gerekli önlemler alınmazsa, baraj ve göletler kısa zamanda dolarak etkin ömürlerini tamamlamadan devre dışı kalacaklardır. Yarı kurak iklim koşullarında sulama yapılan alanlarda önemli bir sorun da tuzluluğun potansiyel etkisidir. Tuzluluk, sadece ürün verimi üzerine değil aynı zamanda arazilerin tuzlaşması üzerinde de önemli bir etkindir (Özkay vd., 2008).

Yarıkurak bir ekosistemde, toprak erozyonunun ve tuzlulaşmanın önüne geçebilmek için örnek uygulamalarla yöre çiftçilerinin bilinçlendirilmesi ve interdisipliner anlayışla oluşturulacak "arazi kullanım planlama" çalışmalarının bir an önce hayata geçmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Akkaya, U., Gültekin, A. B., Dikmen, Ç. B., & Durmuş, G. (2009). Baraj ve Hidroelektrik Santrallerin (HES) Çevresel Etkilerinin Analizi: İlisu Barajı Örneği. *5. Uluslararası İleri Teknolojiler Sempozyumu*. Karabük.
- Bulut, H., Yeşilata, B., & Yeşilnacar, M. İ. (2006). Atatürk Baraj Gölünün Bölge İklimi Üzerine Etkisinin Trend Analizi ile Tespiti. *GAP V. Mühendislik Kongresi*, (s. 79-86). Şanlıurfa.
- Brown, J. C., Jepson, W. E., Kastens, J. H., Wardlow, B. D., Lomas, J., & Price, K. P. (2007). Multi-temporal, moderate spatial resolution remote sensing of modern agricultural production and land modification in the Brazilian Amazon. *GIScience and Remote Sensing*, 44(2), 117–148
- Çakmak, B., ve Gökalp, Z. (2011). İklim Değişikliği ve Etkin Su Kullanımı. *Tarım Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2 (1), 87-95.
- Çelik, M. A., Sönmez, M. E. (2013), Kızıltepe İlçesinin Tarımsal Yapısındaki Değişimlerin MODIS NDVI Verileri Kullanılarak İzlenmesi ve İncelenmesi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 27, 262-281.
- Çelik, M. A., Karabulut, M., (2013), Yağış Koşullarının Antep Fıstığı (*Pistacia vera* L.) Biomas Aktivitesi ve Fenolojik Özelliklerine Etkisinin Uzaktan Algılama Verileri Kullanılarak İncelenmesi, *Türk Coğrafya Dergisi*, Sayı: 60, 37-48.
- Fakioğlu, Ö., Atamanalp, M., ve Demir, N. (2011). Baraj Göllerinde Toksik Mavi-Yeşil Algler. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 65-71.
- Göçer, K. (2004). İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişme Endekslerine Göre Sıralanması ve Belirleyici Faktörler. *Kentsel Ekonomik Araştırmalar Sempozyumu* (s. 176-188). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Karabulut, M. (2006). NOAA AVHRR Verilerini Kullanarak Türkiye'de Bitki Örtüsünün İzlenmesi ve İncelenmesi. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 4 (1), 29-42.

- Maas, S.J., (1988). Use of remotely-sensed information in agricultural crop growth models. *Ecological Modelling* 41 (3-4), 247-268
- Myneni, R. B., Keeling, C. D., Tucker, C. J., Aarar, G., & Nemani, R. R. (1997). Increased Plant Growth in the Northern High Latitudes from 1981 to 1991. *Nature*, 698-702.
- Özkay, F., Taş, İ., ve Çelik, A. (2008). Sulama Projelerinin Çevresel Etkileri. *TMMOB 2. Su Politikaları Kongresi* (s. 501-508). Ankara: TMMOB.
- Sesören, A. (1999). *Uzaktan Algılamada Temel Kavramlar*. İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Sever, R., & Kalın, U. Ö. (2010). Artvin İlinde Yapılan/Yapılmakta Olan Barajlar Hakkında Artvin Halkının Bazı Görüşleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 15 (23), 65-80.
- Sönmez, M. E. (2012). Barajların Mekân Üzerindeki Olumsuz Etkileri ve Türkiye'den Örnekler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 213 -231.
- Sönmez, M. E., Çelik, M. A., Seven, M. (2013), Coğrafi Bilgi Sistemleri ve Uzaktan Algılama Yardımıyla Kilis Merkez İlçesinin Erozyon Risk Alanlarının Belirlenmesi, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:1 (10), 1-21.
- Şengün, M. T. (2001). Barajların Çevresel Etkileri ve Keban Barajı Örneği. *IV. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi*, (s. 292-298). Muğla.
- Yıldız, Ö. (2008). GAP İllerinde Sosyal ve Ekonomik Dönüşüm. *Ege Akademik Bakış*, 8 (1), 287- 300.
- Wardlow, B. D., ve Egbert, S. L. (2008). Large-area Crop Mapping Using Time-series MODIS 250 m NDVI Data: An Assessment for the U. S. Central Great Plains. *Remote Sensing of Environment* 112, 1096-1116.

Fen ve Teknoloji Özel Alan Yeterlilikleri Önem Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Belirlenmesi

The Determination of Science and Technology Special Subject Standard by Prospective Teachers Views

Kibar SUNGUR GÜL*
Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi

Yeşim ÖZER ÖZKAN**
Gaziantep Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı birinci ve dördüncü sınıf fen ve teknoloji öğretmenliği öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen özel alan yeterliklerinin hangisini "daha önemli" gördüklerinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılı Ahi Evran ve Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 58 birinci ve 58 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri Değerlendirme Formu" hazırlanmıştır. Verilerin analizi sıralama yargılarına dayalı ölçekleme ile yapılmıştır. Sonuçlara göre, birinci sınıf öğrencileri açısından bir öğretmende bulunması gereken en önemli yeterlik alanı "Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilme" olarak belirlenirken dördüncü sınıf öğrencileri için "Öğretim sürecini program doğrultusunda planlama, ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma" olarak değişiklik göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel alan yeterlilikleri, fen ve teknoloji eğitimi, ölçekleme, sıralama yargılarına dayalı ölçekleme.

Abstract

The aim of this search is determined which special subject standards that determined by Ministry Education is more important for first and fourth grade students of science and technology education. The study group of searching were consisted of 58 first grade and 58 fourth grade students who studied

* Arş. Gör. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, k.sungur@nevsehir.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, yozer80@gmail.com

teaching programs at Education Faculty of University of Erciyes and Ahi Evran. The Assessment Form of Special Subject Standards was prepared as a means of data collection. Analysis of the data was made with scaling based on rank order judgment. According to the results, the first special subject standards of a teacher has in terms of first grade students is determined as "to develop students' critical thinking skills", was showed changes as " planning the process of teaching in accordance with program, organizing environments, preparing material and use of resources".

Key words: special subject standards, science and technology education, scaling, scaling with rank order judgment

Giriş

Fen eğitimi bireylerin yaşadıkları çevreyi anlamalarını sağlamada anahtar bir rol oynamaktadır. Bozkurt ve Aydoğdu (2009)'ya göre fen ve teknoloji bireylerin yakın çevresi ile ilişkilidir. Bu sebeple fen eğitiminin temelinde merak duygusu vardır. Doğanın tüm renkleri, ışıkları ve tatları bireylerin ilgisini çeker ve dünyayla yakından ilgilenmelerini sağlar. Fen eğitimi bu çekici ve şaşırtıcı zenginliğin eğitimi olup bireylerin doğaya ilişkin almak istedikleri bilgileri içermektedir. Fen bilimleri günlük yaşantımızla bu kadar ilişkili olmasına rağmen öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri, zorlandıkları ve başaramadıkları derslerin başında fen eğitimi gelmektedir (Durmaz, 2004).

Eğitimle ilgili yapılan ulusal ve uluslararası büyük ölçekli sınav sonuçları da fen ve teknoloji dersi kapsamında değerlendirildiğinde, öğrencilerin bu derse ilişkin genel bakış açısını doğrular niteliktedir. Örneğin, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS-2011) sekizinci sınıf testinden elde edilen sonuçlar yeterlik düzeyinde incelendiğinde, fen testinde Türkiye'nin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sekizinci sınıf düzeyinde önceki yıllarda düşük olan fen alanında yeterlik düzeyimiz ancak orta düzeye yükselebilmektedir. TIMSS uygulamasına 2011 yılında ilk defa dördüncü sınıf düzeyinde katılan ülkemizin yeterlik düzeyi benzer şekilde düşük çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin temel becerileri yeterince kazanamadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin öğretim becerileri ve sahip oldukları niteliklerle öğrenci başarısını inceleyen araştırmalar, öğretmenlerin etkililiği ve mesleki deneyimleri ile öğrenci başarısı arasında her zaman doğrusal olmamakla birlikte bir ilişki olduğunu göstermiştir (Darling Hammond, 1999: 9). Bu noktadan hareketle etkili bir fen eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin bazı yeterliliklere sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Diğer bir anlatımla, eğitimin kalitesi öğretmenlerin niteliği ile ilişkilidir. Bu nedenle eğitim sisteminde herhangi bir sorun olduğunda alınan kararların uygulayıcıları durumundaki öğretmenler sorgulanmaktadır (Gelen ve Özer, 2008). Bu durum yıllardır araştırmacıları öğretmenlik mesleği ve bu mesleğe ait niteliklerin sorgulanması üzerine çalışmalara sevk etmiştir.

Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edildiğine göre, bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliliklere sahip olması gerekir (Şişman, 2005). Sosyal hayatta gittikçe artan bir hızda köklü

değişimler gözlenmektedir. Bu değişimler öğretmenlik mesleğini, çağın gereklerine uygun olarak sürekli geliştirmeyi gerektiren bir meslek haline getirmiştir. Öğretmenlik mesleğinin bu özelliği öğretmen yeterliklerini belirlemeye ilişkin çeşitli çalışmaların (TDA, 2007; Fitzsimons,1997; Darling-Hammond, 1996) yapılmasını sağlamıştır. Calderhead (1997) öğretmenin sürekli bir değişim içerisinde olan bu rolünü 'öğrenciyle bütünleşerek onların dilinden anlaması, öğretim ortamında gerekli düzenlemeleri yapması, meslektaşları ve anne-babalar ile sürekli etkileşim halinde bulunması gerekir' şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerin toplumun bir aynası olduğu düşünülerek, öğretmenlerden değişimlere ayak uydurması ve yeniliklere açık bir toplum için öğrenciler yetiştirmesi beklenmektedir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007).

Öğretmen yeterliliklerinin, eğitim hizmetlerine etkisini geniş ölçekli düzeyde inceleyen uluslararası düzeyde yapılan birçok araştırma görülmektedir. ILO ve UNESCO, öğretmenlerle ilgili uluslararası düzeyde yaptığı çalışmalar sonunda hükümetlere önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler arasında öğretmenlik mesleğini yalnızca özenli ve sürekli bir öğrenim pahasına kazandıkları ve sürdürdükleri derinlemesine bilgiler ve özel yetenekler olarak algılamının yanında öğrencilerin eğitimi ve esenliği için kişisel ve toplumsal sorumluluk duygusu da gerektiren bir meslek olması yer almıştır. Bununla birlikte gereksinim duyulan yeterlilikte öğretmen yetiştirme sorununun da dikkate alınması gerektiği önemle vurgulanmıştır (Akyüz, 2003).

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlilikler ve özellikler, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de sürekli tartışılan bir konu haline gelmiştir. Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılandırma sonucu öğretmen yeterlik alanları ile ilgili bazı ölçütler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ölçütler, üç yeterlik alanına (alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür) ilişkin olarak 50 yeterlik ifadesinden oluşmaktadır. Bu çalışmadan bağımsız olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2000'li yılların başında yapılan bir çalışmada, bu yeterlik alanları özel alan bilgi ve becerileri, genel kültür bilgi ve becerileri, eğitim ve öğretme yeterlikleri olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır. Bu yeterlikler 2002'de kitapçık olarak yayınlanmıştır. Daha sonra 2004'te kapsamlı bir doküman haline getirilmiştir (Şişman, 2009). Yine, Türk Eğitim Derneği (TED) (2009) tarafından öğretmenlik mesleğinin standartlarının geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmada; uluslararası alanda öğretmenlik mesleği standartları incelenmiş, Türkiye'de ilköğretim öğretmenlerinin yeterliklerini değerlendirilmiş ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla çözüm önerileri sunulmuştur (Özer ve Acar, 2011). Bu çalışmaların yanı sıra daha kapsayıcı bir çalışmada MEB ve yüksek öğretim kurumları temsilcilerinden oluşturulan "Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu"na yapılmış ve öğretmenlik yeterlikleri belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında MEB (2008) öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri öncelikle öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri olarak iki başlık altında değerlendirmiştir. MEB'in öğretmen özel alan yeterlikleri ile ilgili olarak yayınlamış olduğu kitapta fen ve teknoloji öğretmeni özel alan yeterlikleri de bulunmaktadır.

Fen bilgisi öğretmenliği özel alan yeterliklerindeki performans göstergeleri, A1, A2 ve A3 olmak üzere üç düzeyde tanımlanmıştır. A2 düzey

performans göstergeleri A1 düzeyini, A3 düzey performans göstergeleri de A2 ve A1 düzeylerini kapsar niteliktedir. Düzeyler, öğretmenlerin sınıflandırılmasına veya okul ve çevre koşullarıyla sınırlandırılmasına yönelik değil, öğretmenin bireysel mesleki gelişiminde süreklilik ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini benimsemesini ve öz değerlendirmesini yaparken mevcut durumunu fark etmesini kolaylaştırmaya, eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak için, içinde bulunduğu ortamın olanaklarından en üst düzeyde yararlanmasını sağlamaya yönelik olarak düzenlenmiştir. Performans göstergeleri, öğretmeni değerlendirmekten ziyade, gelişim hedefi göstererek mesleki gelişimlerini sağlamada bir yol haritası olarak düşünülmektedir (MEB, 2008).

Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri, 5 yeterlik alanındaki 24 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 132 yeterlik göstergesinden oluşmaktadır. Yeterlik alanları:

1.Öğrenme-Öğretme Sürecini Planlama ve Düzenleme: Bu alan; fen ve teknoloji öğretim sürecini program doğrultusunda planlama, ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanmayı kapsamaktadır.

2.Bilimsel Teknolojik ve Toplumsal Gelişim: Bu alan; öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme, bilimsel süreç becerilerini geliştirme, bilimin doğası ve tarihsel gelişimi konularında anlayış kazandırma, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirme, bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanma, bilim ve teknoloji ilişkisini anlamlandırma, Atatürk'ün bilim ve teknoloji ile ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtmaya, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile toplum ve çevre arasındaki etkileşime ilişkin anlayış kazandırma uygulamaları ve öğretim ortamında gerekli güvenlik önlemlerini alabilme uygulamalarını kapsamaktadır.

3.Gelişimi İzleme ve Değerlendirme: Bu alan; öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.

4.Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği: Bu alan; öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle işbirliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır.

5.Mesleki Gelişimi Sağlama: Bu yeterlik alanı; öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamalarını kapsamaktadır.

Yukarıda belirtilen fen ve teknoloji öğretmenlerine yönelik öğretmen yeterliklerinin, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin işi başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması beklenmektedir (MEB, 2008).

Türkiye'de sınıf, sosyal ve Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin değerlendirilmesine ilişkin birçok çalışma (Baysal, Arkan ve Yıldırım, 2010; Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Cubukcu, 2010;

Gelen ve Özer, 2008; Karacaoğlu, 2008; Taşdemir, 2006; Özer ve Acar, 2011; Yeşil, 2009; Akdağ ve Walter, 2005) yapılmıştır; fakat literatürde fen ve teknoloji öğretmen adaylarının yeterliklerinin karşılaştırılmasına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır ve bu noktada çalışma bir gereklilik olarak görülmüştür. İlgili çalışma ile fen ve teknoloji öğretmenliği bölümünde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin MEB tarafından belirlenen fen ve teknoloji öğretmenliği özel alan yeterliliklerinin hangisini "daha önemli" gördüklerini belirlemek ve her iki grubu karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Nitelikli bir öğrenme-öğretme süreci öğretmenlerin sahip oldukları yeterlilikler ile mümkün olmaktadır. Öğretmen adayları da bu sürece hazırlık aşamasındadır ve bu yeterliliklere ilişkin düşünceleri önem arz etmektedir. Bu sayede öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretmenliği özel alan yeterliliklerine ilişkin algıları ve dört yıllık eğitim sürecinin algılarında nasıl bir değişmeye sebep olduğu belirlenebilir. Aynı zamanda çalışmadan elde edilen sonuçlar, yeni nesil öğretmenlerin yetişmesinde rehberlik edecek öğretmen eğitimcilerine eğitim fakültelerindeki eğitimi değerlendirme fırsatı sunabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma fen ve teknoloji öğretmenliği bölümünde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin MEB tarafından belirlenen fen ve teknoloji öğretmenliği özel alan yeterliliklerinin hangisini "daha önemli" gördüklerini belirlenmesi ve her iki grubu karşılaştırması üzerine odaklanmıştır. Bu yönüyle araştırma bir konudaki hali hazırdaki durum saptamaya yönelik olduğundan betimsel türde temel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi başında Ahi Evran ve Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan 58 birinci ve 58 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin birinci ve dördüncü sınıf düzeylerinde seçilmesinin nedeni; birinci sınıf öğrencilerinin herhangi bir öğretmenlik mesleği ile ilgili eğitim almamış olmalarıdır, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise dört yıl öğretmenlik meslek bilgisini almış ve bir yıl sonrasında öğretmenlik mesleğine adım atacak olmaları ve bir öğretilerde bulunması gereken yeterlikleri belirlemede daha yetkin olacakları düşüncesidir.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak fen bilgisi öğretmenlerinin sahip olması gereken özel alan yeterliliklerini ölçmek amacıyla, araştırmacılar tarafından "Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri Değerlendirme Formu" hazırlanmıştır (Ek 1). Veri toplama aracı MEB'in fen bilgisi öğretmenlerinde bulunması gereken 24 özel alan yeterlilikleri arasından 5 yeterlik alanını temsil edecek nitelikte olan ifadeler seçilerek oluşturulmuştur.

Belirlenen on özel alan yeterliliği öğrencilerin sıralama yapabilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Örneğin ölçekte "Öğrenme-öğretme sürecini planlama ve düzenleme" yeterlik alanı "Öğretim sürecini program doğrultusunda planlama, ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma" yeterlik ifadesi olarak ve "Bilimsel teknolojik ve toplumsal gelişim" yeterlik alanı "Öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme merakı uyandırabilme", "Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilme", "Öğrencilere bilimin doğası ve tarihsel gelişimi konularında anlayış kazandırabilme", "Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilme", "öğretim ortamlarında gerekli güvenlik ortamları oluşturabilme", "Öğretim ortamında özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma" yeterlik ifadeleri olarak temsil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Sıralama yargılarına dayalı ölçeklemede uyarıcıları belirli bir nitelikte büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe doğru sıralamaları ve her bir uyarıcı bir sıra numarası ile eşleştirmeleri istenmektedir. Bu tür ölçekleme işlemlerinde verilerin tamamı gözlemcilerle verilir ve onların sıralama yapması istenir (Turgut ve Baykul, 1992). Bu nedenle yargıların toplanması için öncelikle öğrencilere, on özel alan yeterliliğinin tümü verilmiştir. Öğrencilerin bu özel alan yeterliliklerinin tümünü birden düşünmesi ve her bir özel alan yeterliliğini diğer özel alan yeterlilikleri ile karşılaştırarak bir sıra sayısı tayin etmesi istenmiştir. Öğrencilerin her bir özel alan yeterliliğini hangi sıraya kaç kez konulduğunu gösteren sıra frekansı matrisi hesaplanmıştır. Elde edilen sıra frekans değerlerinin sütun toplamı alınmıştır ve bu değer N^2 ye bölünerek oranlar matrisi oluşturulmuştur. Elde edilen oranlar matrisinin elemanlarına karşılık gelen z değerleri belirlenerek birim normal sapmalar matrisi oluşturulmuştur. Birim normal sapmalar matrisinin en alt satırına her bir sütuna ait değerlerin toplamı alınmış ve bu satırdaki her bir z değerinin sütunlar boyunca ortalamaları hesaplanarak ölçek değerleri elde edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde sıralama yargılarına dayalı elde edilen verilere ilişkin ölçekleme sonuçları verilmiştir. Çalışma grubundaki kişi sayısı fazla olduğu için uyarıcıların sıralamasında frekansları kullanan (Guilford, 1954; akt. Turgut ve Baykul, 1992) Tablo 1'deki sıra frekansları matrisi elde edilmiştir. Bu matrisi oluşturmak amacıyla 58 birinci ve 58 dördüncü sınıf öğrencisinin on özel alan yeterliliğini belirli boyutta sıralamalarıyla elde edilen sıra sayıları bir matriste toplanmıştır. Verilerin analizinde en büyükten en küçüğe doğru azalan sıra değerleri vermek daha uygun (Turgut ve Baykul, 1992) olacağından işlemler rı esas alınarak yapılmıştır.

Tablo 1. Fen bilgisi öğretmeliği (1.sınıf) özel alan yeterlilikleri ile ilgili sıra frekansları matrisi (F)

R _i	r _i	Uyarıcılar										Toplam
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
1	10	6	7	2	3	3	6	6	3	13	9	58
2	9	5	3	8	5	3	7	8	5	9	5	58
3	8	2	5	6	4	3	9	9	9	6	5	58
4	7	4	6	4	13	2	11	5	3	5	5	58
5	6	6	9	4	6	4	2	10	8	5	4	58
6	5	7	9	3	5	10	4	6	5	5	4	58
7	4	3	7	7	7	9	7	5	5	5	3	58
8	3	5	7	12	8	10	2	4	4	2	4	58
9	2	10	4	7	2	10	6	5	7	4	3	58
10	1	10	1	5	5	4	4	0	9	4	16	58
		58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	580

Tablo 1'deki matriste 58 fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıf öğrencisinin on özel alan yeterliliğini sıralamalarından oluşan sıra değerleri yer almaktadır. Öncelikle Tablo 1'deki sıra frekansları matrisinden frekanslar matrisi elde edilmiştir. Elde edilen frekanslar matrisinin sütun toplamları N^2 (58^2)'ye bölünerek oranlar matrisi elde edilmiştir. Oranlar matrisine ikili karşılaştırma yöntemi uygulanarak oranlar matrisinin elemanlarına karşılık gelen z değerleri belirlenmiş ve Tablo 2'deki birim normal sapmalar matrisi oluşturulmuştur.

Tablo 2. Fen bilgisi öğretmeliği (1. sınıf) özel alan yeterlilikleri ile ilgili birim normal sapmalar matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
A	-	0,282	0,078	0,210	-0,033	0,321	0,413	0,080	0,442	0,058
B	-0,282	-	-0,233	-0,053	-0,407	0,109	0,182	0,182	0,251	-0,146
C	-0,078	0,233	-	0,145	-0,111	0,272	0,372	0,012	0,428	0,007
D	-0,210	0,053	-0,145	-	-0,319	0,106	0,254	-0,122	0,327	-0,073
E	0,033	0,407	0,111	0,319	-	0,427	0,566	0,152	0,562	0,104
F	-0,321	-0,109	-0,272	-0,106	-0,427	-	0,056	-0,251	0,169	-0,200
G	-0,413	-0,182	-0,372	-0,254	-0,566	0,478	-	-0,331	0,117	-0,263
H	-0,080	0,170	-0,012	0,122	-0,152	0,599	0,331	-	-0,116	-0,141
I	-0,442	-0,251	-0,428	-0,327	-0,562	0,433	-0,117	0,346	-	-0,326
J	-0,058	0,146	-0,007	0,073	-0,104	0,579	0,263	0,497	0,326	-
$\sum z_j$	-1,851	0,749	-1,280	0,128	-2,680	3,322	2,321	0,565	2,505	-0,979
\bar{z}_j	-0,185	0,075	-0,128	0,013	-0,268	0,332	0,232	0,057	0,251	-0,098
s_j	0,083	0,343	0,140	0,281	0,000	0,600	0,500	0,325	0,519	0,170

Tablo 2'deki birim normal sapmalar matrisin her bir sütunun toplamları bulunarak Σz_j değerleri hesaplanmıştır. Her bir sütunun toplamı uyarıcı sayısı on adet özel alan yeterliliği olduğu için Σz_j değerlerinin ona bölünmesiyle z_j değerleri bulunmuştur. Bu değerlerin en küçüğü olan E uyarıcısıdır. Eksenin başlangıcı buraya kaydırılarak Tablo 3'teki ölçek değerleri elde edilmiştir.

Fen ve Teknoloji Özel Alan Yeterlilikleri Önem Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Belirlenmesi

Tablo 3. Fen bilgisi öğretmeliği (1. sınıf) özel alan yeterlilikleri ölçek değerleri ve sıraları

Fen Bilgisi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri	Ölçek Değeri	Sıra Numarası
E- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilme	0,000	1
A- Öğretim sürecini program doğrultusunda planlama, ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma	0,083	2
C- Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilme	0,140	3
J- Öğretmenin mesleki gelişimini sağlama	0,170	4
D- Öğrencilere bilimin doğası ve tarihsel gelişimi konularında anlayış kazandırabilme	0,281	5
H- Öğrencilerin gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme	0,325	6
B- Öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme merakı uyandırabilme	0,343	7
G- Öğretim ortamında özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma	0,500	8
I- Öğretim sürecinde okul-aile ve toplum işbirliği	0,519	9
F- Öğretim ortamlarında gerekli güvenlik ortamları oluşturabilme	0,600	10

Tablo 3 incelendiğinde fen bilgisi öğretmeliği birinci sınıf öğrencileri on özel alan yeterliliklerinden "öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilme" yeterliliğini en önemli görmektedirler. Bu yeterliliği sırasıyla "öğretim sürecini program doğrultusunda planlama ve ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma" ile "öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilme" yeterlilikleri izlemektedir. Öğrenciler "öğretim sürecinde okul-aile ve toplum işbirliği" ve "öğretim ortamlarında gerekli güvenlik ortamları oluşturabilme" yeterliliklerine ise son sıralarda yer vermiştir.

Yukarıdaki birinci sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinde yapılan sıralama yargılarına dayalı ölçekleme işlem adımlar fen bilgisi öğretmeliği dördüncü sınıf öğrencileri için de yapılarak aşağıda tablolaştırılmıştır. Bu nedenle öncelikle fen bilgisi öğretmeliği dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen verilere ölçekleme yapılarak Tablo 4'teki sıra frekansları matrisinden frekanslar matrisi elde edilmiştir.

Tablo 4. Fen bilgisi öğretmeliği (4.sınıf) özel alan yeterlilikleri ile ilgili frekans matrisi

		Uyarıcılar										
R_i	r_i	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Toplam
1	10	6	6	1	6	1	10	2	4	13	9	58
2	9	4	5	2	4	5	7	6	9	10	6	58
3	8	5	7	7	6	3	6	8	7	5	4	58
4	7	1	1	9	8	8	5	6	8	6	6	58

5	6	2	8	5	11	6	5	8	6	1	6	58
6	5	6	2	3	3	10	7	10	4	4	9	58
7	4	3	7	8	7	5	6	6	8	6	2	58
8	3	9	9	5	6	8	6	4	5	3	3	58
9	2	5	7	14	4	8	4	4	2	7	3	58
10	1	17	6	4	3	4	2	4	5	3	10	58
	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	580

Elde edilen frekanslar matrisinin sütun toplamları N^2 (58^2)'ye bölünerek oranlar matrisi elde edilmiştir. Oranlar matrisine ikili karşılaştırma yöntemi uygulanarak oranlar matrisinin elemanlarına karşılık gelen z değerleri belirlenmiş ve Tablo 5'teki birim normal sapmalar matrisi oluşturulmuştur.

Tablo 5. Fen bilgisi öğretmeliği (4. sınıf) özel alan yeterlilikleri ile ilgili birim normal sapmalar matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
A	-	0,237	0,142	0,392	0,210	0,477	0,348	0,393	0,497	0,316
B	-0,237	-	-0,124	0,171	-0,050	0,272	0,122	0,122	0,317	0,122
C	-0,142	0,124	-	0,307	0,072	0,426	0,268	0,350	0,477	0,240
D	-0,392	-0,171	-0,307	-	-0,259	0,002	-0,126	-0,067	0,186	-0,033
E	-0,210	0,050	-0,072	0,259	-	0,357	0,208	0,292	0,411	0,202
F	-0,477	-0,272	-0,426	-0,002	-0,357	-	-0,171	-0,085	0,073	-0,115
G	-0,348	-0,122	-0,268	0,126	-0,208	0,478	-	0,099	0,260	0,048
H	-0,393	-0,195	-0,350	0,067	-0,292	0,599	-0,099	-	0,181	-0,035
I	-0,497	-0,317	-0,477	-0,186	-0,411	0,433	-0,260	0,346	-	-0,192
J	-0,316	-0,122	-0,240	0,033	-0,202	0,579	-0,048	0,497	0,192	-
$\sum z_j$	-3,012	-0,787	-2,122	1,167	-1,496	3,621	0,241	1,945	2,594	0,552
\bar{z}_j	-0,301	-0,079	-0,212	0,117	-0,150	0,362	0,024	0,195	0,259	0,055
s_j	0,000	0,222	0,089	0,418	0,151	0,663	0,325	0,496	0,560	0,356

Tablo 5'teki birim normal sapmalar matrisinin her bir sütunun toplamları bulunarak Σz_j değerleri hesaplanmıştır. Her bir sütunun toplamı uyarıcı sayısı on adet özel alan yeterliliği olduğu için Σz_j değerlerinin ona bölünmesiyle z_j değerleri bulunmuştur. Bu değerlerin en küçüğü olan A uyarıcısıdır. Eksenin başlangıcı buraya kaydırılarak Tablo 6'daki ölçek değerleri elde edilmiştir.

Tablo 6. Fen bilgisi öğretmeliği (4. sınıf) özel alan yeterlilikleri ölçek değerleri ve sıraları

Fen ve Teknoloji Özel Alan Yeterlilikleri Önem Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Belirlenmesi

Fen Bilgisi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri	Ölçek Değeri	Sıra Numarası
A- Öğretim sürecini program doğrultusunda planlama, ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma	0,000	1
C- Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilme	0,089	2
E- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilme	0,151	3
B- Öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme merakı uyandırabilme	0,222	4
G- Öğretim ortamında özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma	0,325	5
J- Öğretmenin mesleki gelişimini sağlama	0,356	6
D- Öğrencilere bilimin doğası ve tarihsel gelişimi konularında anlayış kazandırabilme	0,418	7
H- Öğrencilerin gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme	0,496	8
I- Öğretim sürecinde okul-aile ve toplum işbirliği	0,56	9
F- Öğretim ortamlarında gerekli güvenlik ortamları oluşturabilme	0,663	10

Tablo 6 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinde de ilk üç sırayı birinci sınıf öğrencilerinin tercihlerini oluşturan yeterlilik ifadelerinin aynılarının yer aldığı görülmüştür. Ancak ifadelerin sıralamalarında bazı değişiklikler görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerine göre öğretim ortamında gerekli düzenlemelerin yapılmasını gerektiren "Öğretim sürecini program doğrultusunda planlama, ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma" yeterlilik ifadesi ilk sırada yer almaktadır. Bu yeterliliği sırasıyla "Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilme" ve "Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilme" yeterlilikleri izlemektedir. Birinci sınıf öğrencilerine benzer şekilde dördüncü sınıf öğrencileri de "öğretim sürecinde okul-aile ve toplum işbirliği" ve "öğretim ortamlarında gerekli güvenlik ortamları oluşturabilme" yeterliliğine son sıralarda yer vermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Fen Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin MEB tarafından belirlenen fen ve teknoloji öğretmenliği özel alan yeterliliklerini sıralamaları ile ulaşılan sonuçlar bu bölümde detaylı olarak sunulmuştur.

"Öğrencilerin, öğretim sürecini program doğrultusunda planlama", "Ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma" ile "öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilme" yeterlilikleri sırasıyla birinci sınıf öğrencileri için ilk üç sırada yer almaktadır. Birinci sınıf öğrencileri bireylerin çağdaş dünyaya uyum sağlamalarının ön koşulu olarak kabul edilebilecek nitelikte olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarını önemsemektedirler. Bu yeterliliği öğrenme ortamında gerekli düzenlemeleri yapma ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilme yeterlilikleri izlemiştir. Öğretim ortamının uygun hale getirilmesinden sonra bilimsel süreç

becerileri fen eğitiminde önemli bir yeterlik olarak ifade edilmektedir (MEB, 2013).

Dördüncü sınıf öğrencilerinde de ilk üç sırayı birinci sınıf öğrencilerinin tercihlerini oluşturan yeterlilik ifadeleri almıştır. Ancak ifadelerin sıralamalarında bazı değişiklikler görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerine göre öğretim ortamında gerekli düzenlemelerin yapılmasını gerektiren yeterlilik ifadesi ilk sırada yer almalıdır. Bunun nedeni olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin alana özgü öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ile özel öğretim yöntemleri gibi dersleri ilerleyen yıllarda almalarının bu yeterlilik ifadesi konusundaki farkındalıklarını artırdığı söylenebilir. İkinci ve üçüncü sırayı ise "Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilme" ve "Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilme" ifadeleri almaktadır. Bu durum ise, öğretim ortamının düzenlenmesine, bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinden daha çok önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenin mesleki gelişimini sağlamasına dönük olan yeterlik ifadesini birinci sınıf öğrencileri dördüncü sraya, dördüncü sınıf öğrencileri ise daha alt sıralara yerleştirmişlerdir. Bu yeterliliğin genel olması dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer maddelere yönelmesini sağlamış olabilir.

Son sınıf öğrencilerinin dördüncü sırada önemli gördükleri, yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programının vizyonu olan "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" ifadesini açıklayan, öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme merakı uyandırabilme yeterliliği yer almaktadır. Bu durum dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi öğretim programını daha iyi tanıdıklarını gösterebilir. Bu ifadenin ardından özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma yeterliliği gelmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin bireysel farklılıkları dikkate alma ve özel eğitimi gerektiren bireylere gerekli öğretimin sağlanması konusunda birinci sınıf öğrencilerine göre farkındalıklarının yüksek olması beklenmektedir. Nitekim öğrenciler lisans eğitiminin ilerleyen yıllarında bireyi tüm özellikleriyle tanımanın önemsendiği öğretim ilke ve yöntemleri ile özel eğitim derslerini görmektedirler.

Öğrencilerin gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme ile öğrencilere bilimin doğası ve tarihsel gelişimi konularında anlayış kazandırabilme yeterlilik ifadelerinin dördüncü sınıf öğrencileri tarafından birinci sınıf öğrencilerine göre daha alt sıralarda seçilmeleri de önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bilimin doğası ve tarihsel gelişimi ile ilgili bir ders fen bilgisi öğretmenliği programında üçüncü sınıfta yer almaktadır. Bu ders daha çok teorik olarak görülmektedir. Uygulamalı yönünün az olması dördüncü sınıf öğrencilerinin daha alt sıralara yerleştirmesine neden olabilir. Birinci sınıf öğrencilerinin ise bu derse ilişkin beklentileri daha farklı olabilir. Benzer şekilde öğrencilerin gelişimlerini izleme, belirleme ve değerlendirme yeterliliği öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir boyutudur. Fakat dördüncü sınıf öğrencileri daha alt sıralara yerleştirmiştir. Bu durum onların diğer yeterlilik ifadelerinin öğretim sürecinde öncelikli yer alması gerektiğine inandıklarını ve sadece süreç sonunda yapılan değerlendirmeye odaklandıklarını gösterebilir. Birinci sınıf öğrencilerinin ise fen bilimleri dersi öğretim programını yeterince tanınamaları ve özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili farkındalıklarının az oluşu; bilimin doğası ve

tarihsel gelişimi ile öğrencilerin gelişimlerini izleme, belirleme ve değerlendirme ifadelerine daha ön sıralarda yer vermelerini sağlamış olabilir.

Öğretim sürecinde okul-aile ve toplum işbirliği yeterliliğine her iki grup da son sıralarda yer vermiştir. Bu ifadeye teorik olarak değer verilmekte; fakat uygulamada bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sebeple öğretmen adaylarının bu yeterliliği daha az önemseydiği düşünülebilir. Son olarak öğretim ortamlarında gerekli güvenlik ortamları oluşturabilme yeterliğinin en son sırada yer alması dikkat çekmektedir. Eğitim fakültelerinde gerek laboratuvar ortamında gerek diğer derslerde güvenlik önlemleri, dersi yürüten hoca tarafından sağlanmakta olup güvenlik önlemlerine dersin ön koşulu niteliğinde kısa bir zaman ayrıldığı için son sırada yer verilmiş olabilir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının özel alan yeterliliklerine ilişkin görüşleri oldukça önemlidir. Çünkü nitelikli bir öğrenme-öğretme süreci öğretmenlerin sahip oldukları yeterlilikler ile mümkün olmaktadır. Öğretmen adayları da bu sürece hazırlık aşamasındadır ve bu yeterliliklere ilişkin düşünceleri önem arz etmektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarına öğretmen olduktan bir süre sonra aynı sorular yöneltildiğinde görüşlerinde değişiklik olup olmayacağını ve öğretmen ile öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretmenliği özel alan yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akdağ, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik Duygusu, *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, III (4) 127-131.
- Akyüz, Y. (2003). "Osmanlıdan Günümüze Öğretmen İstihdam İlke ve Politikalarına Eleştirel Bir Bakış." Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları. 165-188.
- Baykul, Y. (1990). *İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişmeler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baysal, Z.N., Arkan, K. ve Yıldırım, A. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aldıkları Lisans Eğitimine Göre Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi, . Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, 630-633.
- Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline Dayalı Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisinin Karşılaştırılması, *İlköğretim Online*, 8 (3), 741-754.
- Calderhead, J. (1997). Öğretmenlerin Uzmanlığının Tanınması ve Geliştirilmesi: 21. Yüzyılı Bekleyen Sorunlar, Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos-2 Eylül 1995), Ankara, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E.N. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123-136.

- Cubukcu, F. (2010). Student Teachers' Perceptions of Teacher Competence and Their Attributions for Success and Failure in Learning, *The Journal of International Social Research*, 3(10), 213-217.
- Darling-Hammond, L. (1996). What matters most: a competent teacher for every child. *Phi Delta Kappan*, 78, (3), 193-200.
- Darling Hammond, L. (1999). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, Center for the Study of Teaching and Policy, a National Research Consortium, University of Washington, http://www.ansog.edu.au/images/docs/forum/991200_Teacher_Quality_and_Student_Achievement_Hammond.pdf Web Adresinden Kasım 2013 Tarihinde Alınmıştır.
- Durmaz, H. (2004). "Nasıl Bir Fen Eğitimi İstiyoruz?", *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Sayı 83/84, s.38-40.
- Fitzsimons, P. (1997). The Governance of Teacher Competency Standards in New Zealand, *Australian Journal of Teacher Education*, 22 (2), 7-19.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55.
- Güzel, H. (2004), "Fizik Derslerindeki Başarı ile Matematiğe Karşı Tutum Arasındaki İlişki", *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, S. 8, Isparta, s. 74-78.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-yeterliklerine İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 15, no. 1, ss. 73-84, Kastamonu.
- Kanai, K. and Norman, J. (1997). Systemic reform evaluation: gender differences in student attitudes toward science and mathematics. In P.A. Rubba,P F.Keig and James A.Rye(Eds.) *Proceedings of the 1997 Annual International Conference of the Association for the Education of teachers in Science*. pp.532-583.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlik Algıları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (I), 70-97.
- McLEOD, D. B. (1992), Research on Affect in Mathematics Education: A Reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, MacMillan, New York, s. 575- 596.
- MEB (2008). *Öğretmen Yeterlikleri Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*, Devlet Kitapları, Ankara.
- MEB (2013). Fen bilimleri dersi programı, İlköğretim 6,7,8. sınıf. Ankara.
- Özer, Y. ve Acar, M. (2011). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Üzerine İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 89-101.
- Şişman, M. (2005). Eğitim Bilimlerine Giriş, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlikleri: Modern Bir Söyle ve Retorik, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- TDA (Training and Development Agency for Schools).(2007). Teacher Professionalism: Professional Teaching Standards.

Fen ve Teknoloji Özel Alan Yeterlilikleri Önem Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Belirlenmesi

<http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx>.

Taşdemir, M. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliliklerini Algılama Düzeyleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4)3, 287–307.

TED. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri, Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Yeşil, R. (2009). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlilikleri (Kırşehir Örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 23-48.

Ek 1. Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri Değerlendirme Formu

Merhaba değerli öğretmen adayları, aşağıdaki tabloda Fen ve Teknoloji Öğretmenliği özel alan yeterlilikleri yer almaktadır. Sizden **ağırlıklı olarak** tercih ettiğiniz yeterliliği, **öncelik sırasına göre** belirlemeniz ve yeterliliğin yanında bulunan boşluğa 1'den 10'a kadar sıralama yapmanız istenmektedir. Araştırmamıza olan katkınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Kibar SUNGUR GÜL
ÖZKAN

Yrd. Doç. Dr. Yeşim ÖZER

Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi
Fen Eğitimi Bölümü

Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

	Özel alan Yeterlilikleri
	A- Öğretim sürecini program doğrultusunda planlama, ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma
	B- Öğrencilerde yaşadığı çevreyi tanıma ve inceleme merakı uyandırabilme
	C- Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilme
	D- Öğrencilere bilimin doğası ve tarihsel gelişimi konularında anlayış kazandırabilme
	E- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilme
	F- Öğretim ortamlarında gerekli güvenlik ortamları oluşturabilme
	G- Öğretim ortamında özel gereksinimli öğrencileri dikkate alma
	H- Öğrencilerin gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme
	I- Öğretim sürecinde okul-aile ve toplum işbirliği
	J- Öğretmenin mesleki gelişimini sağlama

Dijital Ebeveynlik ve Değişen Roller¹

Digital Parenting and Changing Roles

Işıl KABAKÇI YURDAKUL*
Anadolu Üniversitesi
Onur DÖNMEZ **
Anadolu Üniversitesi
Fatih YAMAN***
Anadolu Üniversitesi
Hatice Ferhan ODABAŞI****
Anadolu Üniversitesi

Özet

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte bu teknolojiler hayatın pek çok alanıyla bütünleşmeye başlamıştır. Yaşamın bütün alanlarına çeşitli kolaylıklar sunmuştur. Bu bütünleşme süreci, özellikle bu teknolojileri çocukların, ebeveynlerinden daha hızlı bir şekilde kullanmaya ve uyum sağlamaya başlamaları ile çocuklar açısından çeşitli olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Türkiye’de bilgisayar ve İnternet hemen hemen bütün evlerde kullanılmaya başlamıştır. Çocuklarını dışarıda oyun oynarken merak eden ebeveynler, artık evlerinde de çocuklarını merak etmektedirler. Tüm bu gelişmelerden dolayı ebeveynlik kavramı farklı boyutlar kazanmış ve ebeveyn rolleri de değişmiştir. Ebeveynler artık dijital ebeveyn, İnternet ebeveyni ya da çevrimiçi ebeveyn olmak durumundadır. Bu çalışmada dijital ebeveynlik kavramı ele alınmış, dijital ebeveynlik kavramı tanımlanmış ve dijital ebeveynlere ait roller belirlenmiştir. Bu rollere bağlı olarak uygulamaya ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dijital ebeveynlik, İnternet ebeveynliği, çevrimiçi ebeveynlik, dijital ebeveynlik rolleri

Abstract

Information and communication technologies are developing rapidly. Developing technologies are integrated in many fields of life. This situation facilitated almost all fields of life. Owing to integration process, children’s technology use and adaption is easy compare to their parents. But technology use and adaption brings several disadvantages for children. Computer and the Internet have been used nearly all home in about last five

* Doç.Dr.,Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü ,isilk@anadolu.edu.tr

** Arş. Gör. ,Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, onurdonmez@anadolu.edu.tr

*** Arş. Gör. ,Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, fatihyaman@anadolu.edu.tr

**** Prof. Dr. , Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, fodabasi@anadolu.edu.tr

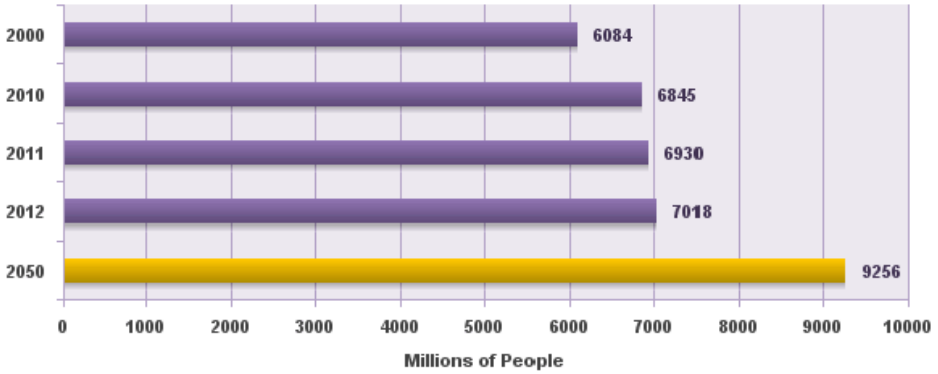
¹ Bu makalenin kısa bir özeti 4-6 Ekim 2012 tarihlerinde Gaziantep Üniversitesi’nde gerçekleştirilen 6. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu’nda sunulmuştur.

years. Parents who were worried about their children when they played outside are worried about their children when they are on net at home. Due to these developments, parenting notion has gain new different dimensions and parenting roles are changed. Parents should now be digital parent, the Internet Parent or online parent. In this paper Digital Parenting is examined and described in addition to thisdigital parenting roles are determined. Based on these roles recommendations are presented for future studies and practices.

Keywords: Digital Parenting, Internet Parenting, Online Parenting, Digital Parenting Roles

Giriş

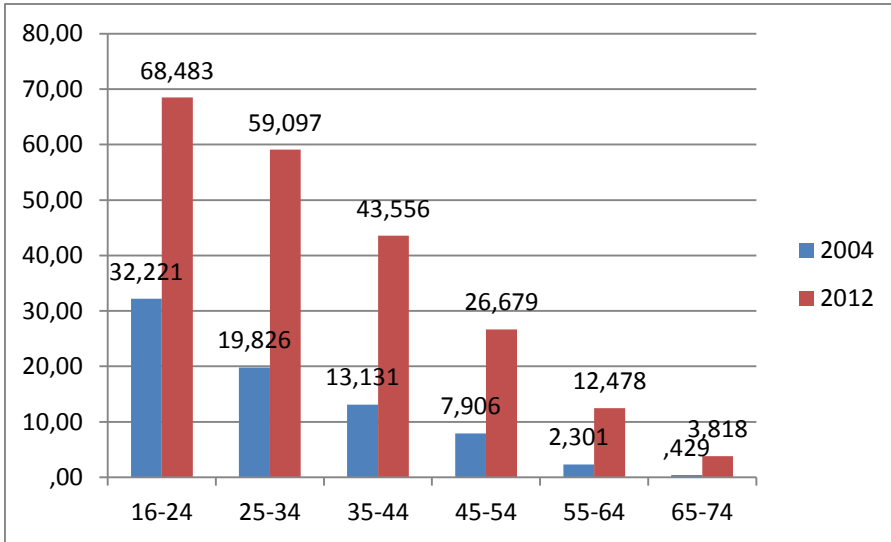
Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ve kökten değişimler sonucu İnternet teknolojileri bireylerin günlük yaşantılarının bir katmanı haline gelmiştir. Artık bireyler hemen hemen her gün İnternet'te farklı sayfaları ziyaret ederek İnternet'in sağladığı iletişim, eğlence, bilgi edinme, alışveriş gibi farklı olanaklardan faydalanmaktadırlar. İnternet'te bulunan alan adlarının arttığı gibi dünyada İnternet'e olan ilgi de artmaktadır. Şekil 1'de görüldüğü gibi 2000 yılı ile 2012 yılı arasında dünyada İnternet kullanımının düzenli olarak bir artış gösterdiği görülmektedir (Internetworldstats, 2012). 2000-2012 yılları arasındaki artıştan yola çıkılarak 2050 yılında dünyadaki İnternet kullanıcılarının tahmini rakamına ulaşılabilmektedir.



Şekil 1. Dünya nüfusunun internet kullanımı

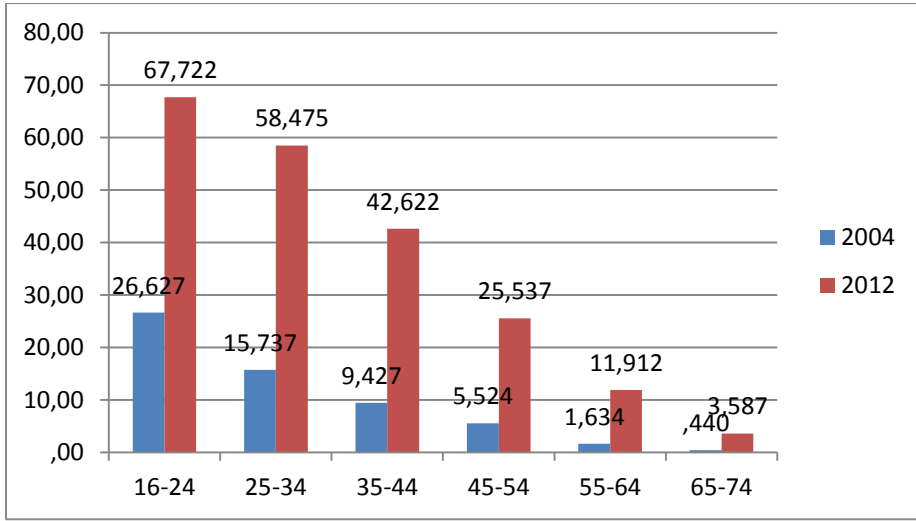
30 Haziran 2012 tarihinde son güncellemesi yapılan verilere bakıldığında 2000 yılı ile 2012 yılı arasında İnternet kullanımının artışı görülmektedir. Dünyada İnternet kullanımı bu şekilde hızlı bir artış gösterirken durum Türkiye için de geçerlidir. 1990'lı yıllardan itibaren Türkiye'de yaygınlaşmaya başlayan İnternet ağı ile bireylerin İnternet'e erişimleri kolaylaşmıştır. Ayrıca, yine 30 Haziran 2012 tarihinde yayınlanan verilere göre Türkiye'de İnternet kullanan kullanıcı sayısının 36.455.000 kişi olduğu belirtilmektedir (Internetworldstats, 2012).

Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Araştırma Projesi (AÇÇAP) (EU Kids) (2010)'ne göre İnternet kullanmaya başlama yaşı 10 yaşına kadar gerilemiştir. Odabaşı, Kabakçı ve Çoklar (2007), İnternet kullanıcılarının % 44'ü İnternet kafelerden, % 41'i evlerinden ve geri kalanı işyerlerinden İnternet'e ulaştıkları ve öğrencilerin ise en çok İnternet kafeleri kullandıklarını belirtmektedir. Önceki yıllarda İnternet'e ulaşılabilen yerlerin çoğunlukla İnternet kafeler olduğu görülmesine rağmen Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2012) tarafından yayınlanan son raporla birlikte bu durumun değiştiği görülmektedir. 2012 yılı ilk üç ayında (Ocak-Mart 2012) 16-74 yaş grubu İnternet kullanan bireylerin %70'i İnternet'i evde kullanmış olup, bunu %33,8 ile işyeri, %17,8 ile arkadaş, akraba vb. evi %16 ile İnternet kafe, %7,2 ile eğitim alınan yer, %5,9 ile kablosuz bağlantının yapılabildiği yerler takip etmektedir. Kablosuz bağlantının sağladığı avantaj ile İnternet'e erişim yerden bağımsız hale gelmiştir. Son yıllarda mobil teknolojilerin giderek artan oranlarla İnternet erişimi ortamı haline geldiği gözlenmektedir. Yine aynı raporda İnternet kullanan bireylerin ev ve işyeri dışında İnternet'e kablosuz olarak bağlanmak için %23,7'si cep telefonu veya akıllı telefon, %15,6'sı dizüstü bilgisayar (notebook veya netbook), %1,3'ü ise dokunmatik ekranlı tablet bilgisayar kullandığı görülmektedir. Şekil 2 ve Şekil 3'te Ağustos 2012 tarihinde TÜİK tarafından yayınlanan son üç aya (Mayıs-Haziran-Temmuz) ilişkin bireylerin yaş grubuna göre bilgisayar ve İnternet kullanım oranları görülmektedir.



Şekil 2. 2012 Mayıs-Haziran-Temmuz ayları içinde bireylerin yaş grubuna göre bilgisayar kullanım oranları (%)

Şekil 2'de 2004 yılındaki bilgisayar kullanımı ile 2012 yılındaki bilgisayar kullanımı arasında çok büyük farklılık olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde ebeveynlik yaşında olabilecek bireylerin de 2004 yılındaki bilgisayar kullanımları ile 2012 yılındaki bilgisayar kullanım oranları arasındaki farklılık göze çarpmaktadır.



Şekil 3. 2012 Mayıs-Haziran-Temmuz ayları içinde bireylerin yaş grubuna göre internet kullanım oranları (%)

Şekil 2'deki verilere paralel olarak Şekil 3'te de 2004 yılındaki İnternet kullanımı ile 2012 yılındaki ve İnternet kullanım oranları arasındaki farklılık göze çarpmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde hızlı bir gelişim ve değişim yaşanmaktadır. Yaşanan gelişmeler büyük kitleler tarafından hızlı bir şekilde benimsenmekte ve kullanılmaktadır. Kullanılan bu teknolojilerin olumlu yanlarının yanı sıra olumsuz yanlarının da bulunduğu değişimin hızına paralel olarak göz ardı edilmektedir. Livingston ve Helsper (2009), İnternet'in genç insanlara fırsatlar sunması beklenirken riskleri de beraberinde getirdiğini yaptıkları çalışmalarında vurgulamaktadırlar. Yine aynı şekilde Sharples, Graber, Harrison ve Logan (2009), sosyal İnternet vasıtası ile yetişkinlerin, çocukları suistimal edebileceğinden, taciz edebileceğinden bahsetmektedir. Valcke, Schellens, Van Keer, ve Gerarts (2008) da gelecekte evde İnternet kullanım seviyesinin yüksek olması beklendiğinden ve bu beklentinin de güvensiz İnternet kullanımının açık kanıtı olacağını dile getirmektedirler. Aslında Prensky (2001)'in tabiri ile dijital yerli olarak görülen çocukların risk çocukları (risk kids) (Kuiper, 2006) olduğunu söylemek daha doğru olacaktır. Alanyazın incelendiğinde risk çocukları diye ifade edilebilecek topluluk için çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Valcke, Bonte, De Wever ve Rots (2010) yaptıkları çalışmada İnternet ebeveynlik stili (Internet Parenting Style) açısından hareket ederek İnternet ebeveynlik stili ile çocukların İnternet kullanımları arasındaki ilişkiye bakmıştır. Lou, Shih, Liu, Guo ve Tseng (2010), 6. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin internet okuryazarlığını ve ebeveynlik stillerini araştırmak için internet ebeveynliği anketini kullanmışlardır. Çalışmada, öğrencilerin ebeveynlerinin internet kullanımı, internet stili, internet okuryazarlığı ve internet ebeveynliği davranışları arasında belirli bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rode (2009) yaptığı çalışmada ev içi mahremiyet

ve güvenlik konularında çocukların ve ebeveynlerin etnografik bakışlarını tanımlamıştır. Livingston ve Helsper (2008) yaptıkları çalışmada ergenlerin çevrimiçi becerilerine bağlı İnternet okuryazarlıkları ölçümünü incelemiştir. Sharples, Graber, Harrison ve Logan (2008) sosyal ağlar, medya yaratıcılığı ve okulda ve evde çalışmalarda güvenlik tutumu için araştırma yapmışlardır. Eastin, Greenberg ve Hofschire (2006) yaptıkları çalışmada ebeveynlik tarzı ve evde İnternet'e ulaşma seviyesinin etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmaların temel paydaşının ebeveynler üzerine odaklanması, İnternet teknolojileri ile dijitalleşen dünyada "dijital ebeveyn" kavramını ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmanın amacı, dijital ebeveyn kavramının tanımlanması, boyutlarının tartışılması ve buna bağlı olarak dijital ebeveynlik rollerinin irdelenmesidir. Kuramsal boyutta oluşturulan bu çalışmada kültürel bağlama uygun olarak ebeveyn rolleri belirli boyutlar altında açıklanarak, uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur.

Dijital Dünya ve Çocuk

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük hayata ve hayatın her alanına girmesi ile birlikte dijital bir dünya oluşmaya başlamıştır. Hayatla bütünleşen teknolojiler sayesinde İnternet üzerinden alışveriş yapılabilen, banka hesapları kontrol edilebilen, video konferans yöntemleri ile görüşmeler, toplantılar yapılabilen, çok uzaktaki bireylerle iletişime geçilebilmektedir. Sanal ortamda yapılan bu gibi davranışlarla dijital dünya oluşturulmaktadır. Bu dijital dünya içerisinde bireyler, her türden bilgiye ulaşabilmekte, bu bilgileri kullanıp paylaşabilmekte ve yeni bilgiler üretebilmektedirler. İnternet teknolojileri sadece ebeveynlere yönelik ortamlar değildir. Aynı zamanda çocuklar için de uygun ortamlardır. İnternet'in çocuk ve ergenler için olumlu ve olumsuz yanları bulunmaktadır. Milyonlarca alan adının ve bu alan adlarının barındırdığı milyarları bulan sayfaların bulunduğu bu iletişim ve haberleşme ağı içerisinde birçok olumlu gelişmeyle birlikte olumsuzluklar da hayatımızda bulunmaktadır (Bayzan, 2009).

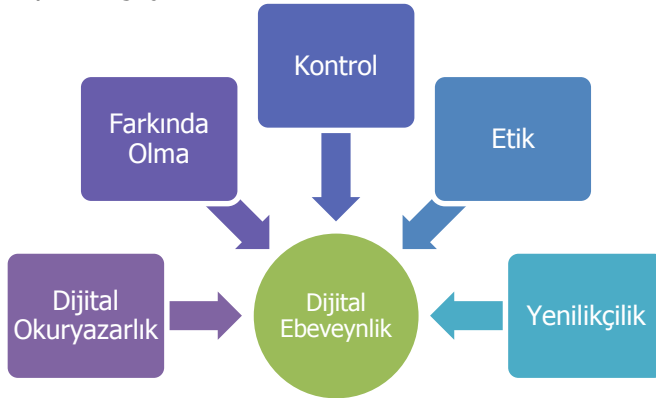
İnternet'in ve dijital ortamların olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Bu olumsuzlukların farkında olamayacak çocukların bu ortamlarda dikkatli olması için ebeveynlere büyük görev düşmektedir. Dijital çağın getirdiği olanaklarla birlikte ebeveynlerin rolleri de değişmektedir.

Dijital Ebeveynlik

Ebeveyn, bireyi biyolojik olarak yetiştirmenin yanı sıra duyuşsal, sosyal ve eğitimsel gelişiminden de sorumlu olan anne, baba ya da aile büyüğü olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan hareketle çocukların buldukları ya da karşılaştıkları tüm ortamlar ebeveynlere farklı roller yükleyebilmektedir. Teknolojideki gelişmelerle birlikte dijital dünyaya henüz hazır olmayan çocuk ve ergenler karşılaştıkları karmaşık bilgileri nasıl değerlendireceklerini bilememektedir. Ebeveynlerin görevi çocuğa sadece bilgisayar ve İnternet gibi ortamları tanıtmak ve bu ortamlara erişimlerini sağlamak olarak tanımlanamaz (Canbek ve Sarioğlu, 2007).Ebeveynlerin dijital çağa uygun olarak sorumlulukları da değişmektedir. Ebeveynler, çocuklarına yabancılarla konuşmamayı, eğer evde yalnızlarsa kapıyı

yabancılara açmamayı, bilinmeyen kişilere telefonda bilgi vermemeyi öğretirler. Hatta çoğu aile, çocuklarının gittikleri yeri, oyun oynadıkları çocukları ve televizyonda izledikleri programları, okudukları dergi ve kitapları da denetlerler. Ancak, çoğu aile, çocuklar için dış dünya kadar endişe verici olan sanal dünyada gezinirken çocuklarını denetlemeleri ve rehberlik sağlamaları gerektiğinin farkında değildirler. İnternet'te çocukların kontrolsüz bir şekilde bırakılmaması oldukça tehlikeli sonuçlara maruz kalmamak için gereklidir. (Canbek ve Sarıoğlu 2007; Odabaşı, Kabakçı ve Çoklar 2007). Evinde İnternet kullanan çocuklara İnternet'in etkisini çalışmak için İnternet ebeveynliği (Internet Parenting) tanımlanmıştır (Valcke, Bonte, De Wever ve Rots 2010). Ebeveynlerin, çocuklarını fiziksel alanlardaki olumsuzlukların yanı sıra dijital ortamlarda da koruması gerekmektedir. Bu bağlamda sözü edilen rollerin dijital ebeveynlik kavramına işaret ettiği söylenebilir.

AÇÇAP (2010) araştırmasında çocukların, İnternet kullanımı sırasında karşılaştıkları olumsuz durumlarla ilgili ebeveynlerinin yerine arkadaşlarını tercih ederek arkadaşlarından yardım alma eğiliminde oldukları görülmüştür. Sonck, Livingstone, Sonia, Kuiper, Haan (2011) yaptıkları çalışmada "ben ailemden daha iyi İnternet biliyorum" sorusuna 9-12 yaş grubundaki erkeklerden %48'i, kadınlardan %52'si doğru değil derken 13-16 yaş grubundaki erkeklerden %52'si, kadınlardan %48'i çok doğru demiştir. Arkadaşlarından yardım alan bireylerin, ebeveynlerinin bilgisinin eksik olduğu yönündeki kanılarından kaynaklandığını bu çalışma vasıtası ile söylemek mümkündür. Çocukların, ebeveynleri yerine arkadaşlarını tercih etmemeleri için ebeveynler dijital çağda dijital ebeveynlik rollerine sahip olmalı. Dijital ebeveyn; dijital çağın gereksinimlerine göre hareket eden, temel düzeyde dijital araçlara hâkim, uçsuz bucaksız bir ortam olan dijital ortamlardaki olanakların farkında olan ve çocuğunu bu ortamlardaki risklere karşı koruyabilen, kişi haklarına gerçek hayatta saygı duyulması gerektiği gibi sanal ortamda da aynı şekilde davranılması gerektiğini çocuğuna aşıl原因 ve teknolojik gelişmelere kendini kapatmayan bireydir. Bu tanımdan yola çıkarak dijital ebeveynlere ait oluşturulan roller Şekil 4'te yer aldığı şekilde sınıflandırılmıştır.



Şekil 4: Dijital Ebeveyne ait roller

Şekil 4'te yer aldığı gibi dijital ebeveynlik rolleri alanyazına dayalı olarak dijital okuryazarlık, farkında olma, kontrol, etik ve yenilikçilik boyutlarında toplanmıştır. İlgili alt başlıklarda bu rollere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Dijital okuryazarlık

Okuryazarlık terimine teknolojik gelişmelerle birlikte farklı terimler eklenmiştir. Dijital okuryazarlık bunlardan birisidir. Park (2011) yaptığı çalışmada dijital okuryazarlığın üç boyutunu araştırmıştır. Bunlar İnternet'in teknik açı ile bilinirliği, yaygın geleneksel uygulamaların farkındalığı ve yeni gizlilik politikalarının bilinirliğidir. Yapılan bu çalışma ile dijital okuryazarlık için sadece teknolojik araçları kullanabilme becerisidir demek yanlış olacaktır. Yeniliklerin bilinirliği de dijital okuryazarlık boyutlarındanadır. Dijital okuryazarlığa yönelik Lankshear ve Knobel (2006) kültürel okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, tekno okuryazarlık ve ileri seviyede okuryazarlık diye dört sınıflandırma yapmıştır. Livingstone (2008) da okuryazarlık kavramının üç ögesi olduğunu belirtmektedir. Birinci öge olarak okuryazarlığın bir bilme biçimi olduğu, İnternet'le ilgili olarak da teknolojinin veya metnin bilinmesi gerektiği belirtiliyor. İkinci öge olarak okuryazarlığın bireysel beceriler ve toplumsal pratikleri bağlayan, bilmenin yerleştirilmiş bir biçimi olduğu belirtiliyor. Son öge olan üçüncü ögede ise okuryazarlığın neyin kültürel olarak kural, neyin onaylanmayan olduğu bilgisini kapsayan kültürel olarak düzenlenmiş yetkinlikler dizgesidir.

Türkiye'de dijital araçların kullanımının tarihi pek eskiye dayanmadığı için ebeveynler ile çocuklarının dijital araçları kullanma becerileri arasında çok büyük farklılıklar bulunmaktadır. AÇÇAP (2010)'ın yaptığı araştırmanın Türkiye sonuçlarına göre çocukların (%78) ebeveynlerinden daha fazla bilgiye sahip oldukları belirtilmiştir. Şekil 2 ve Şekil 3 bu ifadeyi doğrular niteliktedir. Böylesi bir durum sadece Türkiye için geçerli değildir. Sharples, Graber, Harrison ve Logant (2008) yaptıkları çalışmada 121 ebeveyne anket uygulamış ve teknolojiyi çocuklarından iyi bildiğini söyleyen ebeveynlerin oranının sadece %13 olduğunu gözlemlemişlerdir. Dijital yerli çocuklara sahip olan ebeveynlerin, dijital ebeveyn olabilmeleri için aşağıdaki dijital okuryazarlık özelliklerine sahip olmaları öngörülmektedir:

- Temel seviyede teknoloji kullanım becerisine sahip olma.
- Teknoloji ile ilgili yaşadıkları sorunlara toleranslı olma.
- İnterneti teknik açı ile bilme becerisine sahip olma.
- Yenilikleri takip etme isteğine sahip olma.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinde gizlilik politikaları bilgisine sahip olma.

Dijital okuryazar olan bir birey İnternet'te bulunan olumsuz içeriklerin farkına varabilen bir birey olmalıdır. Bu nedenle dijital ebeveynlik rollerinden olan farkında olma rolü önemlidir.

Farkında olma

Gelişmekte olan ülkelerde İnternet kullanımı ev aktivitelerinin temelidir (Valcke, Bonte, De Wever ve Rots, 2010). Böylesi bir durumun Valcke, Schellens, Van Keer ve Gerarts (2008) yaptıkları çalışmalarında güvensiz İnternet

kullanımının kanıtı olabileceğini belirtmektedirler. Türkiye’de gelişmekte olan bir ülke olduğu için ev aktivitelerinin başında İnternet teknolojileri yer almaktadır. Bu nedenle çocuklarıyla birlikte evlerinde vakit geçiren ebeveynlere büyük görev düşmektedir. Ebeveynler, çevrimiçi risklerin ve olanakların farkında olmalıdır. AÇÇAP (2010) tarafından çevrimiçi olanaklar ve riskler aşağıdaki gibi belirtilmiştir. Çevrimiçi olanaklar; küresel enformasyona erişim, eğitim kaynakları, eski ve yeni arkadaşlar için toplumsal ağlar, eğlence, oyunlar, kullanıcı tarafından yaratılmış içerik üretimi, yurttaş katılımı / politik katılım, kimliğin ifadesinde mahremiyet, topluluklarla bağlar / aktivizm, teknoloji uzmanlığı ve okuryazarlığı, kariyer gelişimi veya istihdam, kişisel / sağlık / cinselliğe dönük tavsiye, uzman grupları ve fan siteleri, uzaktakilerle deneyim paylaşımı olarak belirlenirken; Çevrimiçi riskler ise; yasadışı içerik, pedofiller, sahte damatlar, yabancılar, aşırı veya cinsel şiddet, diğer zararlı veya saldırgan içerikler, ırkçı / nefret söylemi aktiviteler, reklam / ticari ikna, taraflı / yanlış enformasyon (tavsiye, sağlık), kişisel bilginin istismarı, siber kabadayılık, taciz, kumar, finansal suçlar, kendine zarar (intihar, anoreksiya, vd.), mahremiyetin ihlali, yasadışı aktiviteler (örneğin korsanlık, izinsiz dosya yükleme) olarak belirlenmiştir.

Flash Eurobarometer (FE) (2008)’ın yaptığı çalışmada ebeveynlerin çevrimiçi riskler hakkında farkındalıkları belirtilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre: (1) ebeveynlerin (%65) gözündeki en büyük risk İnternette cinsel içerikli resimleri çocuklarının görebilmeleridir. Bu ebeveynler içerisinde çok endişeli olanların oranı %45’tir, (2) uygunsuz içerikler açısından ebeveynler, çocuklarının çevrimiçi kurban olabilmeleri (%60) hakkında çok endişeliler; diğerleri çocuklarının diğer çocuklar tarafından çevrimiçi zorbalığa (%54) maruz kalabileceği veya diğerleri mobil telefon bağlantıları üzerinden çevrimiçi zorba olabileceği (%49) konusunda endişeliler, (3) ebeveynler, çocuğu İnternet kullandığında kişisel veya özel bilgileri açığa çıkarmasında az endişeli; sadece dörtte biri çok endişeli ve %21’i daha endişeli, (4) İnternet’i kendisi kullanamayan fakat çocuklarının kullandığını söyleyen ebeveynler, çocuğunun İnternet ve mobil telefon kullandığında risklerle karşılaştığı hakkında çok endişeliler.

Dijital ebeveynler, dijital olanakların olumsuz yönlerinin farkında olmak için aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiği söylenebilir.

- Çevrimiçi ortamlardaki olumsuzlukları fark etme.
- Çevrimiçi ortamlardaki risklerin farkında olma.
- İnternet bağımlılığını fark etme.
- Tehlike sinyallerini fark etme.
- Çocuğun bilgisayarda ya da İnternet’te ne yaptığını ayırt etme.

Dijital ebeveyn internetteki içeriklerin olumsuz yönlerinin farkında olduğu anda artık çocuğunu o olumsuz ortamdan korumak isteyecektir. Tam da bu noktada dijital ebeveynin belirlenmiş olan kontrol rolü devreye girmektedir.

Kontrol

Ebeveynler, çocuklarını uçsuz bucaksız bir ortamda buldukları zaman kontrol edebilmelidirler. Çevrimiçi ortamlara erişimin ve kullanımın kolaylaşması çevrimiçi risklerin de artmasına yol açmıştır. Yaşanan olumsuzluklara rağmen, riskleri azaltmak için çeşitli stratejiler ve yöntemler uygulanırken çocukların çevrimiçi fırsatları azaltılmamalı, onların belli düzeydeki risklerle mücadele edebilmeyi öğrenme olanakları sınırlandırılmamalıdır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Ebeveynler, çocukların çevrimiçi ortamlarda istenmedik durumlarla karşılaşmalarını için güvenliği sağlayacak birincil derecede sorumlu kişilerdir.

AÇÇAP (2010)'ın sonuçlarına göre; İnternet kullanım oranı düşük olsa da, ebeveynlerin %72'den fazlası, çocuklarının İnternet'te karşılaştıkları rahatsız edici durumlarda çocuklarına yardım edebilecekleri konusunda kendilerine güvenmektedirler. Ayrıca, ebeveynlerin çoğu (%60) çocuklarına İnternet'i güvenli kullanma yolları hakkında tavsiyede bulduklarını ve %56'sı çocuklarının zorlandığı durumlarda İnternet'te bir şey bulma ya da yapma konusunda yardım ettiğini belirtmiştir. Yapılan çalışmada ebeveynlerin, çocukları İnternet'te işlem yaparken onlara yardım edebilecekleri konusunda kendilerine güvendikleri görülmektedir. Fakat Sonck, Livingstone, Kuiper ve de Haan (2011)'in yaptıkları çalışmada "ben ailemden daha iyi İnternet biliyorum" sorusuna 9-12 yaş grubundaki erkeklerin %48'i, kızların %52'si doğru değil derken 13-16 yaş grubundaki erkeklerin %52'si, kızların %48'i çok doğru demiştir. Burada yaşla birlikte özyeterlik olgusunun da değiştiği görülmektedir.

Odabaşı (2005), İnternet'in kullanımı ile ilgili ilköğretim düzeyindeki çocukların ailelerinin görüşlerini belirlemek için yaptığı çalışmada, ailelerin güvenlik konusundan habersiz olmakla birlikte, İnternet'i ekonomik bir ortam olarak gördüklerine ve İnternet'in akademik başarıyı artırdığına ve çağdaş yaşamın bir gerekliliği olduğuna inandıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise, ebeveynlerin İnternet'in aile ilişkilerini olumsuz etkilediğine inanmadıklarıdır. Magid (2003), ebeveynlerin, çocuklarının çevrimiçi bilgisayar kullanımı ile ilgili dikkat etmeleri gereken hususları aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Kişisel bilgiler hiç kimseye paylaşılmamalı; çocuğunuzun fotoğrafı hiç bir İnternet sitesine veya haber grubuna göndermemeli.
- Çocuğun kullanacağı İnternet ortamı ve İnternet servisleri hakkında bilgi edinilmeli.
- İzin alınmadan İnternet üzerinde tanışılan bir kişi ile yüz yüze görüşme yapılmayacağını çocuğa anlatılmalı.
- Müstehcen, kavgacı, tehditkâr veya sizi rahatsız eden hiç bir mesaja cevap verilmemeli; bu tür bir mesaj alındığında, bu mesaj İnternet Servis Sağlayıcısına iletilmeli ve yardımları istenmeli.
- Çocuğunuza bilmediği kişilerden aldığı epostaların içinde yer alan bağlantıları tıklamaması gerektiğini anlatılmalı.
- Çevrimiçi ortamda insanların belirttikleri gibi olmayacakları unutulmamalı ve bu konuda çocuğunuz bilinçlendirilmeli.

- Çevrimiçi ortamlarda okunulan veya karşılaşılan şeylerin doğru olamayabileceği unutulmamalı. Kulağa ve akla çok iyi gelebilen bilgi ve öneriler hatalı ve yanıltıcı olabilir.
- Çocuğunuzla beraber, bilgisayar ve İnternet kullanımı ile ilgili makul kuralların olduğu bir liste hazırlanmalı. Bu liste bilgisayarın yakınında her zaman görülebilecek bir yere asılmalı. Çocuğunuzun bu kurallara uyup uymadığı kontrol edilmeli.
- Mümkünse çocuğunuzun kullandığı bilgisayar çocuk odası yerine salon veya oturma odasına konulmalı.
- Çocuğunuzun "çevrimiçi arkadaşları" normal arkadaşlarında yapılan takip gibi takip edilmeli.

FE (2008)'nin "Çocuklar için güvenli İnternet" amacıyla yaptıkları çalışmanın örneğini 27 adet Avrupa Birliği ülkesinden rastgele seçilen 6-17 yaş arasındaki yaklaşık 12.750 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın bulgular kısmında ebeveynlerin çocukları İnternet kullanırken çeşitli kurallar koydukları, bilgisayara filtreleme ya da izleme yazılımları kurdukları ve bazı ebeveynlerin e-posta ve İnternet Messenger gibi programlara izin vermedikleri belirtilmektedir. Dijital ebeveynlerin kontrol aşamasında aşağıdaki özelliklere sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

- Çocuklarını uçsuz bucaksız bir ortamda yalnız bırakmama.
- Filtre programları gibi yazılımları kullanma.
- Kılavuz hazırlama (Çocuğın ne zaman ve ne kadar İnternet ya da bilgisayar kullanabileceğine yönelik).
- Eğlenceye katılma (Facebook, vb. sosyal ortamlarda hesap açma ve çocuğu arkadaş olarak ekleme gibi.)
- Verilen sözü yerine getirme (Konulan kurallara uyma).

İnternette bulunan olumsuz içeriklerden çocuğunu korumak isteyen dijital ebeveyn bunları yaparken internette bulunan içeriklere de saygılı olmalı ve o içeriklerin hak sahiplerini de göz önünde bulundurmalı ve çocuğuna da bu kurallara dikkat etmesini aşılmalıdır. Bu kurallar etik kurallar diye belirlenmiş kurallardır.

Etik

Teknolojik araçlar insan yaşamını kolaylaştırmaya başlasa da olumsuz sayılabilecek birçok yeni davranışın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu olumsuz davranışları Mason (1986) etik sorunlar olarak ele almıştır ve etik sorunları dört ana başlık altında incelemiştir. Bu etik sorunları PAPA kelimesinin ilk harflerinden oluşan Fikri Mülkiyet (Privacy), Erişim (Accessibility), Gizlilik (Property) ve Doğruluk (Accuracy) olarak belirlemiştir. Mason (1986), Fikri Mülkiyeti; Bilgi kime aittir? Bilginin değişimi için gereken ücret nedir? Bilgi iletişiminin sağlandığı kanallar kime aittir? Ayrılan bu kaynaklara nasıl erişilebilir? sorularını sorarak başlamıştır. Mason (1986), Doğruluğu; bilginin doğruluğunun önemini, Bilginin doğruluğundan, güvenilirliğinden ve gerçekliğinden kim sorumludur? Benzer olarak bilgi içerisindeki hatalar için kim sorumlu tutulacak ve

yaralı taraflar nasıl bütünleştirilecektir? sorularıyla ifade etmiştir. Mason (1986), Gizliliği; bilginin sahibi kim? Bilginin değişimi için adil ve uygun fiyat nedir? Bilgi iletim kanallarının sahibi kimdir? Tahsis edilen sınırlı kaynaklara erişim nasıl olacak? sorusuyla ifade etmiştir. Mason (1986), Erişimi; hangi bilgilere hangi şartlar ve önlemler altında hak veya ayrıcalıklara sahip kişi veya kuruluş vardır? Sorusuyla ifade etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin etik açıdan dikkat ettikleri konulara yer verilmemiştir. Sadece FE (2008)'nin "Çocuklar için güvenli İnternet" amacıyla yaptıkları çalışmada ebeveynlerin (%38) müzik ve film indirmeye izin vermedikleri bulgusu yer almaktadır. Yeni teknolojiler her ne kadar yaşam şartlarını artırsa da bu teknolojileri kötü amaçlar için kullanıp kendine fayda sağlamak isteyen insanlar da artmaktadır. Bu gibi olumsuz davranışları yapmamak için dijital ebeveynler aşağıda belirtilen özelliklere sahip olmaları ileri sürülebilir:

- Fikri Mülkiyete saygılı olma.
- Ulaştığı bilginin güvenliğini araştırma.
- Erişilen bilgilerin hak sahiplerinin isteğine uygun davranma.

Dijital ebeveynler, dijital okuryazarlık, farkında olma, kontrol ve etik gibi rollerin yanı sıra yenilikçilik olarak belirlenen role de sahip olmalıdır.

Yenilikçilik

Rogers (1995), yenilik kavramını bir birey, grup ya da toplum tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da obje olarak tanımlarken; yenilikçiliği bireylerin veya kurumların herhangi bir yeniliği diğerlerine göre daha önce benimseme derecesi olarak tanımlamıştır. Yani yenilikçilik yeni ve farklı olan şeylere yönelik tepkidir. Yeniliklere olan ilginin eğitim seviyesi ile ilişkili olduğunu Arnas Aktaş (2005)'in yaptığı çalışmada görülmektedir. Arnas Aktaş (2005) yaptığı çalışma sonucunda ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça evde bulunan elektronik cihazların sayısının arttığı bilgisine ulaşmıştır. Dijital ebeveynlerin sahip olması gereken dijital özellikler şu şekilde belirtilebilir:

- Yeniliklere karşı ilgili olma.
- Yenilikleri öğrenme çabasında olma.
- Yenilikleri güncel olarak takip etme isteğinde olma.
- Yeniliklerin olumlu olumsuz yönlerinin farkında olma.

Sonuç

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte insan hayatı bir yandan kolaylaşırken diğer yandan da bu kolaylaşmanın olumsuz bir sonucu olarak bazı risklerle karşı karşıya kalınmaktadır. Yapılan çalışmalarda da İnternet kullanımı ve güvenli İnternet kullanımı algı ve davranışları gibi boyutlar incelenmiştir. Karşılaşılan risklerin ne boyutta olabileceğini yetişkin insanlar fark edebilirken çocuklar risklerin boyutlarını fark edemezler. Bu risklerden en çok etkilenen bireyler gerekli İnternet okuryazarlığını ve e-olgunluğu henüz edinmemiş

olmaları ile çocuklardır. Bu nedenle ebeveynler de çocuklarının çevrimiçi zorbalığa maruz kalabileceklerinden, uygun olmayan yetişkinlerle iletişim kurabileceklerinden, uygun olmayan içeriklere maruz kalabileceklerinden, izin verilmeyen sitelere girebileceklerinden ve vb. durumlardan endişeleniyorlar. Riskler ve fırsatlar konusunda son derece hassas bir denge söz konusudur. Fırsatları arttırma çabaları riskleri arttırırken, riskleri engelleme çabaları da fırsatlara erişimi kısıtlamaktadır. Bununla birlikte İnternet'in sağlayabileceği eğitsel ve psikolojik faydalar, potansiyel risklere ağır basmaktadır. Bu nedenle çocukların çevrimiçi deneyimlerini dikkate alan titiz bir dengeleme yapılması önemlidir. Bu nedenle ebeveynlerden dijital çağın risklerinden çocuklarını korumak için dijital çağın gereksinimlerine göre değişen rollerinin sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir. Dijital okuryazarlık, farkında olma, kontrol, etik ve yenilikçilik olarak belirlenen rollere uygun şekilde ebeveynler çocuklarını çevrimiçi ortamlardaki risklerden koruyabilirler.

Bu çalışmada, alanyazında bulunan İnternet ebeveynliği (İnternet Parenting), çevrimiçi ebeveynlik (Online Parenting) kavramlarının yanı sıra dijital ebeveynlik kavramı incelenmiştir. Dijital ebeveynlik kavramının tanımının yapıldığı ve dijital ebeveynliğe ait rollerin belirlendiği tarama türü çalışmalar ve deneysel çalışmalar alanda yapılabilecek sonraki çalışmalara ışık tutacaktır. Bu çalışmalarla dijital ebeveynliğe ait farklı rollerin de incelenmesi bu çalışma ile belirlenen dijital ebeveyn rollerine farklı bakış açıları da geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Bayzan, Ş. (2009). *Türkiye ve Dünyada İnternet Yasaklarına, Sansüre ve Zararlı İçeriğe Karşı Yaptırım ve Uygulamalara Genel Bir Bakış*. Akademik Bilişim 2009, 11 - 13 Şubat 2009, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Canbek, G. ve Sarıoğlu, Ş. (2007). Çocukların ve Gençlerin Bilgisayar ve İnternet Güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). *Çocukların İnternet kullanımları ve onları bekleyen çevrim-içi riskler*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı (AB11), 2-4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Eastin, M. S., Greenberg, B. S., ve Hofschire, L. (2006). Parenting the internet. *Journal of Communication*, 56, 486-504.
- EU Kids Online (AÇÇAP) II Türkiye (2010). *Avrupa çevrimiçi çocuklar araştırma projesi Türkiye sonuçları*.
- Flash Eurobarometer, (2008). Towards a safer use of the Internet for children in the EU—a parents' perspective. Annex tables and survey details. Flash EB series 248. Survey co-ordinated by Directorate General Communication. The Gallup Organisation, Hungary.
- İnternet World Stats. İnternet usage statistics - The İnternet big picture world İnternet users and population stats. Available at <http://www.internetworldstats.com/stats.htm> (11 Kasım 2012 Tarihinde erişilmiştir).

- Kuipers, G. (2006). The social construction of digital danger: debating, defusing and inflating the moral dangers of online humor and pornography in the Netherlands and the United States. *New Media & Society*, 8, 379-400.
- Lankshear, C. ve Knobel, M. New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning. (Buckingham, GBR: Open University Press: 2006).
- Livingstone, S. (2008). "Internet Literacy: Young People's Negotiation of New Online Opportunities." *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected*. Edited by Tara McPherson. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. 101-122. doi: 10.1162/dmal.9780262633598.101
- Livingstone, S.ve Helsper, E.J (2009) Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the Internet: The role of online skills and family context. *New Media & Society*, 12(2), 309-329.
- Lou, Shi-je; Shih, Ru-Chu; Hung-Tzu Liu;Yuan-Chang Guo veTseng, Kuo-hung(2010, Ekim).*The Influences of the Sixth Graders' Parents' Internet Literacy and Parenting Style on Internet Parenting. The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 9(4).
- Magid, L. J., "Child Safety on the Information Highway", National Center for Missing and Exploited Children (NCMEC) broşürü, 2003. <http://www.safekids.com/child-safety-on-the-information-highway/> (17.09.2012).
- Mason, Richard O. (1986) Four Ethical Issues of Information Age, *MIS Quarterly*,10(1), 5-11.
- Odabaşı, H. F. (2005). Parent's Views on the Internet Use, *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 4(1), 38-45.
- Odabaşı H.F., Kabakçı I., Çoklar A.N. (2007). *İnternet, çocuk ve aile*, (2. Baskı). Ankara Nobel Basımevi.
- Park, Y. J. (2011). Digital Literacy and Privacy Behavior Online. *Communication Research*, 40(2), 215-236.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part II: do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-9.
- Sharples, M., Graber, R., Harrison, C. ve Logan, K. (2009) E-Safety and Web2.0 for children aged 11-16. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 25, 70-84.
- Sonck, N. and Livingstone, Sonia and Kuiper, E. and de Haan, J. (2011) Digital literacy and safety skills. EU Kids Online, London School of Economics & Political Science, London, UK.
- Rode, J. 2009. *Digital parenting: Designing children's safety*. In Proceedings BCS HCI'09, 244-51. New York: ACM Press.
- Rogers, M. E. (1995). *Diffusion of innovations (Fifth Edition)*. New York: Free Press.
- Total World Population Past, Present and Future. (b.t.). <http://www.internetworldstats.com/stats8.htm>, 1 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.

- TÜİK (2012); "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması Sonuçları", <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8572> Erişim Tarihi: 17.09.2012;
- Valcke, M., Schellens, T., Van Keer, H. ve Gerarts, M. (2008). Primary school children's safe and unsafe use of the Internet at home and at school: An exploratory study. *Computers in Human Behavior*, 23(6), 2838-2850.
- Valcke, M., Bonte, S., DeWever, B. ve Rots, I. (2010). Internet Parenting Styles and the Impact on Internet Use of Primary School Children. *Computers & Education*. 55(2), 454-464.

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri

Views Of Turkish Learners As A Foreign Language About Speaking Skill

K. Kaan BÜYÜKİKİZ*
Gaziantep Üniversitesi
Sevil HASIRCI**
Gaziantep Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma becerisi ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aramaktır. Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla odak grup görüşmesi tabanlı nitel bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de öğrenim görmekte olan C1 seviyesindeki 8 öğrenci ile yapılan odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenerek araştırmanın yedi alt amacına yönelik bulgular elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda; Türkçe konuşmanın, özellikle de bazı konularda konuşmanın zor olduğu, konuşma becerisinin gelişmesi için sınıf içi ve sınıf dışında öğretmen ve öğrencilerin farklı sorumlulukları olduğu, çevrenin konuşma becerisinde etkili olduğu, bazı seslerin sesletiminin zor olduğu ve anadillerinin Türkçe konuşmada etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlere, ders materyali (kitap,cd, film vb.) hazırlayan uzmanlara ve bu alanda hizmet veren kurum ve kuruluşlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Konuşma Becerisi, Odak Grup Görüşmesi

Abstract

The purpose of this study is to answer this question: "What are the opinions of foreign learners about speaking skill?". In this study, focus group interview-based qualitative methods were used to determine the opinion of Turkish learners as a foreign language about speaking skill. The data of the study was collected by focus group interview with eight students in the level of C1 in Gaziantep University Tömer. The data obtained from focus group interview has been examined by descriptive analysis. For the seven sub-objectives of the study, the findings were obtained. According to the findings of the study, Turkish speaking is hard, especially speaking in some subjects is very hard, the environment is effective in speaking skill, some sounds are difficult for pronunciation, mother tongue is effective for Turkish speaking and for the development of speaking skill, the teachers and the students have different responsibilities,

* Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, e-mail: kbuyukikiz@gmail.com

** Okt., Gaziantep Üniversitesi, TÖMER, e-mail: sevilhasirci@gmail.com

Based on the results, suggestions have been given for Turkish learners as a foreign language, experts preparing course materials (books, CDs, movies, etc.) and the institutions and organizations providing services in this area.

Key Words: Turkish teaching as a foreign language, Speaking Skill, Focus Group Interview

Giriş

Dil, bireyin toplumu oluşturan diğer bireylerle iletişim kurmasında ve toplumsallaşmasında rol oynayan en temel ögedir. Dil, "İnsanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir" (Banguoğlu, 2004:9). "Duygu, düşünce, dilek ve tasarımlarımızı başkalarına aktarmaya yarayan işaretler sistemi" (Kavcar vd. 2004-a:2). "Toplumdaki insanların anlaşmalarını konuşma ya da yazı ile sağlayan işaretler sistemidir" (Ediskun2004:9).

Yukarıda yapılan tanımlar dışında da dilin farklı bakış açılarıyla tanımları yapılmıştır. Günay, (2004:13-14) dil tanımlarının farklı yaklaşımlarla ifade edilseler de belli başlı şu özelliklere vurgu yaptıklarını ifade etmektedir:

1. Dil, belli bir grup içinde konuşulur yani tek bir kişiye ait değildir.
2. Dil, iletişim amacıyla kullanılır.
3. Dil toplumsal bir olgudur. Bu toplumsallık da belli bir dilsel grup için geçerlidir. Yani farklı toplumlardan yapay olarak oluşmuş bir topluluğun ortak dili olamaz.

4. Dil bir kavramsal (anlamsal) içerikle, sessel imgelerden oluşan saymaca ve uzamsal nesnelere kullanıldığı bir dizgedir.

Dilin bir diğer önemli işlevi de kültürün aktarılmasında yüklendiği görevdir. "Kültürde ne varsa dilde de vardır. Dildeki her şey kültürden gelir" (Güvenç,1992:509). Bu anlamda dil, kültür birliğinin sağlanmasında ve kültürün nesilden nesle aktarılmasında da önemli rol oynamaktadır. "Dil, hayatın hemen bütün alanlarında türlü düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını anlama ve anlatmada: yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada kullanılmaktadır" (Özbay, 2006:2). Dil, bu özelliği ile insanlar arasındaki iletişimi sağlayan ve kullanıldığı topluluğu millet haline getiren önemli bir olgudur.

Dil, insanın düşünme becerisi üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. "Kavramı belirleyen, düşünceyi çözümleyip nesnel kılan, onu hem akıl hem de toplum düzeyine aktaran sözcüklerdir" (Vardar, 2001:29). Dil, insanın düşünce sınırlarını belirleyen ve dünyayı anlamlandırmasına imkân sağlayan; topluma özgü bütün değerleri kuşaktan kuşağa aktaran önemli bir ögedir. "İnsan dildeki sözcükleri kullanarak genelleme sınıflama ve örgütlenme yoluyla dünyayı bir karışıklıklar yığını olmaktan çıkarır; onu anlamlı bir bütüne dönüştürür" (Hamzadayı, 2009:18). Birey ve toplum için bu derece önemli olan dilin, bütün bu üstlendiği görevleri eksiksiz olarak yerine getirmesi; sistemli olarak öğretilmesine, doğru ve kurallarına uygun olarak kullanılmasına bağlıdır.

Dünyanın değişmesine ve gelişmesine paralel olarak bireylerin daha geniş bir çerçevede iletişim kurmaları gerekmektedir. Bunun içindir ki günümüzde bireyler sadece kendi dillerini değil kendi dilleri dışında başka dilleri de öğrenme ihtiyacı hissetmektedirler. Bu ihtiyaçlar farklı kültürleri tanımak,

eğitim almak, iş vb. başlıklar altında toplanabilir. Türkçe de bugün farklı insanlar tarafından farklı sebeplerle öğrenilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi günümüzde hızla ilerlemektedir. Bu durumun bir sonucu olarak Türkçenin yabancılara öğretiminde çalışan eğitimcilerin, kurumların ve bu alanda yapılan çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır.

Türkçe öğretiminde amaç bireyin anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerini geliştirmektir. Anlatma becerilerinden biri olan konuşma, bireyin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak aktarması şeklinde tanımlanabilir. Bireyin günlük yaşantısında iletişim kurmasını sağlayan en etkili araç konuşma becerisidir. Bunun içindir ki bu çalışmada Türkçenin yabancılara öğretiminde pek de fazla çalışılmayan bir konu olan konuşma becerisi üzerinde durulmuş ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma becerisine yönelik görüşleri alınmış ve bu görüşlerden hareketle çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Yeri

Yabancı dil öğrenme gereksinimi bireyler arasında farklılaşmakta, bu da her bir bireyin yabancı dil öğrenme amacını etkilemektedir. Yabancı dil öğrenme amaçları farklılaşsa da yabancı dil öğretiminde başat amaç; bireyin öğrenilen dildeki iletişimsel yetisini geliştirmektir. Doyé (1995: 162, Akt. Aktaş, 2004: 52)'ye göre

“Dil bir iletişim aracıdır. İletişim eylemi, temel dil becerilerinin edinimini zorunlu kılmaktadır. İletişim sırasında dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi roller üstlenmekteyiz. Yazılı ve sözlü iletişim, bu rollerin uygulanmasıyla sağlanmaktadır. İletişimsel yeti olarak tanımlayabileceğimiz bu becerilerin hepsinin öğrenci odaklı yabancı dil öğretiminde kazandırılması gerekir”.

Dolayısıyla iletişimsel yetinin geliştirilmesi, dört temel dil becerisinin işlevsel bütünlüğüyle sağlanmaktadır.

“Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir” (Demirel, 2004: 94). Öğrencinin konuşma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu bağlamda Avrupa Konseyi, Ortak Başvuru Metni'nde öğrencilerin dil düzeylerine göre becerilerdeki yeterliliklerini belirlemiştir. Konuşma becerisinin düzeylere göre tanımlamaları şu şekildedir:

Tablo 1. Konuşma becerisinin düzeylere göre tanımları

Düzyeler	Karşılıklı Konuşma	Sözlü Anlatım
A1	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması şartıyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinim ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve yanıt verebilirim.	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.
A2	Bildik konular ve etkinlikler hakkında basit ve doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürülecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim
B1	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Kişisel bilgi sahibi olduğum, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.
B2	Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol alabilirim.	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.
C1	Kullandığım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir biçimde kullanabilirim. Düşüncelerimi kesin ve kendimden emin bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.
C2	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilirim, deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir biçimde ifade edebilir ve anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.	Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.

(Kaynak: <http://europass.cedefop.europa.eu/tr/resources/european-language-levels-cefr>)

Yabancı dil öğretiminde öğrencinin konuşma becerisindeki yeterliğini sağlama, bir başka deyişle yeterlilik odaklı öğretim için Hadley (1993:77) beş ilke önermiştir:

1. "Hedef kültürle işlenmiş bir dizi bağlamda dili kullanmaya yönelik öğrencilere uygulama için fırsatlar sağlanmalıdır.
2. Hedef kültürdeki kişilerle anlaşmak için gerekli bir dizi görevi uygulamaya yönelik öğrencilere fırsatlar sağlanmalıdır.

3. Gelişimsel doğruluk, yeterlilik odaklı öğretimle desteklenmelidir. Öğrenenlerin dilsel üretimi kadar çeşitli öğretim biçimleri ve değerlendirici geribildirim de daha hassas ve tutarlı dil kullanımı yönünde dilsel becerilerin ilerlemesini kolaylaştırmada kullanışlı olabilir.
4. Eğitim, öğrencilerin bilişsel gereksinimlerini, farklı kişiliklerini, tercihlerini ve öğrenme stillerini dikkate almalıdır. Bunların yanı sıra duygulara karşı duyarlı olmalıdır.
5. Öğrencilerin, hedef dilin konuşulduğu toplulukta daha uyumlu yaşamaya hazırlanması ve diğer kültürlerle karşı duyarlı olması için kültürel anlayış, çeşitli yollarla desteklenmelidir."

Bu bağlamda öğrencilerin düzeylerinin ve her bir düzeyde öğrencilerin hedef dil ve kültürle olan ilişkilerinin, bireysel gereksinimlerinin, güdülenme düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerekir:

".....yabancı dil öğreniminde başarı, öğrencilerin sahip oldukları bireysel özelliklerle yakından ve doğrudan ilgilidir. Temel başlıklar halinde ele alındığında, bahsedilen bu bireysel farklılıklar, öğrencilerin dil öğrenimi konusunda sahip oldukları inançları, öğrenmeye karşı olan tutumları ve beklentileri, kişiden kişiye değişen güdülenme düzeyleri ve duyuşsal durumları olarak sıralanabilir (Aydın ve Zengin, 2008: 82).

Araştırma için çalışma grubu olarak C1 düzeyinin seçiminde; bu düzeydeki öğrencilerin düşüncelerini, beklentilerini ve hangi açılardan güdülendiklerini doğal ve akıcı bir biçimde ifade edebilmesi, kendi düşüncelerini karşısındakinin konuşmasıyla ilişkilendirebilmesi, karmaşık bir konuyu belirli bir bakış açısı doğrultusunda geliştirebilmesi etkili olmuştur.

ALTE (Avrupa Dil Sınavı Hazırlayanlar Birliği) tarafından geliştirilen düzeylere baktığımızda konuşma becerisini değerlendirmede şu betimleyici tümceler öne çıkmaktadır:

Tablo 2. Alte eğitim tümceleri özeti

Obm Düzeyleri	Alte Düzeyleri	Dinleme/Konuşma
C2	ALTE Düzey 5 (Dili iyi kullanan)	Şakaları, konuşma diline özgü öğeleri ve kültürel imaları anlayabilir.
C1	ALTE Düzey 4 (Yeterli kullanıcı)	Soyut tartışmaları takip edebilir, örneğin alternatiflerin dengelenmesi ve sonuca varılması gibi.
B2	ALTE Düzey 3 (Bağımsız kullanıcı)	Bilindik bir konuda net bir sunum yapabilir ve tahmin edebilir, bilgi sorularına cevap verebilir.
B1	ALTE Düzey 2 (Başlangıç kullanıcı)	Öğretmen tarafından dersler ve ödevler üzerine verilen direktifleri anlayabilir.
A2	ALTE Düzey 1 (Temel kullanıcı)	"Katılmıyorum" gibi basit kalıplar kullanarak basit fikirlerini ifade edebilir.
A1	ALTE Giriş Düzeyi	Ders saatleri, tercihleri, sınıf numaraları ve yapılacak ödevlerle ilgili temel direktifleri anlayabilir.

(Kaynak:MEB, 2009: 240).

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, C1 düzeyindeki bir öğrenci soyut tartışmalara katılabilmekte, tartışma konusu ile ilgili sonuca varabilmektedir.

Bunun içindir ki yabancı dil öğrenen bireylerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları anlayıp yorumlayabilme ve bu sorunlara çözüm yolları bulabilmede onlarla birebir görüşme yapmak etkili olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma becerisi ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aramaktır.

Araştırmada, yukarıda ifade edilen genel araştırma sorusu kapsamında şu alt sorulara cevap bulmak da amaçlanmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe konuşmanın kolay ve zor yanlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşmakta zorlandıkları konulara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşmakta zorlanmadıkları konulara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma becerisinin gelişmesi için sınıf içi ve sınıf dışında neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yaşadıkları çevrenin konuşma becerisine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin söylemekte zorlandıkları ve zorlanmadıkları seslere ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ana dillerinin Türkçe konuşmaya etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)'nde, araştırmanın yürütüldüğü tarih olan Mayıs-Haziran 2013 döneminde C1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle sınırlıdır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıklar halinde ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma becerisi ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada odak grup görüşmesi tabanlı nitel bir yöntem kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri olan odak grup görüşmesi, "ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 152).

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yönteminin benimsenmesinin sebebi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma becerisi ile ilgili görüşlerini belirlemek ve öğrenci görüşlerinden hareketle toplanan bilgileri değerlendirmektir. Bunun için araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerle odak grup görüşmeleri yürütülmüştür. Odak grup görüşmesi, "karşılıklı etkileşim ve çağrışımlar sonucu, katılımcılar birbirlerinin zihinlerindeki duygu ve düşünceleri tetiklerler; böylelikle de zengin bir bilgi akışı sağlanır. Bu yöntemde grup baskısı, sosyal onaylanma ve sosyal beğenilirlik gibi engellerin asılması ve katılımcıların gerçek algı, duygu ve düşüncelerine ulaşılması amaçlanmaktadır." (Çokluk vd. 2011:98)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören C1 seviyesindeki 8 yabancı öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Bu bölümde araştırmaya katılan Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ülke dağılımına ilişkin bilgiler

<i>Ülke</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>
Suriye	3
Nijerya	1
Senegal	1
Cezayir	1
Mısır	1
Komor Adaları	1
Toplam	8

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya Senegal, Cezayir, Mısır, Nijerya ve Komor Adaları'ndan 1, Suriye'den 3 olmak üzere 6 farklı ülkeden toplam 8 öğrencinin katıldığı görülmektedir.

Tablo 4. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgiler

<i>Cinsiyet</i>	<i>Öğrenci sayısı</i>
Kız	2
Erkek	6
Toplam	8

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 2'si kız, 6'sı erkektir.

Tablo 5. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaş dağılımına ilişkin bilgiler

<i>Yaş</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>
17-22	5
23-28	2
29 ve Üstü	1
Toplam	8

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yaşları 17-22 olan 5, 23-28 olan 2, 29 ve üstü 1 (%9,5) öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Tablo 6. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkiye'de bulunma sürelerine ilişkin bilgiler

<i>Türkiye'de bulunma süresi</i>	<i>Öğrenci sayısı</i>
7-12 Ay	4
13-36 Ay	2
37 Ay ve Üstü	2
Toplam	8

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'de bulunma sürelerine ilişkin bilgilere Tablo 6'da yer verilmektedir. Öğrencilerin 4'ünün 7-12 ay, 2'sinin 13-36ay, 2'sinin 37 ay ve üstü süredir Türkiye'de bulunduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma becerisi ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere odak grup görüşmesinde öğrencilere sorulacak sorular belirlenmiş ve uzman görüşü alınarak son hâli verilen görüşme soruları öğrencilere yöneltilmiştir. Görüşmelerde video ve ses kaydı kullanılmıştır. Öğrencilere görüşmeye başlamadan önce bunun bir sınav değil sohbet olduğu, kendilerini rahat hissetmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bu kayıtlar daha sonra araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür.

Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin görüşmelerde kullanılan katılımcı numaraları, geldikleri ülkeler ve anadilleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 7. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler

<i>Katılımcı Numarası</i>	<i>Ülkesi</i>	<i>Anadili</i>
1	Suriye	Arapça
2	Suriye	Arapça
3	Mısır	Arapça
4	Suriye	Arapça
5	Cezayir	Berberice
6	Komor adaları	Komorca/ Arapça
7	Senegal	Mongolça
8	Nijerya	Hausa

Verilerin Analizi

Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilerek yazıya dökülen veriler üzerinde öncelikle betimsel analiz yoluyla elde edilen verilerin yorumlanmaya hazır duruma getirilmesi sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in de (2008: 224) belirttiği gibi betimsel analizde "elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır". Bu bağlamda araştırmacı, görüşme sorularının her birini bir tema olarak belirleyerek bu temalar altında görüşme sırasında katılımcılar tarafından ifade edilenleri sıralamıştır. Bunu yaparken de görüşmelerde ifade edilen fikirlerden de alıntılara yer verilmiştir. Çünkü "betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224).

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, odak grup görüşmelerinde kullanılan görüşme soruları ve bu sorulara katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin bulgu ve yorumlar başlıklar hâlinde ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe konuşmanın kolay ve zor yanlarına ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan bireyler, Türkçenin ve Türkçe konuşmanın kolay ve zorluğu ile ilgili çeşitli görüşler sunmuşlardır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

"Çok sayıda gramer konusu olduğu için doğru cümle kurmak konuşmayı zorlaştırıyor. Bazı problemlerle karşılaşyoruz. Bir cümlede birden fazla gramer kuralı kullanmak zorunda kalıyoruz. Bazı konularda konuşmak zor." (K.2)

"Çok zor geliyor. Ne kadar kelime biliyorsam o kadar konuşabiliyorum, cümle kurabiliyorum. Ekler çok fazla. Telaffuz zor geliyor." (K.3)

"Evet, ekler çok fazla Telaffuz biraz zor." (K.4)

"Aynı fikirdeyim (Telaffuz zor.) Konuşmadan önce kelimeler lazım. Kelime yoksa konuşabilmek zor." (K.5)

"Bence kelimeleri öğrenmek o kadar zor bir şey değil de ama cümleyi kurmak, doğru bir şekilde kurmak zor. Sorun burada." (K.2)

"Ama eğer az kelimeler varsa nasıl konuşabilirsin?" (K.5)

"Tamam kelimeler önemli. Zaten ben de söyledim. Kelimeyi öğrenmek kolay bir şey değil ama cümleyi doğru bir şekilde kurmak da önemli." (K.2)

"Cümle kurmak zor." (K.4)

"Evet, fiil en son, isim, fiil, tümleş." (K.5)

"Değiştirebilirsin (Tümçenin öğelerini)." (K.4)

"Bence Türkçe cümle dilidir, kelime dili değil. Yani İngilizceyi mesela ne kadar kelime biliyorsan kullanabiliyorsun. Ama Türkçeyi evde o öğrendiğin kelimeleri evde kurmalısın. Bir de şu sıkıntı var. Ekleri çok." (K.1)

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; katılımcıların çoğu Türkçe konuşmanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu zorluğun nedenleri de özellikle şu üç başlık altında toplanabilir. Bunlar:

1. Türkçenin eklerinin fazla olması,
2. Sözcüklerin sesletiminin zor olması,
3. Türkçenin dil bilgisi yapısına uygun tümce kurnanın zor olması.
4. Öğrenilen sözcükleri doğru ve yerinde kullanmanın zor olması.

Araştırmaya katılan bireylerin Türkçe konuşmanın zor olmasına ilişkin düşüncelerinin temel nedenlerinden biri Türkçenin ekler açısından zengin bir dil olmasıdır. Bu durum Türkçenin bağlantılı bir dil olması ve eklerinin son ek biçiminde olmasıyla açıklanabilir. Aynı durum Özkan tarafından (1992: 13) da "...yabancıların Türkçeyi öğrenirken yanlış yapmalarının en önemli sebebi kendi anadilleri ve Türkçenin farklı yapıda olmasıdır. Türkçenin bağlantılı bir dil oluşu, eklerin üst üste yığılması, onlar için farklı bir durumdur." şeklinde ifade edilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşmakta zorlandıkları konulara ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan bireyler, Türkçe konuşurken hangi konularda zorluklarla karşılaştıkları konusunda benzer görüşler bildirmişlerdir. Görüşlerden örnekler aşağıdadır:

"Siyasi ve iktisadi." (K.2)

"Evet" (K.4)

"Politikalar, siyasi konular." (K.1)

"Siyasi konular. Zaten biz siyasi konuları konuşmuyoruz ki." (K.2)

"Siyasi, iktisadi biraz zor." (K.6)

"Zaten günlük hayatta kullanmıyoruz ki." (K.4)

"Arkadaşlarla sohbet ederken arkadaşlar bana soruyor ki Mısır'da olay nasıl? Ne oluyor orada? Bu siyaset zor bir konu. Anlatmak için kolay değil. Aynı zamanda gramer kurmak en büyük problem benim için." (K.3)

Katılımcıların tamamına yakını siyasi ve iktisadi konularda konuşmanın zor olduğu görüşünde birleşmektedirler. Bu durum sözü edilen konuların araştırmaya katılan öğrencilerin günlük yaşamı içerisinde çok fazla yer almamasıyla açıklanabilir. Siyasi ve iktisadi konularda konuşabilmek için ilgili alanlara ait terminoloji bilgisine sahip olmak gerekmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşmakta zorlanmadıkları konulara ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan bireylerin Türkçe konuşurken hangi konularda zorlanmadıklarına ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

"Mesela bizde spor konusu kolay bir şey. Çünkü her gün konuşuyoruz. Ama mesela siyaset, iktisat pek konuşmuyoruz. O yüzden zor geliyor." (K.5)

"Alışveriş konuları rahat konuşuluyor." (K.4)

Araştırmaya katılan bireyler Türkçe konuşurken spor ve alışveriş gibi konularda zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum; sözü edilen konuların araştırmaya katılan öğrencilerin günlük yaşamında önemli bir yer tutmasıyla açıklanabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma becerisinin gelişmesi için sınıf içi ve sınıf dışında neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan bireylerin konuşma becerisinin gelişmesi için sınıf içi ve sınıf dışında neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

"Konuşma derslerinde tartışma yapmanın çeşitli konularda konuşma becerisine katkısı var. Araştırıyoruz, hazırlıyoruz, tartışma yapıyoruz, bu bizim konuşmamız için çok faydalı. Böyle bir çalışma haftada en az 2 saat olmalı." (K.3)

"Aynen katılıyorum. Her hafta sohbet etmek, tartışma yapmak faydalı. Çünkü herkes konuşuyor." (K.6)

"Yani konuşmaya hazırlanmak ve sınıfta tartışmak, konuşma için çok faydalı." K.5

"Aynı sınıfta çeşitli ülkelerden öğrenci olmalı. Aynı ülkeden çok sayıda öğrenci bir sınıfta olursa kendi dillerini konuşurlar." (K.2)

Katılımcıların yukarıdaki düşünceleriyle ilgili olarak araştırmacının "Konuşma becerisini geliştirmek için ne tür etkinlikler ve çalışmalar yapılabilir?" sorusuna katılımcılar, şu yanıtları vermişlerdir:

"Ne zaman Türkçe biliyorum demek, konuşmada Türk'le az farkım olmalı. Çünkü konuşma en üst seviye. Dil öğretmenin rolü büyük ama bizim çalışmamız lazım. Ben her gün okuyorum. Ne kadar anlıyorsam o kadar anlatabiliyorum. Konuşma için pratik yapmak lazım. Türkçe ortak dil olarak konuşulmalı." (K.3)

"Her yabancı öğrenciye bir Türk öğrenci sağlanmalı. Günde en az bir saat Türkçe dinleme yapılmalı. Çünkü dinleme, konuşma için önemli." (K.1)

"Türkçe TV kanalları izlenmeli." (K.2)

"Türkçe müzik dinlenmeli." (K.4)

"Bence pratik çok önemli. Ben her gün Türkçe pratik yapıyordum. Böylece konuşmam çok gelişti." (K.7)

"Bence en faydalı şey, TV, özellikle dizilerde kullanılan dil, günlük konuşmada kullanılan dildir." (K.2)

"Türk arkadaşlarla sohbet edilmeli." (K.8)

"Teneffüslerde Türkçe konuşulmalı." (K.5)

"Sınıflar arasında konuşma yarışmaları yapılmalı." (K.1)

"Öğretmen okuyor ve biz yazıyoruz. Bu çok önemli, telaffuz önemli, dinlemek-konuşmak bağlı." (K.3)

Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, konuşma becerisinin gelişmesi için gerek sınıf içi gerekse sınıf dışında öğretmene ve öğrencilere farklı sorumluluklar yüklendiği görülmektedir. Öğrencilerin dil seviyelerine uygun sınıf içinde öğrendikleri konular göz önüne alınarak hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinlikleri yapılmalı, sınıflarda aynı ülkeden çok sayıda öğrenci olmamasına özen gösterilmeli, öğrenciler Türk dilinin güzel örneklerini yansıtan filmler, şarkılar ve TV programları izlemeye ve dinlemeye yönlendirilmelidir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yaşadıkları çevrenin konuşma becerisine etkisine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan bireylerin yaşadıkları çevrenin konuşma becerisine etkisine ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

"Her şehirde farklı bir lehçe, şive var." (K.4)

"Her şehirde farklı bir lehçe kültürü var. Bu, normal bir durum. Antep'te kalıyoruz. Artık pek zor gelmiyor bize." (K.2)

"Ben Türkçeyi annemden öğrendim. Annem haftada 7 gün, TV karşısında dizi izliyor. Soruyordum. "Bu ne diyor?" Türkçeyi böyle öğrendim. Annemin etkisi var." (K.1)

"Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye'yi ve Türkçeyi çok severdim. Buraya gelmeden önce Türkçeyle çok uğraştım. O yüzden Türkiye'ye geldiğim zaman Türkçem çok iyiydi." (K.2)

"Beraber kaldığım arkadaşlarımın konuşmada çok faydası oldu. Bana çok yardımı oldu. Onlar konuşuyorlardı önce. Hiçbir şey bilmiyordum. Anlamıyordum. Soruyordum bu ne? Yani çok yardımı oldu." (K.4)

Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim almanın, aile bireylerinden birinin veya birkaçının Türkçe biliyor olmasının, Türkçe öğrenilen şehirde Türkçenin doğru ve kurallarına uygun kullanılıyor olmasının, arkadaş çevresinin Türkçe öğrenen yabancı bireylerin konuşma becerisinin gelişmesinde doğrudan etkili olduğu söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin söylemekte zorlandıkları ve zorlanmadıkları seslere ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan bireylerin söylemekte zorlandıkları ve zorlanmadıkları seslere ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

"Sesli harfler, ünlü harfler: ı, i, u, ü." (K.2)

"Sesli harfler ı, i, u, ü'de biraz sıkıntı yaşıyorum." (K.1)

"Bende Fransızca var, i, ü. Ama sadece ı. Hiç görmedim. Ama anlaştım yani. Bir ay, iki ay sonra anlaştım." (K.5)

"Bende de aynı. Ö harfinde sıkıntı yaşadım. Fransızca "e" ama Türkçe "ö". Biraz farklı. İ, Fransızcada var. I'da zorlandım." (K.6)

"Bütün ünlü harflerde zorlandım. U,ü. Yani ben çözüm yok. Özellikle uç, üç hangisi? Eşime soruyorum. Eşim Türk. Doğru mu söyledim?. Olmak, ölmek. Konuşurken çok sorun benim için. "Öldü" doğru mu söyledim, bilmiyorum yani." (K.3)

"Ünlüler zordu. Ama b-p de zordu. Arapçada bir tane." (K.3)

"Sadece ünlülerde zorlandık." (K.2)

"P, Arapçada yok. Para-bara. P, Arapçada yok." (K.6)

"P bazen zor oluyor." (K.6)

"Bazı arkadaşlar hiç p harfi çıkaramıyor. B diyorlar." (K.4)

"Araplar "bara" diyor." (K.7)

"Bardon diyorlar." (K.1)

"Ama sadece Araplar." (K.6)

Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, Türkçedeki sessiz harflerde çok sorun olmadığı ancak sesli harflerde özellikle ı-i-o-ö-u-ü seslerinde sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca anadili Arapça olan öğrenciler p sesinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin anadillerinin Türkçe konuşmaya etkisine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan bireylerin anadillerinin konuşma becerisine etkisine ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

"Türkçede pek çok Arapça kelimeler çok. Bize çok yardımı oldu." (K.2)

"Yok yani hatta problem oluyor. Arapça sorun yani. Hareket, dil mantığı var yani. Ayı mantığı var." (K.3)

"Bizim dil çok farklı. Bu yüzden anlamları farklı geliyor aklımıza." (K.6)

"Arapçadaki bazı kelimeler aynı, Türkçe gibi ama Berberce çok farklı. Yok kelimeler benziyor, gramer aynı değil, her şey farklı. Ben İngilizce, Fransızca da öğrendim. Yani Türkçe öğrenebilirim. Problem yok." (K.5)

"Kelime çok var, hürriyet gibi. Arapçada da Türkçede de kullanılıyor. Türkçede bir kelime var. O kelimedenden aynı Arapçada da var ama Arapçada başka bir mana ile kullanılıyor. Manaların farklı olması olumsuz etki." (K.2).

"Bazen farklı anlamlar olabiliyor. Mesela; müsaade. Müsaade, Arapça yardım etmek, demek. Bu biraz karıştırıyor. Bu şekilde olumsuz etkiliyor. 'Fakat' Türkçede 'ama' demek, 'ama' Arapçada 'sadece' demek." (K.3)

Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, özellikle anadili Arapça olan öğrencilerin ana dillerindeki bazı sözcüklerin Türkçede bulunmasının konuşmaya olumlu bir etkisi olduğu, ancak her iki dilde ortak kullanılan sözcüklerin Türkçede farklı anlamlara geliyor olmasının konuşma becerisini olumsuz etkilediği söylenebilir. Anadili Arapça dışında olan öğrencilerin ise ana dillerinin yapısının Türkçeden farklı olması nedeniyle konuşma becerisinin gelişiminde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçları verilmiş ve bu sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Bu araştırmada C1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- Türkçenin ekler bakımından zengin bir dil olması konuşmayı zorlaştırmaktadır.
- Türkçenin dilbilgisel yapısı konuşmayı zorlaştırmaktadır.
- Türkçe sözcüklerin sesletiminin zor olması konuşmayı zorlaştırmaktadır.
- Kelimeleri doğru ve yerinde kullanmanın zor olması konuşmayı zorlaştırmaktadır.
- Siyasi ve iktisadi konularda konuşmak zordur.
- Spor ve alışveriş konularında konuşmak kolaydır.
- Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma etkinlikleri konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Sınıflarda farklı ülkelerden öğrenci olması öğrencileri Türkçe konuşmaya yönlendirmekte bu durum da konuşma becerisini geliştirmektedir.
- Kitap okumak konuşma becerisini geliştirmektedir.
- Pratik yapmak konuşma becerisini geliştirmektedir.
- Türkçe müzik dinlemek ve Türk televizyon kanallarını izlemek konuşma becerisini geliştirmektedir.
- Türk arkadaşlarla sohbet etmek konuşma becerisini geliştirmektedir.

- Yazılı anlatımda yapılan dikte çalışmaları sesletimi olumlu etkilemektedir.
- Aile üyelerinin birinin Türkçe biliyor olması konuşma becerisini geliştirmektedir.
- Türkiye gelmeden önce Türkçe eğitim almak konuşma becerisini geliştirmektedir.
- Sessiz harflerin sesletiminde bir sorun yaşanmamaktadır.
- Sesli harflerin özellikle de ı-i-o-ö-u-ü seslerinin sesletiminde sorun yaşanmaktadır.
- Türkçedeki Arapça kökenli sözcüklerin anadili Arapça olan öğrencilerin konuşma becerisine olumlu etkisi bulunmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1. Türkçedeki seslerin doğru ve kurallara uygun bir biçimde sesletilmesi için konuşma derslerinde sesbilimsel çalışmalara ağırlık verilmelidir.
2. Konuşma derslerinde çeşitli konularda hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinliklerine yer verilmelidir.
3. Sınıflarda farklı ülkelerden öğrenciler bir araya getirilmelidir.
4. Öğrenciler ders dışında düzeylerine uygun kitap okumaya ve konuşma uygulamaları yapmaya yönlendirilmelidir.
5. Öğrenciler Türk dilinin güzel kullanım örnekleri sergileyen şarkı, film, tiyatro vb. görsel işitsel uyarılarla buluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Aktaş, T. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:12, 45-59.
- Aydın, S. ve Zengin B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Banguoğlu, T.(2004). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ediskun, H. (2004). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Europass (2013). *Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi*.
<http://europass.cedefop.europa.eu/tr/resources/european-language-levels-cefr> internet adresinden 02.09.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Günay, D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual.
- Güvenç, B.(1992). Dil Kültür Bağlantısı. *Çağdaş Türk Dili (Kültür Eğitim Özel Sayısı)*. S.47 s.509-510.

- Hamzadayı, E. (2009). *Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB (2009). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Omaggio H., A. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle and Heinle.
- Özbay, M.(2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilim Yazıları*. İstanbul. Multilingual Yayıncılık.

An Investigation of Pre-Service Mathematics Teachers' Views and Reflections about Elementary Mathematics Classes' Instruction Issues

Matematik Öğretmen Adaylarının İlköğretim Matematik Sınıflarının Öğretim Konuları Hakkındaki Görüş Ve Düşüncelerinin İncelenmesi¹

Sümevra DOĞAN*
Milli Eğitim Bakanlığı

Mine IŞIKSAL**
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Yusuf KOÇ***
Gaziantep Üniversitesi

Abstract

The purpose of this study was to investigate the nature of changes in pre-service mathematics teachers' views and reflections about instructional issues in elementary mathematics classes as they progress in teacher education program. For this aim, 19 pre-service mathematics teachers, making their observations in their cooperating schools for 3 months, wrote and submitted their reports. The reports were analyzed via content analysis. The results indicated that although there was commonality in the views and reflections of pre-service mathematics teachers' about instructional issues in elementary mathematics classes, there were differences in their knowledge in the way they perceive instruction as they progressed through their education.

Keywords: Pre-service Mathematics Teacher, Mathematics Instruction

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının ilköğretim matematik sınıflarının öğretim konuları hakkındaki görüş ve düşüncelerindeki değişikliğin doğasını incelemektir. Bu amaçla, 3 ay boyunca okullarda gözlem yapan 19 ilköğretim matematik öğretmen adayı birer rapor yazmış ve teslim etmiştir. Raporlar içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Çalışma sonuçları, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının ilköğretim matematik sınıflarının öğretim konularındaki görüş ve düşüncelerinde ortaklık olmasına rağmen, matematik öğretimi hakkındaki düşüncelerinde bazı değişiklikler olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Öğretmen Adayı, Matematik Öğretimi

¹Bu çalışma Sümevra Doğan'ın Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Doç. Dr. Mine Işıksal'ın danışmanlığında yürüttüğü "An Investigation of Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Views And Reflections About Elementary Mathematics Classes Based On Their Observations In School Experience Courses" başlıklı Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

* MEB Bilge Kağan Ortaokulu, Ankara, e-posta: sumeyradgn@yahoo.com

**Doç. Dr. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, e-posta: misiksal@metu.edu.tr

***Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, e-posta: ykoc@gantep.edu.tr

Introduction

Since the most basic function of education is to educate qualified individuals the society needs, existing education programs must be developed parallel to the changes occurring in the society and education programs should answer the current needs (Yüksel, 2000; Özden, 2002). Turkey is among the many nations which put great emphasis on the importance of education and follow the changes in theory and practice of education (Koç, Işıksal, & Bulut, 2007). As a strong indication of Turkey's efforts to improve its education system, the National Ministry of Education reformed the elementary education curriculum, which was put into practice throughout Turkey in 2005-2006 education year (Ministry of National Education [MoNE], 2005). As part of the curriculum reform project, the elementary school mathematics curriculum (grades 1 thru 8) was also reshaped. In 2013, the middle school mathematics curriculum (grades 5 thru 8) was revised again to increase the quality mathematics teaching (MoNE, 2013).

By means of the elementary mathematics curriculum, roles of the students and teachers have changed drastically. Prior to 2005, the teacher was regarded as the sole authority of the classroom who presents the information and assesses student learning; however, in the 2005 and 2013 curricula, the teacher was declared as the facilitator of student learning. In other words, students are expected to actively participate in the learning process and develop their mathematical knowledge on their own (Koç, Işıksal, & Bulut, 2007). The school curriculum reform became a motivation for the revision of elementary mathematics teacher education curriculum (Işıksal, Koc, Bulut, & Atay-Turhan, 2007). In 2006, the Higher Education Council (HEC) revised the teacher education curriculum. Among different changes, the number of school experience courses decreased from two to one. After the revisions, there is only one school experience course offered in the seventh semester of the teacher education program and one teaching practice course offer in the last semester of the program.

The School Experience and Teaching Practice courses have always been acknowledged as essential elements of the teacher education curriculum. These courses provide pre-service teachers with opportunities of making observations in real classrooms to see complexities of classroom life, and Practice Teaching course is a different kind of opportunity for pre-service teachers to have first-hand classroom teaching experience (Hoşgörür, Kuşdemir, & Katrancı, 2006). Moreover, these courses are functional and beneficial to familiarize pre-service teachers with the teaching profession (Yapıcı & Yapıcı, 2004). Therefore, field experience courses are essentially important for educating qualified teachers and helping them understand the link between theory and practice.

The School Experience course was planned to help teachers gain the necessary qualities of teaching profession (MoNE, 1998). Within the scope of the courses, pre-service teachers were observing mathematics lessons in their cooperating schools. It is assumed that by means of these observations, pre-service mathematics teachers could assimilate their experience and relate them to the work being done at the university; therefore, it provides opportunities to improve their professional competence. Although pre-service mathematics teachers only observe the classroom during the School Experience course, they make observations and also get ready for teaching in the Teaching Practice course. That is, the general goal of the second course is to prepare pre-service teachers for teaching mathematics. At

the end of the Teaching Practice course, it is expected that pre-service teachers develop the following skills: planning a mathematics lesson, teaching mathematics, using classroom management techniques, asking questions, and evaluating of students' works (HEC, 1998).

Various studies have been conducted on pre-service teachers' perceptions about school experience (Aksu & Demirtaş, 2006; Cephe, 2001; Gökçe & Demirhan, 2005; Oral & Dağlı, 1999; Özkılıç, Kartal, & Bilgin 2008; Turgut, Yılmaz, & Firuzan, 2008). These studies have shown that School Experience and Teaching Practice courses have various effects on pre-service teachers' views and reflections, and on their growth as a teacher. For instance, these courses motivate pre-service teachers to enjoy teaching and gain experience (Turgut, Yılmaz, & Firuzan, 2008), and the courses provide both the necessary knowledge and experience for teaching (Cephe, 2001). Similarly, these courses have a profound effect on pre-service teachers' understanding of subject (Peterson & Williams, 2008). Pre-service teachers learn from these courses that they would not do in their future teaching life (Anderson, Barksdale & Hite, 2005). Moreover, School Experience and Teaching Practice courses gave pre-service teachers the opportunity to organize their personal and professional identity (Poulou, 2007). Although there are a number of studies about the effects of School Experience and Teaching Practice courses on pre-service mathematics teachers' professional growth, less focus has been given to the changes of pre-service mathematics teachers' views and reflections from the School Experience to the Teaching Practice course. More specifically, inadequate number of studies investigated the nature of changes in pre-service mathematics teachers' views and reflections about instructional issues in elementary mathematics classes during their involvement in teacher education program. Yet, it is important to see how pre-service mathematics teachers' views and perceptions change to understand how they grow professionally. Hence, it is believed that this study contributes to the literature in this context.

The purpose of the present study is to investigate the change in pre-service mathematics teachers' views and reflections about instructional issues in elementary mathematics classes as they progress in teacher education program.

Methodology

Participants

Since the aim of this study is to investigate the changes in pre-service mathematics teachers' views and reflections about instructional issues in elementary mathematics classes throughout their university education, the participants were selected via the purposive sampling method. 19 pre-service teachers who took both courses were selected as the participants.

Data collection and data collection instrument

To reach the goals of the study, pre-service mathematics teachers were expected to write reflection papers. They described mathematics lessons, teaching methods being used, interactions, and curricular activities conducted in their cooperating schools based on their classroom observations. They also interviewed their cooperating teachers related to the classroom practices. Then, they wrote their views and reflections on issues regarding mathematics instruction.

Data analysis

In this study, via content analysis pre-service mathematics teachers' reflection papers were first read and main issues related to mathematics instruction that appeared in their statements were recorded. The most recurring issues were considered as the themes of mathematics instruction. During this process, the concepts, sentences, phrases, words that would be coded under these subcategories were also defined. These subcategories were compared with other participants' reflection papers. After finishing the comparison of reflection papers with each other, subcategories were redefined. The same strategy was followed while analyzing the reflection papers of the Teaching Practice course. That is, this process was performed for reflection papers of School Experience and Teaching Practice course separately. Then, findings of both courses were compared and contrasted. In addition, multiple coders coded the data during the data analysis and an expert in mathematics teacher education program monitored the whole data analysis process. Both coders were graduate students in mathematics education and mathematics teachers. After reading the reflection papers of the pre-service teachers in order to reach a common understanding of the data, subcategories that would be used in the analysis were determined together. Independent coding a portion of the data yielded over 80% agreement. This process of categorizing continued until no data was left uncategorized.

Findings

Since the purpose of this study is to investigate the nature of changes in pre-service mathematics teachers' views and reflections about instructional issues in elementary classes, the School Experience data and then the Teaching Practice data was analyzed. Finally, a comparison of both data set was conducted. Results obtained from the reflection papers were presented in two ways. First, an overview of subcategories of the coding categories was given in tables. The tables indicated the number and percentage of the reflection papers. Then, pre-service teachers' interpretations or direct quotes taken from their reflection papers were given for the categories.

Pre-service mathematics teachers' views and reflections about instruction in the School Experience course

The findings indicated that at the end of the School Experience course the participants, in their papers, reflected on four main themes (categories) about mathematics instruction: Teachers' methods of instructions, usage of material, teachers' behavior and teachers' everyday routines (See Table 1). Each of these categories includes a number of sub-categories. Table 1 indicates the number and percentage of reflection papers that contain each of the subcategories.

Table 1. Numbers of subcategories derived from the School Experience reflection papers

Subcategories of instruction	Number of participants who reflected on the subcategory (out of 19 participants)
-------------------------------------	---

Teachers' Methods of Instruction	
Question-answer method	10
Problem solving method	1
Group work	2
Student-centered instruction	2
Giving examples from daily life	9
Showing different ways of solutions	4
Using word problems	1
Induction method	4
Making students discover	1
Deduction method	1
Explanation method	2
Demonstration	1
Direct teaching	1
Teacher-centered instruction	2
Sharing basic information	2
Sharing definition	4
Sharing formulas	2
Solving routine examples	6
Teachers' Usage of Material	
Using materials (manipulative, OHP...)	18
Using different textbooks	2
Teachers' Behavior	
Using body language	1
Making jokes	3
Being enthusiastic	2
Giving opportunity to students	1
Giving equal permission to students	2
Encouraging students to ask questions	6
Ignoring unsuccessful students	2
Teachers' Everyday Routines	
Making connection with previous subjects	6
Asking questions about previous subjects	2
Giving clues about the new topic	2
Starting lesson with an interesting question	1
Caring about whether the subject is understood	2

The participants wrote about various teaching methods that teachers use to help students understand mathematics. In particular, as seen in Table 1, they

reflected on 18 different subcategories of "*teachers' methods of instruction.*" The *question-answer method* (10 participants), *giving examples from daily life* (9 participants), *solving routine examples* (6 participants), *showing different ways of solutions* (4 participants), *induction method* (4 participants) and *giving definition* (4 participants) were the most frequent topics. Thus, the *question-answer method* was the most cited subcategory. While 10 of the 19 pre-service mathematics teachers expressed views about question-answer method, 3 of them were positive, 2 of them were negative about the teachers' use of the question-answer method, and five of them did not provide their opinion about it. Regarding the three positive comments, they stated that the question-answer method makes the students think and discover. The positive statements were:

I think question-answer is a good method, because the teacher propels the students to think in this way. She does not give the information readily. I think this method prevents memorizing the subjects without learning (S5).

Asking questions to arise the interest on the topic is useful in mathematics instruction so that the students pay attention to the lesson (S8).

By means of question-answer method, the teacher learns both how much the student knows and where to start teaching (S12).

As can be seen, the three pre-service teachers stated that since the teachers know how they teach the subject and what their students already know about the subject, they can make the students participate in the lesson by means of the question-answer method. Therefore, they imply that students learn the conceptual meanings of mathematical rules instead of memorizing them. On the other hand, some of the pre-service teachers raised negative opinions about usage of the question-answer method in mathematics classes.

There are several learning intelligence and learning abilities. For example, some students can understand the topics by listening, whereas some of them need visual things to understand. Students can construct a link with their knowledge; on the other hand, some links need to be constructed by teacher. In other words, the teacher should address the students' needs. Therefore, in my opinion my cooperating teacher should have used different methods. She should try to reach more students' learning style (S10).

Although the question-answer method encourages students and makes students' learning more effective, there may be waste of time (S18).

As seen above, the pre-service teachers believed that although using different styles may be time consuming due to different learning intelligences, teachers should still use different styles. Another important issue raised in the pre-service mathematics teachers' reports related to instruction was *giving examples from daily life* (9 participants):

Teacher uses the current events when lecturing so this provides the lesson to be more fun and interesting. Therefore, the students learn and understand the subject

easily. For example, she gave some examples for the usage of milliliter and liter in the daily life. She said that “we use milliliter in medicine and chemistry”; in addition, she made a joke about the usage of them that was; “in movies bombers use these units to make a bomb” and everyone laughed including me. By this way classroom management was provided and she got all the attention on the subject and provided students concentrate on the subject (S3).

Another pre-service teacher mentioned,

He showed shopping as an example of rounding numbers in the last digit. He told that people pay 100 although the price of the product is written as 99 on the ticket (S7).

Parallel to this view, Participant 9 indicated,

Memorizing the formulas and the ways of the solutions are not beneficial in the mathematics teaching. This may be prevented by telling how the formula was gathered and in which areas these subjects are used in daily life (S9).

The above views and reflections showed that some of the pre-service mathematics teachers believed that lessons are more meaningful and interesting when teachers use examples from daily life. If the teachers make connection with real life instead of having students memorize the rules or the subject, the students will learn them meaningfully.

As seen from Table 1, nearly all of the pre-service mathematics teachers (18 out of 19, 95%) expressed the importance of *using materials* in mathematics classes. They expressed that use of materials during instruction helped students learn the concepts meaningfully and effectively.

Use of materials enables the teachers to use the time properly and reach to the aims in a shorter period of time. As a result of these, using materials gives them sense of confidence and comfort about what they should do for better teaching (S8).

In my opinion, using materials in geometry is logical because students require more concrete examples in geometry and using materials is very beneficial for students to understand the subject (S9).

As seen from pre-service mathematics teachers’ reflection papers, they believe that use of materials facilitates the teachers’ work of instruction, and students construct their knowledge meaningfully by means of materials. That is, the participants, in general, noted that in order to make the instruction more effective, teachers should use materials in teaching mathematics. Additionally, two participants wrote about the teachers’ use of different textbooks or support materials.

Teachers’ behavior was another topic of reflection among the pre-service teachers. Among others, *encouraging students to ask questions* was noted by six participants. Three of them reflected on *making jokes*, and the rest of the subcategories of teachers’ behavior were touched by one or two participants.

Teachers’ everyday routines were the fourth theme that the participants wrote about. Among the subcategories of this theme, *making connection with previous subjects* was the most frequent one (8 participants). The pre-service teachers mentioned that in order to get a better result in instruction process,

making connection with and asking questions about a previous subject is essential. Pre-service mathematics teachers emphasized this as expressed below:

The teacher asks the students what they know about the subject that he will discuss. By doing this, he can learn about their background. He can learn whether the concepts of that issue are clear in the students' mind or not. He sees the level of their knowledge, after that he decides how he will teach the lesson. If the students do not know a lot about the topic, he tells it in more detail and gives more examples (S7).

Making a comparison between the previous topic and the new topic prevents the student from forgetting the previous issues. Asking the students previous issues make them participate in the lesson (S19).

My cooperating teachers start lesson with asking questions about previous lecture. By means of making her students remember the topic, she tries to deep silence (S10).

In sum, nearly all of the pre-service mathematics teachers stressed the importance of using the materials in teaching mathematics. Although positive views were expressed about the question-answer method, negative views were also noted about it. Pre-service teachers also mentioned that mathematics subjects should be connected with other topics in mathematics and real life for teaching mathematics for understandings.

Pre-service mathematics teachers' views and reflections about instruction in the Teaching Practice course

In this section, pre-service mathematics teachers' views and reflections about the mathematics instruction that they observed as part of requirements of the Teaching Practice course is given. Table 2 indicates the number and percentage of reflection papers that contain each of the subcategories.

Table 2. Numbers of subcategories derived from the Teaching Practice reflection papers

Subcategories of instruction	Number of participants who reflected on the subcategory (out of 19 participants)
Teachers' Methods of Instruction	
Question-answer method	3
Problem solving method	2
Group work	2
Student-centered instruction	3
Giving clues to find mistakes	1
Giving enough time to think	4
Giving feedback	1
Explaining reason of rules	1
Giving examples from daily life	8

Showing different way of solutions	2
Story problems	2
New curriculum	7
Demonstration	1
Direct teaching	14
Teacher-centered instruction	3
Sharing rules	1
Traditional way	3
Memorizing rules	4
Erasing wrong solutions	2
Students copy from the board	3
Writing definitions on the board	6
Discussion-discovery	3
Specific method	4
Teachers' Usage of Material	
Using materials (manipulative, OHP...)	17
Preparation activity	7
Teachers' Behavior	
Using body language	1
Being enthusiastic	1
Being monotone	1
Reinforcements, punishments, reprimands	3
Giving equal permission to students	2
Encouraging students	3
Trying gain students' interest	1
Allowing students to ask/solve	2
Teachers' Everyday Routines	
Making connection between with subjects	3
Starting lesson with an interesting question	2
Correcting misconceptions	1
Well planned lessons	2
Summary of lesson	2

Table 2 shows that the participants raised 23 different subcategories of Teachers' Methods of Instruction. Among all the 23 subcategories, *direct teaching* (14 participants), *giving examples from daily life* (8 participants), *writing definitions on the board* (6 participants) were the most frequent subcategories. Most of them (14 out of 19, 74%) indicated that the implementation of the elementary school mathematics curriculum was not efficient as teachers continue to use *direct instruction methods* instead of the new reformist methods such as guided

instruction and problem solving. In their reflection papers, they reacted to teachers' use of direct teaching in mathematics classrooms:

I think the direct instruction method is not an effective way in students' learning. Students only try to copy the notes from the blackboard in the direct instruction, because their only aim is to write, not to understand the concept. Since students' attention easily decreases, their learning decreases (S2).

The teacher gives the information directly and then solves a question by herself and this also shows students how the procedure is applied. The students do not conceptually learn the topic; they could not relate the information given in the lesson with the information in their schema. That is, just introducing the definitions and the algorithm of the issues without posing meaning to them makes no sense and actual learning cannot be accomplished (S17).

Students' learning took place in a classical way as a result of direct instruction. Lessons were generally teacher based and what students do commonly was to copy the problems on the board to their notebooks (S9).

It could be deduced from above excerpts that pre-service teachers implied that since the students copy the notes from the board, they do not learn the subject; but, only learn the rules which leads to rote memorization. Therefore, the students do not have the opportunity to construct the meaning of mathematics.

Furthermore, eight participants pointed out the importance of *giving examples from daily life* as illustrated below:

The teacher sometimes gives real life examples in lessons. That will make sense for the students by connecting the mathematics and the real world (S8).

In my opinion my cooperating teacher should ask questions which provide a way to integrate communication into mathematics instruction. Through these activities, he can increase his students' understanding of methods and build connections between mathematical topics and real life (S10).

As seen from Table 2, nearly all participants (17 out of 19) expressed the importance of *using materials* in mathematics classes. They mentioned that teachers should use materials in order to help students better understand mathematical concepts and to make the lessons more effective and interesting. They stated that materials were useful in mathematics instruction.

Teachers think that if the student uses the materials on their own with the guidance of the teacher, they learn the concept easily and the usage of materials becomes effective in the lesson. As a result, they understand the concepts of mathematics by using materials and their thinking skills improve (S4).

The students would characterize and interpret the mathematical concepts easily by means of materials (S6).

Use of technology such as overhead projector or worksheets also facilitates learning and also makes math more concrete (S14).

There were also less frequently mentioned subcategories such as using body language, being enthusiastic, being monotone under the topic of teachers' behavior. One of the pre-service teachers stated her thoughts about being monotone and enthusiastic in the following:

Since the teacher is not enthusiastic about teaching, I am sad about that. This makes his teaching monotonous and different from the requirements of the new curriculum. He solves some of the problems, and then asks students to solve the problems. I wish he would try to be more energetic and enthusiastic because the students lose their motivation (P3).

To summarize, most of the pre-service mathematics teachers had negative views and reflections about the use of direct instruction method in mathematics classes in their Teaching Practice reflection papers. In addition, they did not observe the implementation of the new curriculum in their cooperating schools. Almost all of the pre-service mathematics teachers expressed that use of materials were important for students' better understanding during mathematics instruction. In addition, pre-service teachers mentioned that although materials were necessary for better implementation of the new curriculum, this could be also done by means of real world examples.

Differences between the courses

A comparison of the findings on Table 1 and Table 2 indicates that there are similarities and differences between the participants' reflections in the first and second reflection papers. Considering the similarities, the participants focused on the problem solving method, group work, student-centered instruction, giving examples from daily life, using word problems, demonstration method, teacher centered instruction, giving formulas, using materials, using body language, being enthusiastic, giving equal permission to students and starting lesson with an interesting question in equal or close numbers. With respect to the differences, while in the School Experience course, more participants wrote on the question-answer method, showing different ways of solutions, encouraging students to ask questions and making connection between previous subjects, in the second course, direct teaching and giving formulas were more mentioned by the participants. A comparative analysis of Table 1 and Table 2 indicates that the participants focused on several subcategories only in the first or in the second reflection paper. For instance, the induction, deduction, explanation method, solving routine problems, using different textbooks, ignoring unsuccessful students, asking questions about previous subjects and giving clues about the new topic were coded only in the first reflection papers; on the other hand, some different subcategories such as giving enough time to think, writing definitions on the board, memorizing rules, preparing activity, reinforcements-punishments-reprimands, and summary of lesson were elaborated only in the second reflection papers. As a result, the pre-service mathematics teachers reflected on the subcategories in varying degrees. Furthermore, the frequencies of subcategories in Table 1 and Table 2 indicated that

although there was commonality in the perceptions of pre-service mathematics teachers' views and reflections in mathematics instruction, there was a change in their knowledge in the way they perceive mathematics instruction as they progressed through their education.

Discussion and Conclusion

This study investigated the changes in pre-service mathematics teachers' views and reflections about instructional issues in elementary mathematics classes throughout their university education. The findings indicated that in addition to the similarities of subcategories, there are also differences between the pre-service mathematics teachers' School Experience and Teaching Practice reflection papers .

The pre-service mathematics teachers indicated positive thoughts about the use of materials during the mathematics instruction in their School Experience and Teaching Practice course reports. The number of this subcategory in Teaching Practice course reports is almost the same in the School Experience course reports. In School Experience course, pre-service mathematics teachers express that the use of materials during instruction helps students learn the concepts meaningfully. Also, consistent with previous research (Özgün-Koca, 2002; Bulut, 2007; Güven & Karataş, 2004; Halat, 2007) in practice course, pre-service mathematics teachers believe that the use of materials facilitates the teachers' instruction. In addition to the similarities of subcategories between two course reports, there are variations among pre-service mathematics teachers' views and reflections regarding the methods of instruction. Although the most frequent subcategory in School Experience reports is the question-answer method, the direct instruction method is the most frequent category in Teaching Practice reports. Pre-service mathematics teachers have both positive and negative views about the question-answer method in their School Experience reports. For the School Experience course, pre-service mathematics teachers state that since the teacher does not give the information directly to the students, they make students think about the subject. Furthermore, they express that since the learning intelligence and learning abilities of the students' are different from each other, the teachers should use different methods to reach each student. In the same way, different learning and thinking styles are emphasized in the elementary mathematics curriculum (MoNE, 2006). This finding has been supported by Temizöz and Koca's study (2009). Pre-service mathematics teachers had negative views and reflections about the use of the direct instruction method in mathematics lessons in their Teaching Practice reports. Along with the literature (Çınar, Teyfur & Teyfur, 2006; Koç, Işıksal & Bulut, 2007), they state that since the students copy the writing from the board, they do not learn the subject, they only learn the rules and this leads to rote memorization.

To conclude, School Experience and Teaching Practice reflection papers showed that there are some similarities and differences in pre-service mathematics teachers' views and reflections about instructional issues in elementary mathematics classes. In addition, Teaching Practice course reports show that university education contributed to the pre-service mathematics teachers' views about instruction in

elementary mathematics classes. That is, we have evidence that School Experience courses are beneficial for their professional growth.. A further study may be conducted not only by collecting their reports, but also interviewing with them and observing their teaching practices. By means of this, further evidence can be collected about pre-service mathematics teachers' views and reflections.

References

- Aksu, M. B. & Demirtaş, H. (2006). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II dersine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 3-21.
- Anderson, N. A., Barksdale, M. A., & Hite, C. E. (2005). Pre-service teachers' observations of cooperating teachers and peers while participating in an early field experience. *Teacher Education Quarterly*, 97-117.
- Bulut, M. (2007). Curriculum reform in Turkey: A case of elementary school mathematics curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3, 203-212.
- Cephe, P. T. (2001). An evaluation of the School Experience 1 course taken by first year students at the ELT Department of Gazi Faculty of Education. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 85-99.
- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Güven, B. & Karataş, İ. (2004). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf ortamı tasarımları. *İlköğretim Online*, 3(1), 25-34.
- Halat, E. (2007). Yeni ilköğretim matematik programı (1-5) ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 63-88.
- Higher Education Council [HEC] (1998a). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: HEC.
- Hoşgörür, V., Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2006). *Sınıf öğretmenliği programında yer alan Okul Deneyimi I ve II dersleri uygulama sorunları (Kırıkkale ili örneği)*. A paper presented at Conference of National Primary School Teaching, Ankara.
- Isıksal, M., Koç, Y., Bulut, S., & Atay-Turhan, T. (2007). An analysis of the new elementary mathematics teacher education curriculum in Turkey. *The Mathematics Educator*, 17(2), 41-51.
- Koç, Y., Işıksal, M., & Bulut, S. (2007). Elementary school curriculum reform in Turkey. *International Education Journal*, 8(1), 30-39.
- Ministry of National Education [MoNE] (1998). *Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim-öğretim kurumlarında yapacakları öğretmen uygulamasına ilişkin yönerge*. Ankara: MoNE.

- Ministry of National Education [MoNE] (2005). *İlköğretim 1–5 Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara, Turkey: MoNE.
- Ministry of National Education [MoNE] (2006). *Talim ve Terbiye Kurulu ilköğretim matematik dersi 6–8. sınıflar öğretim programı*. Ankara, Turkey: MoNE.
- Ministry of National Education [MoNE] (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı [Middle school mathematics program (Grades 5, 6, 7 and 8)]. Ankara, Turkey: MoNE.
- Oral, B. & Dağlı, A. (1999). Öğretmen adaylarının okul deneyimine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 254, 18–24.
- Özgün-Koca, S. A. (2002). What are the pre-service mathematics teachers' attitudes towards mathematics and beliefs about teaching mathematics, and their programs. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 118-125.
- Özkılıç, R., Kartal, H., & Bilgin, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.
- Peterson, B. E. & Williams, S. R. (2008). Learning mathematics for teaching in the student teaching experience: Two contrasting cases. *Journal of Math Teacher Education*, 11, 459–478.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91–110.
- Temizöz, Y. & Koca, A. Ö. (2009). Sunuş yoluyla öğretme yaklaşımının matematik öğretiminde uygulanması konusunda matematik öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 8(1), 88-102.
- Turgut, M., Yılmaz, S., & Firuzan, A. R. (2008). Okul deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2).
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2004). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi 1 dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2), 54-59.

A Study of The Effectiveness of Problem-Based Learning In The Curriculum Study

Eğitim Programında Problem Temelli Öğrenmenin Etkililiđine dair bir Çalışma

Şerafettin Karakaya*
Akdeniz Üniversitesi

Abstract

This study has two aims:(a) to address the main effects of problem-based learning on two categories of outcomes: knowledge and skills; and (b) to address potential factors of the effect of problem-based learning. For these purposes, the students in a problem-based curriculum with those in a conventional instructional curriculum were compared the results, when the two curricula were applied. Analyses indicate that students in the PBLcurriculum performed at least as well as, in some instances better than their counterparts in the conventional curriculum. Students in the PBL curriculum, a student-directed curriculum, were not disadvantaged. Of note is their strong practical (application) performance. Arguably the findings of this experimental study hold important implications for an educational programme and for effective pedagogic practice.

Key Words: Problem-based learning, conventional curriculum, effectiveness, self-directed learning, learning-centered environment.

Özet

Bu çalışmanın iki amacı vardır: (a) sonuçların iki kategorisinde problem temelli öğrenmenin temel etkenlerine değinmek: bilgi ve beceriler; ve (b) problem temelli öğrenmenin etkisinin potansiyel faktörlerine değinmek. Bu amaçlar için, iki eğitim programı uygulandıktan sonra problem temelli eğitim programındaki öğrencilerle geleneksel eğitim programındaki öğrencilerin sonuçları karşılaştırıldı. Analizler gösteriyor ki problem temelli öğrenmeye dayalı eğitim programındaki öğrenciler en az geleneksel eğitim programındaki öğrenciler kadar iyi performans sergilemişken bazı durumlarda da onlardan daha iyi performans sergilemiştir. Öğrenci temelli bir program olan problem temelli eğitim programındaki öğrenciler dezavantajlı değildi. Onların güçlü pratik (uygulama) performansları dikkate değerdir. Muhtemelen bu deneysel araştırmanın bulguları, etkili pedagojik uygulama ve bir eğitim programı için önemli öneriler içeriyor.

Anahtar kelimeler: Problem temelli öğrenme, geleneksel eğitim programı, etkililik, bağımsız öğrenme, öğrenme merkezli çevre

* Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı,
e-posta:kseref@akdeniz.edu.tr

Giriş

The complexity of today's society is characterized by an infinite, dynamic and changing mass of information, the massive use of the internet, multimedia and educational technology, a rapid changing labor market demanding a more flexible labor force that is directed towards a growing proportion of knowledge-intensive work in teams and long life learning. As a consequence, today's information community expects graduates not only to have a specific knowledge base but also to be able to apply this knowledge to solve complex problems in an efficient way.

Educational researches have shown that successful problem solvers possess an organized and flexible knowledge base and master the skills to apply this knowledge for problem solving (Chi, Glaser and Rees, 1982). An important challenge for today's higher education is the development and implementation of instructional practices that will foster in students the skill to apply knowledge efficiently. For this purpose references are made to the design of "powerful learning environment"(De Corte, 1990). Such powerful learning environments should support the constructive cumulative, goal-oriented acquisition processes in all students, they should allow for the flexible adaptation of the instructional support, especially the balance between self-discovery and direct instruction (De Corte, 1995). Further such environments should use as much as possible representative authentic, real life contexts that have personal meaning for the learners, and offer opportunities for distributed and co-operative learning through social interaction. Powerful learning environments should provide possibilities to acquire general learning and thinking skills embedded in different subject-matter and assessment should be congruent with the learning. One of these innovations is problem-based learning. A major question is: do students from the problem-based learning (PBL) reach the goals (knowledge and skills, i.e. knowledge application) in a more effective way than students who receive conventional instruction? In order to find an answer to this question, this study was conducted.

As a background of PBL, the problem-based learning started from Dewey, Piaget, Bruner, Rogers, Ausubel- Six core characteristics of PBL are distinguished in the core model described by Barrows (1996).The first characteristic is that learning needs to be student-centered. The second, learning has to occur in small student groups under the guidance of a tutor. The third characteristic refers to the tutor as a facilitator or guide. The fourth, authentic problems are primarily encountered in the learning sequence, before any preparation or study has occurred. The fifth, the problems encountered are used as a tool to achieve the required knowledge and the problem solving skills necessary to eventually solve the problem. Finally, new information needs to be acquired through self-directed learning. It is generally recognized that a seventh characteristic should be essential for PBL is that students learn by analysing and solving representative problems. Consequently, a valid assessment system evaluates students'competencies with an instrument based on real life, i.e. authentic problems. For the solving problems, the assessment of application of knowledge

is the heart of the matter. Test items require examinees to apply their knowledge to commonly occur and important problem-solving situations.

It should be noted that just as the PBL definition is ambiguous, the definition of what conventional lecture-based program is also ambiguous as well. For the most part, conventional instruction is marked by a large group lectures and instructor-provided learning objectives and assessments. In this sense, teaching is a complex cognitive activity. As it is commonly known, teachers must juggle many goals as they coordinate pedagogical actions with various kinds of knowledge such as subject matter knowledge, pedagogical content knowledge, and knowledge of individual students. For experts, teaching is a problem-solving context in which they must come to understand the meaning of students' ideas rather than just correct them. PBL is an instructional method in which students learn through solving problems and reflecting on their experiences. In the PBL the teacher's role is to facilitate collaborative knowledge construction. In this study we first consider differences between student-centered and teacher-centered classrooms.

In the PBL, the role of the teacher becomes to guide the learning process rather than provide information. PBL is a premier example of a student-centered learning environment as students co-construct knowledge through productive discourse practices. The PBL method requires students to become responsible for their own learning. The teacher is facilitator of students learning, and his/her interventions diminish as students progressively take on responsibility for their own learning processes. This method is characteristically carried out in small, facilitated groups and takes advantage of the social aspect of learning through discussion, problem solving, and study with peers (Hmelo-Silver, 2004). Facilitator (Teacher) guides students in the learning process, pushing them to think deeply, and models the kinds of questions that students need to be asking themselves, thus forming a cognitive apprenticeship (Collins, Brown and Newman 1989). As a cognitive apprenticeship, PBL situates learning in complex problems (Hmelo-Silver, 2004). Facilitators make key aspects of expertise visible through question that scaffold student learning through modeling, coaching, and eventually fading back some of their support. In PBL the facilitator is an expert learner, able to model good strategies for learning and thinking rather than providing expertise in specific content. This role is critical, as the facilitator must continually monitor the discussing, selecting and implementing appropriate strategies as needed. As students become more experienced with PBL, facilitators can fade their scaffolding until finally the learners adopt much of their questioning role. Student learning occurs as students collaboratively engage in constructive processing. The dilemma for the facilitator is to provide affordances for his constructive processing in the same way. She/he provides and organizes a learning culture. Briefly, the facilitator's overall educational goals for the students were effort them to be able to:

explain program developing process,
 employ an affective reasoning process,
 be aware of knowledge limitations,
 meet knowledge needs through self-directed learning and social construction,
 and evaluate their learning and performance.

At the same time , the facilitator's performance goals were to:

- 1)to keep all students active in the learning process,
- 2)to keep the learning process on track,
- 3)to make students'thoughts and their dept of understanding apparent, and
- 4)to encourage students to become self-reliant for direction and information.

The educational goals refer to what the students were expected to learn, whereas the performance goals refer to behaviours that the facilitator wanted to encourage (in support of educational goals). The remainder of the results are organized in terms of strategies. The strategies can be used to achieve multiple goals that reflect a belief in learning as a collaborative sense-making activity and a belief that students bear much of the responsibility for their own learning.

The PBL process refers to the small group process that features (ill) structured problems, hypotheses generation, revision, evaluation, inquiry, decision-making, identification of learning issues, self-directed study, and reflection. The blackboard is also often used. When using the PBL routine, the barrels are cleaning up one by one. From the beginning to the end, it should be done:

- introduce problem and asking questions,
- make points, give ideas and to discuss them,
- give evidences and moving productive and directions,
- helping to make students understanding and think , and
- guide them towards the goals.

There should be provided a dynamic interaction of the teachers, beliefs goals and knowledge. It is made clear in each stage, orchestrate group discussions through questioning to test hypotheses in during course.

The PBL setting provides a cognitive apprenticeship that acculturates students into the thinking practice of curriculum development. They develop the useful habit of questioning their own thinking. It is important for facilitators to make explicit their educational and performance goals and to identify strategies that can be used to achieve those goals. It is critical for facilitators to be reflective in terms of evaluating how effective strategies are in achieving desired goals.

The PBL has been introduced into education in many professional fields and it has become part of the generally articulated outcomes as advantages for education at all levels. Of course it has been used with others such as inquiry-based learning, questions and responses, discussions, etc,. There is no agreement about whether there is, or should be, one type of PBL or many variants. But a distinction that does appear useful is made by Bereiter and Scardamalia (2000) between PBL and problem-solving learning. The problem-solving learning refers to an indefinite range of educational approaches that give

problems a central place in the learning activity. Practitioners of the PBL, on the other hand, tend to adhere to the structures and procedures first systematized by Howard Barrows(1986). The central to this system is a conception of learning as an integrated process of cognitive, meta-cognitive, and personal development. Barrow argues that a more accurate title for the model he and his collaborators developed might be "student-centered", problem-based, inquiry-based, collaborative, reiterative, learning. It is not my intention here to describe the many different theories of learning and teaching that appear to provide the principles that underpin PBL .Because there are many versions and established many different dimensions of PBL. Arguably, across the various the PBL literatures, five key features of a PBL, curriculum can be distinguished:

teacher as facilitator,
 the use of an explicit process to facilitate learning,
 use of problems to stimulate, contextualise and integrate learning,
 learning in small groups, and
 assessment and problem-based learning.

The stages may be worked through sequentially, but often students will move backward and forward between the stages during each cycle as they spend more time thinking and discussing the issues. Teacher is as facilitator and tutor. A small group is an integral part of the PBL approach, used consciously and coscientiously to achieve the learning outcomes. Feedback and reinforces are used in the right situations. Students must take responsibility for the learning process and for the functioning of the group. It is argued that the development of skills for communication, and the development of knowledge, and collaboration are best fostered in groups with between five and ten members. Assessment can be done the process-based and the goal-based assessment in the PBL. Students also require to evaluate each others performance. In addition to this, evidence-based assessment can be done orally (Newman, 2005). Although the example here is set in the context of curriculum studies, the lessons are applicable to PBL in other domains.

From the teaching point of views, teachers are potentially the single most important asset in the achievement of the vision of a learning society. The modern day teachers should be prepared to take roles of not just knowledge disseminators but also knowledge creators and knowledge managers. They are expected to play a more active role in relation to the process of knowledge construction in which students are engaged. Teachers therefore ought to be trained in using their own individual learning curricula as a means of generating and regenerating the understandings, critical thinking skills, emotional intelligence, craft skills, and intellectual flexibility to be committed to lifelong learning. Teachers are able to embrace the challenge of new teaching roles and see these as challenges rather burdens to be borne. One of the approaches that services to meet the challenges of teacher education is problem-based learning. It is a kind of the approach to curriculum development and instructional approach that recognizes the need to develop problem solving skills as well as the necessity of helping students to acquire necessary knowledge and skills. This approach with its emphasis on collaborative inquiry should strengthen the links

between teaching and research. The strengthening of these links is beneficial for undergraduate university education. The task of educators is to acknowledge, cultivate, exploit and enhance the meta-cognitive capabilities of all learners. Meta-cognition or awareness of the process of learning is a critical ingredient to successful learning.

One form of curriculum often promoted by student learning theorists is problem-based learning. Although the PBL looks different at various schools and the levels, the three main and common characteristics can be considered as essential: 1) problems as a stimulus for learning, 2) teachers as facilitators of learning process, and 3) group work as stimulus for interaction.

Within PBL, students work in small groups to discuss problems under the guidance of a teacher. The teacher acts to facilitate the learning process, rather than to provide knowledge. The interaction in the small group around the problems is assumed to stimulate students to adopt a deep learning approach (Dolmans, Wolfhagen and Ginns, 2010).

The essential feature of a teaching system designed to emulate professional practice is that the crucial assessments should be performance-based, holistic, allowing plenty of scope for students to input their own decisions and solutions. This requires criterion, rather than norm, referenced assessment, adopting a much more holistic and divergent approach, involving significant peer and self-assessment, all features which inquiry and problem-based curricula increasingly reflect. For thinking strategically about assessment, it is important to adopt a more strategic approach to assessment by asking ourselves a series of questions:

- Why are we assessing?
- What are we assessing?
- When are we going to assess?
- Who is going to carry out the assessment?
- How are we going to assess?
- Where will the assessment take place?
- How are we going to grade/mark?
- What feedback will students receive?

When we find the answers of all above the questions, a suitable assessment approach should be used..

The inquiry and problem-based learning are processes leading to a variety of outcomes and that the challenge is to use assessment to contribute to more effective learning, not merely to lead to marks or grades. The real challenge is to make assessment a rewarding, challenging and even fun part of a similarly rewarding, challenging and fun learning experience. It may be listed the methods of assessment in inquiry and PBL here:

- .group presentations
- .tripartite assessment (research, present, report, summit)
- .case-based individual essays
- .individual presentations
- .case-based care plans
- .portfolios

- .triple jump (research, material, oral skills, knowledge)
- .self-assessment
- .peer assessment
- .viva voce examinations (practice in situations)
- .reflective journals (online)
- .reports
- .patchwork texts (written form)
- .examinations
- .electronic assessment
- .self-peer assessment, collaborative assessment.

As is mentioned, the PBL can be applied at all levels of learning across many different disciplines and professions. It provides an antidote to the increasing fragmentation of information and knowledge and promotes the connectedness of ideas, information and knowledge. It also helps students to learn how to learn and leads to sustainable learning.

A major goal of the tutorial process in the PBL is to generate questions that lead to the acquisition of new knowledge that builds upon and connects with existing knowledge. Recognition and articulation of preexisting knowledge helps providing a link for newly acquired information and aids in its storage and reiteraval. Students discuss, debate, compare and contrast their learning with each other. The newly acquired information is applied to the problem, hypotheses are reevaluated or changed, and associated mechanisms are analyzed and synthesized. At the end of the case, students summarize what they have learned and reflected on their progress as a group and as individuals. Students in the PBL more often indicate that they study for understanding and meaning. They use the library more often, utilize a wider variety of learning resources, and choose those resources in a self-directed way rather than as assignments from lecturers.

The majority of the data concerning outcomes of PBL are descriptive and quasi-experimental. To data, research related to PBL has been more descriptive than predictive. The PBL seems to be more enjoyable and stimulating way to learn. But problem solving is specifically regarded as the most important cognitive activity in everyday and professional contexts. Most people are required to and rewarded for solving problems. However, learning to solve problems is too seldom required in formal educational settings, in part, because our understanding of its processes is limited. Instructional-design research and theory have devoted too little attention to the study of problem-solving processes. We do also not understand the breadth of problem-solving activities well enough to engage and support learners in them. The problem is that the problem-solving has never been sufficiently acknowledged or articulated in the instructional design literature.

The problem-solving is not a uniform activity. Problems are not equivalent, in content- form, or process. Problem-solving skill is dependent on a schema for solving particular types of problems such as logical problems, algorithmic problems, story problems, rule-using problems, decision-making problems, troubleshooting problems, diagnosis-solution problems, strategic

performances, case-analysis problems, design problem, dilemmas, and meta-problems, etc. Each one has different features from another, however, for the all above, it may be to have a common checklist of the features to be designed into courses as following:

- . learning is student-centered,
- . learning occurs in small groups,
- . a teacher is presented as a facilitator,
- . authentic problems are presented at the beginning of the course,
- . the problem encountered are used as tools to achieve the required knowledge and problem-solving skills to solve the problem,
- . new information is acquired through the self-directed learning,
- . learning is achieved by analyzing and solving represented problems.

Of course, it should be focused to plot a course for learning efforts and an environment which facilitates learning and techniques which enable learning to be efficient. When we analysis the problem-based learning, it could be understood that the problem-based learning is a part of constructive learning process. As it is remembered, instructional principles deriving from the constructivism are as follows:

- 1) understanding is in our interactions with the environment,
- 2) cognitive conflict or puzzlement is stimulus for learning and determines the organization and nature of what is learned.
- 3) knowledge evolves through social negotiation and through the evaluation of the viability of individual understandings.

From these principles' point of views, it might be put almost the same principles for the PBL such as:

- .Anchor all learning activities to a larger task or problem,
- .Support the learner in developing ownership for overall problem or task,
- .Design an authentic task(engaging in happening),
- .Design the task and the learning environment to reflect the complexity of the environment they should be able to function in the end of learning,
- .Give the learner ownership of the process used to develop a solution,
- .Design the learning environment to support and challenge the learner's thinking,
- .Encourage testing ideas against alternative views and alternative contexts,
- .Provide opportunity and support reflection on both the content learned and learning process.

These instructional design principles can be led to a wide variety of learning environments. In our own examination of learning environment, we have found one application that seems to us to almost ideally capture the principles. That is the problem-based learning model of Howard Barrows (1985; 1992).

As with any instructional model, there are many strategies for implementing the PBL. Rather than attempting to provide a general characterization of the PBL, we would like to focus on Barrows' model (Barrows, 1992) to provide a concrete sense of the implementation of this process in the faculty of education. In according with this model, when students enter the

curriculum studies' course, they are divided into groups of six and each group is assigned a facilitator. The students are then presented a problem in the form of the process of a curriculum studies.

They do not know what the problem will be until it is presented. They discuss the problem, generating hypotheses based on whatever experience or knowledge they have, identifying relevant facts in the case, and identifying learning issues. The learning issues are topics of any sort which are deemed of potential relevance to this problem and which the group feels they do not understand as well as they should. A session is not complete until each student has an opportunity to verbally reflect on their current beliefs about the solution. That is commit to a temporary position and then assume responsibility for particular learning issues that are identified. There are no pre-specified objectives presented to the students. The students generate the learning issues (objectives) based on their analysis of the problem.

After the session, the students all engage in self-directed learning. There are no assigned texts. Rather the students are totally responsible for gathering the information from the available educational library and computer database resources. Additionally, the students may go to the consultants seeking information.

Students are to engage in, especially, authentic problem solving and they must own the problem and the problem become to have the ownership of the students. Tutor uses the facilitory teaching skills during the course of the small group, learning process is the major determinant of the quality and the success of any educational aimed at:1)developing students' thinking or reasoning skills(problem-solving, meta-cognition, critical thinking) as they learn, and 2)helping them to become independent, self-directed learners (learning to learn, learning management).Tutoring is a teaching skill central to problem-based, self-directed learning. The task of educators is to acknowledge, cultivate, exploit and enhance the meta-cognitive, or awareness of the process of learning, is a critical ingredient to successful learning.

Many, many studies, including a several major reviews, that compare problem-based curricula to more traditional curricula, to have been published in the last three decades. No study, however, has looked specifically at a closed the master of science degree's program. PBL addresses four of the objectives: structuring knowledge for use in the context of curriculum studies, developing an effective development and reasoning process, developing effective self-directed learning skills-knowledge and increasing motivation for learning. In this PBL design, after the students have completed their self-directed study, they return to the problem in its orijinal presentation and determine how they may have better reasoned their way through it; they also evaluate their prior reasoning and knowledge. Reiteration of the problem analysis is way lead to additional self-directed learning (Barrows, 1986,20;481-6).

The purpose of this study is to investigate on selected characteristics and performance outcomes for those students at Akdeniz University, The Faculty of Education who participated in the two curricula track during the second semester that dual curricula were offered and to place these findings in the

context of the course of curriculum studies. Alternate curricular track is classified as the PBL, each curriculum can be described briefly as following.

Standard curriculum is organized in a traditional way with the faculty's expected learning outcomes expressed in behavioral objectives. The Faculty not only specifically what content and skills must be mastered, but also identify the resources with which students are to achieve mastery. Basic curriculum study discipline is the units for the organization and delivery of content through lectures, seminars, etc. Students are primarily evaluated with multiple choice and classical opened questions' assessment throughout each semester.

The problem-based learning curriculum designed for the second semester and uses real problems of curriculum studies as the context in which students learn the basic discipline concepts. The same basic discipline concepts as those taught in the standard curriculum are integrated into the PBL experiences. The major learning activity is the small group tutorial designed for six students and a faculty tutor. Educational objectives include the following acquiring an extensive usable, integrated knowledge base; developing effective and efficient reasoning skills, self-directed skills, an internal motivational to learn, question and understand; developing how to make a plan, organize the instructional task, write down the objectives and evaluate; and interpersonal and group skills that include giving and receiving performance feedback.

There are a number of stages that make up the tutorial process. The first, a climate of learning is established, and various group tasks are assigned. The hypothetico-deductive process is used to reason through the problem. Learning issues as well as information resources will be used for the self-directed learning are identified by the students and then evaluated by them when they return from their self-learning period. After the self-directed learning, the newly acquired information is actively applied back to the problem, the basis for the term-reiterative. The students discuss their newly learned information to achieve integration, abstraction, and transfer. The students asses themselves, their peers, and the tutor. This is done at the end of each unit of curriculum studies.

The goal of PBL-based program and the conventional program is to provide education for the preparation of curriculum developers. Formal lectures were used for the traditional curriculum. Theory and practice courses used the PBL approach and students meet and work together in groups of six(6). Across sectional analytical design using a self-report questionnaire compelling of overall instruments were employed to compare the students' achievements in the two programs, and to ascertain the similarities and differences among them. All students who were completing their program in July 2011 were invited to participate. In the PBL program, the questionnaire was distributed within a small group tutorial during the second to last week of the final term. The students completed the questionnaire during tutorial time and returned it. In the conventional program, the questionnaire was distributed and completed in a class two weeks prior to the end of program. The questionnaire took approximately sixty minutes to complete. Achievement tests and a five point Lickert scale for the satisfaction were used to collect the data (1.not satisfied to

5 very satisfied). The observation forms were also used in during the process of the both courses. It can be schematized the processes as following.

STARTING A NEW CLASS			
1. Introductions			
2. Climate Setting (including teacher / tutor role)			
STARTING A NEW PROBLEM			
1. Set the problem.			
2. Bring the problem home (students internalize problem)			
3. Describe the product / performance required			
4. Assign tasks (Scribe 1 at the board, Scribe 2 copying from the board, and reference person)			
IDEAS (Hypotheses)	FACTS	LEARNING ISSUES	ACTION PLAN
Students' conjectures regarding the problem--may involve causation, effect, possible resolutions, etc.	A growing synthesis of information obtained through inquiry, important to the hypotheses generated	Students' list of what they need to know or understand in order to complete the problem task	Things that need to be done in order to complete the problem task
5. Reasoning through the problem What you do with the columns on the board			
IDEAS (Hypotheses)	FACTS	LEARNING ISSUES	ACTION PLAN
Expand / focus	Synthesize & re-synthesize	Identify / justify	Formulate plan
6. Commitment as to probable outcome (although much may need to be learned)			
7. Learning issue shaping/assignment			
8. Resource Identification			
9. Schedule follow-up			
PROBLEM FOLLOW-UP			
1. Resources used and their critique			
2. Reassess the problem What you do with the columns on the board			
IDEAS (Hypotheses)	FACTS	LEARNING ISSUES	ACTION PLAN
Revise	Apply new knowledge and re-synthesize	Identify new (if necessary)	Redesign decisions
PERFORMANCE PRESENTATION			
AFTER CONCLUSION OF PROBLEM			
1. Knowledge abstraction and summary (develop definitions, diagrams, lists, concepts, abstractions, principles)			
2. Self-evaluation (followed by comments from the group)			
- reasoning through the problem			
- digging out information using good resources			
- assisting the group with its tasks			
- gaining or refining knowledge			

Figure 1. The problem based learning process. Taken from Barrows and Myers (1993).

Methodology

In this study we examine two group meetings that typically occur with a problem. The first meeting occurred before self-directed study for students to apply what they already knew and to figure out what they still needed to learn, and the second followed their self-directed study, in which the students applied

their learning to their problem. The study has two main aims: a) to address the main effects of PBL on two categories of outcomes as knowledge and skills, and b) to address potential moderators of the effect of PBL.

The participants in the study were second year the students of the master of science in the department of educational curricula and instruction who were trained to have the master degree. The facilitator is an educator with a specialty in curriculum studies and an experienced PBL facilitator's educational educator. Students worked over 4 hours in one term which takes four months, approximately three(3) hours each on the problem of each stage of a curriculum studies. The students knew each other but had not previously worked as a group. Each lesson were observed, recorded, analysed and evaluated. Each subject matter was constructed step by step throughout the term. Social instruction, questions-responses, discussions, brainstorming and inquiries were conducted. Of course, educational goals were set up before, and established the hypotheses. Each lesson was analysed and summarized and reported. This report was later shared with the second analyst. All the ideas were member checked with the facilitator to further ensure the reliability of interpretation. The opened-ended questions were also used in the PBL process.

The study demonstrates that expert facilitator has a repertoire of strategies that can be flexibly adapted to meet the goals of PBL. In the study one unit uses PBL as the instructional format and are organised around PBL cases. Students meet ones a week to discuss these PBL cases during three-hour session. A lecturer guides the tutorial group session. Each unit takes four weeks and the lecturer Works together with one group of about 5 or 6 students. 12 students filled the questionnaire, giving a full response. The average age of students is about 26 years, and 8 of students were female, 4 male.

PBL is a method of learning in which students first encounter a problem, followed by a student centered inquiry process. Both content and the process of learning are emphasized in PBL. Axiomatic to PBL is that the problem comes first without advance readings, lectures, or preparation, serving as a stimulus for the need to know. Typically, five to eight students work collaboratively in a group (tutorial), together with one or more faculty facilitators (tutors), to identify and define problems, develop hypotheses to explain the problem(s) and explore what they already know and what they need to learn in order to advance their understanding of the problem(s). Key elements of PBL are the formulation of questions that can be explored and answered through systematic self-directed inquiry and the testing and revision of hypotheses through the application of newly acquired knowledge. Active discussions and analysis of problems, hypotheses, mechanism and learning issues among the students are essential to this process, enabling students to acquire and apply content knowledge and to learn and practice both individual and group communication skills critical to learning without contributing directly or being the primary source of information. The tutorial process is facilitated when the tutor creates an optimal learning environment in which students feel free to be themselves and Express their uncertainties about case-related subjects and the group process. The tutor listens carefully, response, and uses questions to explore and stimulate students'

thinking. In addition, the tutor helps the group set standards for depth and breadth of knowledge, develop reasoning ability, enhance communication skills, adopt professional behaviour and attitudes and develop skills for self and peer assessment.

Students are randomly assigned to groups. The length of time that groups stay together varies from program to program (usually from 12 weeks to a semester) and they meet one or more times per week for 2 or 3 hours. A problem requires two or three sessions, depending on the length of the sessions. The pace of the inquiry process is dictated by the amount of time available for the case and the length and complexity of the case. Self-directed study between sessions is a key part of the process. At every step along the way students are prompted by the tutor and by each other to explore what they know and to come to the edge of their knowledge, where curiosity is transformed into exploration and then inquiry—a central motive for learning in PBL. In the PBL, the problems come first and relevant facts are gathered, the problems and participants are identified, hypotheses are formed and then existing knowledge is called into action, in this case, collaboratively with community members, if possible. The testing of hypotheses is often evaluated and based on the results and outcomes of actions taken by lecturers.

Student performance rated in the following categories throughout during the second semester: problem-solving performance examination, diagnosis and data management by the observation, technical and procedural skills, communication skills, background knowledge, the knowledge of discipline-based on performance and discipline-based on tests, application of knowledge-self directed learning, interpersonal relationship, and motivation/dependability/ responsibility. In addition, to determine comparability of performance at the beginning and end of the second semester. As is mentioned, there are 12 graduates, 6 in the PBL and 6 in the standard-based (conventional) curricula and the data were collected from them. These component scores from the two different curricula implemented were provided as a comparable measures.

A two-year retrospective study was done to compare the academic performance of post-graduates in a reiterative problem-based learning curriculum with that of their counterparts in the Standard curriculum. Two graduating classes' performance on a number of outcome measures and practice examination performance, were compared. The study is on the effectiveness of problem-based learning strategy in curriculum studies' knowledge and skills of the graduates for the master of science degree. There are two hypotheses to test in this study:

1. There will be no significant difference the knowledge and skills of curriculum studies for the graduates through PBL and the traditional strategies.
2. There will be no significant difference in the academic (scholastic) achievement of graduates when thought through PBL and the traditional strategies.

The experimental method was adopted to test these hypotheses for the present study. The pretest-posttest equivalent group design was used to study

the effect of the independent variable on the dependent variables. The variables in the study are as following.

-Independent variables:

.Problem-based learning(strategy)

.Lecturing

-Dependent variables:

.Achievement: planning, information management strategies, procedural knowledge, knowledge about curriculum studies, the skills, performance how to plan and evaluate, how to establish objectives, organize the instructional task and apply, and then how to measure and evaluate a curriculum.

12 students of the master of science in the Department of the Educational Curricula and Instruction from the Faculty of Education were used for the study. The technique of sampling used in the selection of the faculty of education was purposive. There were control group which consisted of 6 graduates in the control group and 6 graduates in the experimental group. The two groups were equalized on the basis of their scores on the knowledge and skills of curriculum studies. The traditional strategies were used for the control group and the PBL strategy for the experimental group. The course took four months. On the basis of the research problem and the variables identified the investigator prepared an achievement tests. The achievement tests were prepared on the contents of curriculum studies' course and used it for the study as a tool. In order to study the effect of PBL on the dependable variables it was essential to design and develop the PBL package using an appropriate strategy for instructional designing. Some statistical analyses were used such as descriptive: mean, Standard deviation, skewness and kurtosis, and inferential: t-test and analysis of co-variance (ANCOVA).

Findings and Discussions

As the results of this study, it was found that:

1) The experimental group(EG) performed significantly better than the control group on the aspect of the knowledge of curriculum studies. EG performed significantly better than the control group on the application of their knowledge on how to plan and evaluate a curriculum and also on planning and information management.

2) The experimental group(EG) performed significantly better than the control group on the total knowledge of curriculum studies, approaches and planning in order to establish curriculum in accordance with each approach. In the end of the course, the EG performed significantly better than the control group on the Achievement Tests.

The main effect of PBL on knowledge skills is differentiated. Studies in PBL are better in applying their knowledge and skills. In fact, no result reported significant negative findings, however, PBL has a little negative effect on the knowledge base of studies compared with the knowledge of students in the conventional learning environment. In the PBL environment, the students are immediately compelled to apply their knowledge to the problems that they

confront. On all levels there is a strong positive effect of PBL on the skills of the students. Analyses indicate that students in the PBL curriculum performed at least as well as, and in some instances better than their counterparts in the standard curriculum. The students in the PBL curriculum, a student-directed curriculum were not disadvantaged. Of note is their strong practical performance and knowledge on the subject. Students in PBL have slightly less knowledge but more of the acquired knowledge.

The scores of the pretests and post-tests for the both experimental and control groups are as following:

Table1. The Scores of the Pretests and Post-tests for the Both Experimental and Control Groups

Pre-test Scores					Post-test Scores						
Group	n	x	sd	t	p	Group	n	x	sd	t	p
Exp.	6	38.62	16.3	-0.371		Exp.	6	39.7	13.8	3.178,	
Control	6	51.77	16.4	p=.358		Control	6	41.9	13.5	p=.002	

The pretest result between the groups (t(93) is -371; $p < 0.05$, and no significant difference. The results of the post-tests between the groups (t(93) is 3.178; $p < 0.05$, therefore there is no significant difference between the experimental group and the control group on the theoretical knowledge of curriculum studies.

Results of the analyses of variables indicate that the PBL students are significantly higher how students each curricular track scored at the top and bottom of the performance scale was compared. Six (74%) of the PBL students achieved, compared to six (54%) of the students in the standard curriculum, a difference that was significant at 0.122, and 6 (28%) of the PBL students were inducted into Alpha. Omega Alpha, compared to 6 (13%) of the Standard curriculum students, another significant difference at .0175. 2 students required remedial activity; this difference was not significant. It is not the matter of that one has been able to demonstrate an important advantage of one curriculum over the other. Each one is important to choose the suitable in order to teach in a right way. Our total scores show no difference between the PBL and the conventional curriculum, but the PBL seemed to integration of the theoretical knowledge and the application. The students in the PBL show that they are being enhanced from their participation in a problem-based curriculum. The students of PBL rated themselves higher in the areas of communication and teaching-learning. There are no significant differences between the groups in the areas of theoretical knowledge of curriculum studies. The PBL students in this study expressed significantly greater levels of satisfaction with their educational experience than their counterparts in the conventional program.

As it is mentioned in the beginning of this study, the purpose of the study was to compare graduating the students of the master of science degree

in the problem-based curriculum with those in the conventional curriculum with regard to perceived preparation for the knowledge and practice, and satisfaction with their education in the duration of the course of curriculum studies. The PBL students scored significantly higher on perceptions of the knowledge of curriculum studies and using the knowledge how to construct a curriculum. They seemed to be more satisfied with their education and the experience than their counterparts in the conventional program, indicating higher satisfaction with tutors, level of independence, assessment and program outcomes, but no difference in relation to workload or clarity of expectations. It can be said that the PBL is as effective as conventional approaches in preparing curriculum developers. The results indicate that the PBL approach is viewed positively by learners who described it as enjoyable, interactive, practical and holistic. This study contributes to our understanding of the relationship between different educational approaches and student-outcomes. It suggests that PBL is one of the effective approaches for educating the curriculum developers.:

The analyses have shown that PBL positively influences the knowledge and skills of awareness, applying their own knowledge and the skills on how to develop a curriculum from the different approaches' point of views as well as the achievement of the graduates of the master of science for the curriculum studies. The present study shows that PBL scores over traditional approaches in the development knowledge and skills of curriculum studies. The experiential process of PBL requires the learners to organize, plan, monitor their comprehension and also manage the vast store of information related to the problem. It thereby equips the learners with procedural knowledge, as is reflected in the study. This implies that through PBL, the graduates realized how to implement learning procedures in various situations. They also became adept at obtaining knowledge through discovery, co-operative learning, and problem solving. The students set goals and then plan their learning process and through constant reflection of the types mentioned earlier, they obtain and process the information more efficiently using skills such as organising, elaborating, summarizing and selecting, and focusing on. They became the self-directed learners. Thus it is a strategy that ought to be incorporated in the developers' preparation courses.

With multiple purposes for problem-based learning, it is important to consider a variety of education techniques such as written examination, practical examinations, concept-maps, peer assessments, self-assessment, facilitators/tutors' assessments, oral presentations, written reports. The PBL can also be used to bridge the gap between the theory and practice of teacher education. It is therefore recommended that teacher education institutions should work towards institutionalization of Problem-Based Learning.

References

- Barrows, H. S. (1985). *How to Design a Problem-based Curriculum for the Preclinical Years*. New York: Springer Publishing Co.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Barrows, H. S. (1992). *The Tutorial Process*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine.
- Barrows, H.S.&Myers, A.C. (1993). Problem-based learning in secondary schools. Unpublished Monograph Springfield. Lauphier High School. Southern Illinois.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. *New Directions For Teaching and Learning*, 68, 3-11.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2000). Process and product in Problem-Based Learning (PBL) research. In D. H. Evensen, and C.E. Hmelo (Eds.), *ProblemBased Learning, A Research Perspective on Learning Interactions* (pp.185-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. &Ress, E. (1982). Expertise in problem solving. In R. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (pp.7-76), Erlbaum.
- Collins, A., Brown, J.S., and Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L.B.Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in honor of Pobert Glasser*, (453-494) Erlbaum.
- De Corte, E. (1990). Toward powerful learning environments for the acquisition of problem-solving skills. *European Journal of Psychology of Education*, 5(1), 5-19.
- De Corte, E. (1995). Fostering cognitive growth: A perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychologist*, 30(1), 37-46.
- Dolmans, D. H., Wolfhagen, I. H. & Ginns, P. (2010). Measuring approaches to learning in a problem-based learning context. *International Journal of Medical Education*, 1: 55-60.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 235-266.
- Newman, M.J. (2005). Problem-based learning. *Journal of Veterinary*, 32(1), 12-20

Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programının Öngördüğü Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Karşılaştırılması

Comparing of the Knowledge Levels of Fourth Grade Students and Primary School Teacher about the Process of Teaching a Text in Turkish Education Curriculum

Mehrali CALP¹

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Özet

Çalışmanın amacı, Ağrı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencileri ile Ağrı ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında öngörülen metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerini karşılaştırmaktır. Araştırma, nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak gerçekleştirilen tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. 43 sınıf öğretmeni ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıfa devam eden 152 öğrencinin metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek üzere "Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Testi" kullanılmıştır. Öğrenciler ve sınıf öğretmenlerinin bilgi testindeki başarıları metin işleme sürecinin aşamalarına göre ayrı ayrı ortalama puanlar verilerek tablo halinde gösterilmiş, karşılaştırmalar için ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin metin işleme sürecinin tamamına ilişkin puan ortalaması 61.2 iken dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 58.5'tir. Testin tamamından alınan toplam puan dikkate alındığında öğretmenlerin öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretim Programı, metin işleme süreci, sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni adayı, Türkçe dersi.

Abstract

The aim of this study is to compare the knowledge levels of primary school teachers in Ağrı Education Faculty/Department of Primary Education and primary

¹ Yrd. Doç. Dr. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Ağrı. e-mail: mehralicalp@hotmail.com

school teacher about the process of teaching a text in Turkish Education Curriculum (1 to 5 grades). This research was carried out utilizing quantitative data collection techniques, it is a descriptive study based on the screening model. In this research, 43 primary school teachers and 152 fourth grade students ongoing Department of Primary School Teaching was applied knowledge test in order to determine the level of their knowledge about the process of teaching of the text. The average success level of the teachers regarding the whole process of teaching a text is 61.2. The average success level of teacher candidates (student teachers of department of elementary education ongoing fourth grade) regarding the whole process of teaching a text is 58.5. In the analysis of the knowledge levels about text working process of teacher candidates (student teachers of department of elementary education ongoing 4. grade); it was found that teachers have been more successful than the teachers candidates.

Key Words: Turkish Education Curriculum, process of teaching a text, primary school teachers, teacher candidates, teaching of Turkish.

Giriş

İnsanlığın ürettiği bilgi, tecrübe ve değerler eğitim aracılığı ile toplumun hizmetine sunulmakta ve bireylerin olgunlaşması amaçlanmaktadır. Bu amaç, büyük ölçüde okullarda sürdürülen eğitim ve öğretim etkinlikleri ile gerçekleşmektedir. Eğitim ve öğretim çabaları önceden tasarlanmış programlar esas alınarak yürütülür. Formal eğitim ve öğretimin gayelerinin bir programa dayanmaksızın gerçekleştirilebilmesi ise düşünülemez.

Yakın zamana kadar konular listesi anlamında "müfredat programı" kelimeleriyle karşılanan "program" kavramı, eğitim bilimlerindeki gelişmeler ışığında Batıdaki "curriculum" karşılığı olarak yeni ve farklı bir anlamda kullanılmaya başlanmıştır. Böylece bir zamanlar ülkemizde sadece "etkinlikler listesi" anlamında kullanılan bu terim, ders içi ve ders dışı tüm yaşantıları kapsayan "öğretim programı" anlamına ulaşmıştır. Program terimi, günümüzde "eğitim programı, öğretim programı ve okul programı" olarak alan yazında yer almakta ve birbirinden az çok farklı anlamlarda kullanılmaktadır.

"Eğitim programı" kavramını, "Belli bir zaman süresi içinde belli öğrencileri yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü" olarak tanımlayan Ertürk, "Eğitim programı, okulda ya da okul dışında plânlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Bir başka ifadeyle eğitim programı, bir milletin kültürünü meydana getiren temel unsurları dikkate alarak toplumdaki sosyal bağları düzenleyen, bunları gelecek nesillere aktaran, muhatap kitlelere kazandırılması gereken davranışları gösteren hedefler dizisidir." şeklinde açıklamaktadır (Ertürk, 1979).

Doğan'a (1972, 90) göre program, "eğitimin belli başlı amaçlarını, öğrenimle çocuğa ne gibi bilgiler verilmesi gerektiğini, uygulanacak öğretim

yöntemlerini ve öğretimin düzenlenmesini" içermelidir. Başka bir ifadeyle, bir program hem eğitsel amaçları hem de bu amaçlara ulaşılmasını sağlayacak vasıta ve tekniklerin tümünü içine almalıdır.

Ana dil öğretiminin hedeflenen düzeyde gerçekleşmesi büyük ölçüde öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bundan dolayı, dil öğretimini tasarlayan ve kılavuzlayan "öğretim programı" üzerinde durmak önemlidir. Nesiller arasında sağlıklı iletişimin kurulması, bireylerin kültür ve medeniyetten en üst düzeyde faydalanmaları, ana dilin etkili bir şekilde öğretilmesi ile mümkündür. Bütün öğretim kademelerinde Türkçenin doğru ve eksiksiz olarak öğretilmesi, bu okullarda uygulanmakta olan Türkçe Öğretim Programlarının öğretmen ve öğretmen adaylarına kavratılması ve benimsetilmesiyle sağlanabilir.

Ülkemizde program geliştirmeciliği kapsamında uygulamaya konan Türkçe Programları içinde 2005 yılında son halini alan "İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim Programı"nın yapısı ve desenlenmesi "dili doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme" gibi temel becerilere vurgu yapması bakımlarından önceki programlardan ayrılmaktadır. Hacmi oldukça geniş olan program yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre oluşturulmuştur.

Programda Türkçe derslerindeki metin işleme süreci de önemli ölçüde değişmiş, öğrencilerin düşünen, eleştiren, kendini ifade edebilen bilgiyi yapılandıran, aktif bireyler olmaları hedeflenmiştir. Türkçe dersindeki başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biri, uygulamaya konan öğretim programının etkililiği diğeri ise uygulayıcı konumunda olan öğretmenin, programın öngördüğü öğrenme ve öğretme sürecini yeterince tanınması ve benimsemesidir.

Dil etkinlikleri büyük ölçüde metinlere dayalı olarak sürdürülmektedir. Bir başka anlatımla öğrenme yaşantıları metinler aracılığıyla sağlanmaktadır. Metin ise yazılı anlatımı oluşturan cümlelerin tümüdür. Kelime, cümle ve paragraflar bir araya gelerek metni oluştururlar. Metin, bir eseri oluşturan yapı ve içerikle ilgili özelliklerin bütünüdür. Alan (1980, 334) metni, "Bir folklor ürününün kendisi, bir anlatının versiyonu" olarak tanımlarken, Akyol (1996, 8) metni "kendisinden anlam kurulan (inşa edilen) her şey" olarak görmektedir.

Metin, onu oluşturan kelime, cümle ve paragrafların fiziki birlikteliği değildir. Bir metinde önemli olan cümle ve paragrafların karşıladığı anlam bütünlüğüdür. O bütünün yüzeysel yapısı değil, derin yapısıdır. Bir metin, ele alıp işlediği konu ve diğer teknik özelliklere göre fıkra ya da şiir türünden kısa bir yazı olacağı gibi; roman ve tiyatro türünden uzun bir yazı da olabilir. Metin içerisinde bilgi, duygu ve düşünceler tesadüfen değil sistematik ve mantıklı bir biçimde düzenlenir. Metindeki bilgilerin nasıl düzenlendiğini ve yapısını bilmek metni anlamayı da kolaylaştırır (Güneş, 2007).

Ülkemizdeki eğitim fakültelerinde öğretim gören öğretmen adaylarına meslekî formasyon kazandırmak üzere farklı bir çok alanda teorik bilgiler

verilmektedir. Ancak uygulamada bu teorik bilgilerden yararlanmanın sınırlı kaldığı, çoğu zaman bunların öğretmenler tarafından etkin bir şekilde işe koşulmadığı bilinmektedir. Öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları husus, öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarında elde ettikleri meslekî bilgi, beceri ve alışkanlıkları meslek içinde uygulamaya dönüştürme yeterliliğidir. Bu yeterlilik, teorik bilgilerden daha çok uygulama becerisi kazanmayla ilişkilidir. Ancak çoğu durumda kuram ile uygulamayı birbirinden ayırmak da imkânsızdır. Çünkü her eylemin ardında mutlaka bir zihni işlem vardır. Düşünceye yaslanmayan iş ve eylemler kör ve sağırdır; amaçsızdır. Etkili ve doğru uygulama becerisi kazanmanın yolu yeterli ve doğru bilgilenmeden geçer. Durum bu olunca öğretmen ve öğretmen adaylarının alan bilgisi yanında uygulayıcısı oldukları programla ilgili yeterli bilgi kazanmalarını sağlamak önemlidir.

Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Ayrıca programda öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi üst düzey becerilere yer verilmiştir. Programın bir başka özelliği metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma etkinlikleri yoluyla "anlama"dan daha çok "anlam kurma"ya önem vermesidir.

Türkçe Programına Göre Metin İşleme Sürecinin Aşamaları

Türkçe 1-5 Öğretim Programında "yapılandırıcı yaklaşım"ın merkeze alınması yanında çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Bu yeni programın yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalardan oluşmaktadır. İlk kez "görsel okuma" ve "görsel sunu" başlıklarıyla yeni öğrenme alanları bu programda yer almıştır. Bu program; dinleme, konuşma, okuma, yazma görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktadır. (Türkçe Programı, 2005).

Türkçe Öğretim Programında metin işleme süreci, daha önceki programlara göre çok daha ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Metin işleme süreci yeni programla "Hazırlık, Anlama, Metin Aracılığıyla Öğrenme, Kendini İfade Etme, Ölçme ve Değerlendirme" olarak beş aşamada ele alınmıştır. Türkçe öğrenme alanları bu aşamalara sarmal olarak yerleştirilmiş ve düzenlenmiştir. Yani dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu öğrenme alanlarının kazanımları ile etkinlikleri iç içe ve sarmal olarak düzenlenmiştir. Her aşamada yapılacak çalışmalar ve kazanımlar Programda ayrıntılı olarak verilmiştir. Programa göre metin işleme sürecine ilişkin temel aşamalar şöyledir:

Hazırlık: Türkçe öğrenme-öğretme sürecinin ilk aşaması hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Öğrenci, metinle doğrudan doğruya karşı karşıya getirilmeden önce, bir ön çalışma, yapmak gerekir. Bu ön çalışmada, ele alınacak metnin özelliği, öğrencilerin içinde buldukları sosyal ve psikolojik durumları ve bir önceki dersin öğrenciye kazandırdıkları göz önünde tutulmalıdır. Öğretmen bunları dikkate alarak nasıl bir yol izleyeceğine karar verme fırsatı bulur; öğrencileri incelenecek metnin konusuna, tür ve biçimine, dil ve anlatımına götürücü çalışmalara yönlendirir. Böylece öğrencilerde metne karşı bir yaklaşma sağlanmış, çalışmalar çocuğun günlük hayatına yerleştirilmiş olur. Ancak bu çalışmalarda amacın, üzerinde durulacak parçanın öğrencilerin düzeyine uygun olarak daha iyi incelenip kavranmasına imkân hazırlamak olduğu unutulmamalı, araştırmalar gereğinden fazla genişletilip dağıtılmamalıdır. Ayrıca bu çalışmalar, metin incelenirken yapılabilecek türden değil, metne götürücü nitelikte olmalıdır (Calp, 2010).

Hazırlığın iki boyutu vardır. Birincisi metinle ilgili ön hazırlık diğeri ise metinle ilgili zihinsel hazırlıktır. Ön hazırlık, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili etkinliklere başlamadan önce yaptığı genel hazırlıkları içermektedir. Bunlar: öğrencinin ve öğretmenin araç gerecini hazırlaması, materyal seçmesi, sunum için gerekli nesne ve modelleri getirmesi vb. kapsamaktadır. Zihinsel hazırlık ise ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme amaç, yöntem ve teknik belirleme çalışmalarından oluşmaktadır (MEB, 2006, 160).

Anlama: Bu aşamada, öğrenciye sunulan yeni bilgilerin içselleştirilmesi için sınıflandırma, sıralama, genelleme, örnekleme, çözümleme, sınamaya ve yanılma gibi çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük anlamayı "Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek" (TDK, 2005) olarak tanımlamaktadır. Güneş (2007) ise anlamayı "Dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgilerin üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir." şeklinde ifade etmektedir.

İnsanlar arasında etkili ve sağlıklı iletişimin kurulması, toplumda uzlaşmanın yaygınlaştırılması, bireylerin birbirlerini doğru ve eksiksiz anlamaları, bir anlaşma aracı olan dilin doğru, açık ve etkili bir şekilde öğretilmesi ile mümkündür (Tural, 1992). Aynı dili konuşan bir topluma dil ile ilgili becerilerin kazandırılması önemlidir. Dilin kendisi kadar, öğretilmesi de büyük bir önem arz eder.

Türkçe dersinin genel ve ona bağlı olarak özel amaçlarına ulaşmanın yolu, derslerde ele alınan okuma parçalarını çözümleme yolundan geçer. Metni inceleme yönteminin ana eksenini, metinler üzerinde açıklamalı okuma ve dinleme tekniğidir. Buna göre önce metin öğretmen tarafından okunur, daha sonra metnin özelliğine göre, öğrencilere de sesli ve/ya sessiz okuma yaptırılır (Calp, 2010). Öğrencilerin anlama yetilerini geliştirmenin bir diğer yolu dinleme, bireyin

dış dünyadan aldığı uyarıcılara karşı tepkide bulunması şeklinde tanımlanabilir. Dinleme becerisi, gerek okul gerekse günlük hayatımızda diğer dil becerilerinden daha çok kullandığımız bir beceridir.

Metin aracılığıyla öğrenme: Bu aşama, öğrencinin bilgileri zihninde yapılandırması ve günlük hayata aktarması etkinliklerine yöneliktir. Metin aracılığıyla öğrenme, öğrencilerin metinden öğrendikleriyle günlük hayatlarını birleştirebilmelerini, metinden öğrendiklerini diğer derslerle karşılaştırmalarını ve metinden öğrendikleriyle ilgili araştırmalar yapmalarını kapsamaktadır (Şahinel, 2005).

2005 Türkçe Öğretim Programıyla öğretim sürecinde "metin öğretimi" yerine "metinle öğrenme"ye geçilmiş, metin yerine öğrenci merkeze alınmıştır. Metindeki bilgilerin öğrencilere kavratılması yerine metindeki bilgilerden yararlanarak çeşitli etkinliklerle öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye odaklanılmıştır (Güneş, 2013).

Öğrenme süreci inceleme, genelleme yapma, bir karara varma, yorumlama, sinama-yanılma yapma ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel etkinlikleri gerektirir. Gerek anlama gerekse metin aracılığıyla öğrenmede soru-cevap alıştırmalarının önemli bir yeri vardır. Öğrenciler metinde zaten var olan bilgiyi araştırmak için sorulan soruları, metinden çıkarımlar yaptırmayı gerektiren soruları ve öğrencilerin parçayı kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmelerini gerektiren soruları cevaplandırarak öğretmene metinle ilgili "anlama"nın gerçekleşip gerçekleşmediğini görme fırsatı verirler (Freeman, 2007).

Kendini ifade etme: Kendini ifade etme aşaması anlatıma dayalı konuşma, yazma ve görsel sunu becerilerini kapsamaktadır. Konuşma düşüncelerin sözlü ifade edilmesi eylemi; yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe Öğretim Programı'nda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınan görsel sunu ise, öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması olarak tanımlanmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme: Ölçme, öğretim etkinliklerinin sayısal verilerle ifadesi, değerlendirme ise bu sayısal ifadelerin belli ölçütlere göre yorumlanmasıdır. Ölçmenin gerçekleşebilmesi için ölçülecek bir niteliğin olması, niteliğin gözlemlenebilmesi, amaca uygun sayı ve sembollerle gösterilmesi gerekir. Ölçme değerlendirme metin işleme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Balcı ve Tekkaya, 2000).

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, öğrencinin eksik yönlerini tamamlamasına ve becerilerini geliştirmesine yardım etmektedir. İşlenen bir metnin öğrenciler tarafından yeterince kavranıp kavranmadığını, kavranmışsa bunun ölçüsünün ne olduğunu görmek için ölçme yapılır. Öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeylerinin belirlenmiş ölçüte uygunluğunu görmek için değerlendirme yapılır.

Yeni Türkçe Öğretim Programı ölçme ve değerlendirmede, klasik ölçme araçları yanında yeni formlar sunmakta; öğrencilere rehberlik etmeyi ve uygun

öğrenme-öğretme ortamını hazırlamayı ön gören ve öğrencilerin neyi bilmediğinden çok neyi bildiğini gözeten bir anlayışı benimsemektedir.

Öğretmenlerin uyguladıkları program hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları kadar öğrenme-öğretme sürecini etkili bir şekilde sürdürme becerisiyle donanımlı olmaları da gereklidir. Temel dil becerilerini kazandırmak için öğretmenler tarafından yararlanılan ana malzeme "metinler"dir. Öğretmenlerin metin işleme süreciyle ilgili etkililik düzeyini artırmaları, uyguladıkları program hakkında tam ve doğru bir yeterliliğe sahip olmalarıyla yakından ilişkilidir. Söz konusu bu yeterlilik, programın dayandığı ilkeleri, öngördüğü yaklaşım, model, yöntem ve teknikleri, yararlanılacak araçlar ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını özümsemiş olmayı kapsamaktadır.

Ne kadar mükemmel programlar hazırlanırsa hazırlansın programın öngördüğü hedeflerin gerçekleşme başarısı öğretmenin çabasına bağlıdır. Bu bakımdan, öğretmenlerin neyi, niçin, nasıl, nerede, ne zaman yapacağını bilmeleri ve sürdürmekte olduğu eğitim öğretim etkinliklerinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgi, beceri ve alışkanlıklara sahip olmaları önemlidir. Öğretmen, her şeyden önce neyi öğreteceğini ve nasıl öğreteceğini bilmelidir. Bütün bunlar, öğretmenin uygulanmak üzere kendisine sunulan program hakkında kesin ve kapsamlı bilgilere sahip olmasını gerektirir. Bu çerçevede öğretmenler, program değerlendirme ve program geliştirme etkinlikleri içerisinde yer almalıdır. Böylece öğretmenler, program değerlendirme ve geliştirme çabalarına doğrudan ya da dolaylı katılma yoluyla kendi öğretmenlik formasyonlarını geliştirme imkânını elde edebilir, yapmakta olduğu işin ruhunu, felsefesini kavrayabilir.

Türkçe öğretiminin etkili olması, öğrenciye daha önce neleri öğrenip öğrenmediğini bildiren davranışlar yaptırabilme derecesine bağlıdır. İstenen davranışlar gerçekleşmemişse, bu, hem öğretmen hem öğrenci açısından var olan eksikliğin fark edilmesiyle mümkün olacak; öğretmen açısından *öğretmedeki*, öğrenci açısından ise *öğrenmedeki* eksiklik belirlenmiş olacaktır. Böylece daha sonraki öğretim ve öğrenim etkinliklerinde bu noksanlıkların giderilmesi mümkün olabilecektir. Bu çalışmada, Türkçe öğretim programı hakkında öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmak hedeflenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Ağrı Merkez İlçede görevli Sınıf Öğretmenleri ile Ağrı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında öngörülen metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve iki grup arasında bilgi düzeyi açısından fark olup olmadığını karşılaştırmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak gerçekleştirilen tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir.

Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle, soru cümleleri ile olur. Bunlar: "Ne idi?", "Nedir?", "Ne ile ilgilidir?", ve "Nelerden oluşmaktadır?" gibi sorulardır (Karasar, 2012).

Katılımcılar

Bu çalışmaya Ağrı il merkezindeki değişik okullarda görev yapan 43 sınıf öğretmeni ile Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim dalında öğrenim gören 152 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğretmenler tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilirken, öğrenciler içinde herhangi bir seçim yapılmamış dördüncü sınıfa devam eden tüm öğrenciler çalışmaya dahil olmuştur. Öğretmenlerin 26'sı erkek 17'si bayan olup öğrencilerin 59'u kız 93'ü erkektir

Öğretmenlerin % 82.3'ü Eğitim Fakültesi mezunu olup % 87.2'si 5 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin kıdem ortalamaları 6.3 yıldır. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre dağılıma bakıldığında ise öğretmenlerin % 81.4'ü (35 kişi) Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı hakkında hizmet içi eğitim almıştır.

Ölçme Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek üzere 43 sınıf öğretmeni ile Sınıf Öğretmenliği bölümü 4. sınıfa devam eden 152 öğrenciye Coşkun ve Alkan (2010) tarafından geliştirilen bilgi testi uygulanmıştır.

"Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Testi" çoktan seçmeli 30 sorudan oluşmaktadır. Bu testteki sorular, programda belirlenen ve uygulaması öğretmen kılavuz kitaplarında ayrıntılı biçimde gösterilen metin işleme sürecinin aşamaları konusunda öğretmenlerin bilgi düzeylerini ölçmeye yöneliktir. Her bir soru 3.33 puan değerinde olup testten alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Testin geliştiricileri, güvenirlilik (Cronbach Alfa) katsayısını 0.75 olarak bulmuşlardır. Ölçme aracı için araştırmacının yeniden hesapladığı güvenirlilik (Cronbach Alfa) katsayısı 0.71'dir.

Ölçme aracının uygulanmasında öğretmenlerin gönüllü olması dikkate alınmıştır. Öğretmenler bilgi testini eğitim öğretimin sona erdiği yılsonu seminerleri sırasında cevaplandırmıştır. Bilgi testi, Ağrı Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerine bahar yarıyılında vize sınavları sırasında uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrenciler ve sınıf öğretmenlerinin bilgi testindeki başarıları metin işleme sürecinin aşamalarına göre ayrı ayrı ortalama puanlar verilerek tablo halinde gösterilmiş, karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde okumakta olan dördüncü sınıf öğrencilerinin metin işleme süreci ve metin işleme sürecinin aşamalarına yönelik bilgi düzeyleri sayısal veriler sunularak karşılaştırılmıştır.

Dördüncü Sınıf Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenlerinin Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Düzeyleri

Sınıf Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmenlerinin bilgi testinde metin işleme sürecinin aşamalarına ilişkin ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 1. Dördüncü Sınıf Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenlerinin Metin İşleme Sürecine İlişkin Ortalama Puanları

Aşama	Soru Sayısı	Katılımcılar	Ortalama Puanlar
Hazırlık	6	Öğrenci	61,6
		Öğretmen	69,8
Anlama	6	Öğrenci	48,5
		Öğretmen	49,2

Metin Aracılığıyla Öğrenme	4	Öğrenci	55,4
		Öğretmen	55,2
Kendini İfade Etme	8	Öğrenci	57,1
		Öğretmen	57,6
Ölçme ve Değerlendirme	6	Öğrenci	69,8
		Öğretmen	74
Toplam	30	Öğrenci	58,5
		Öğretmen	61,2

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere dördüncü sınıf öğrencilerinin metin işleme sürecindeki ortalama puanı "Hazırlık" aşamasında 61.6 iken, sınıf öğretmenlerinin 69.8'dir. "Anlama" aşamasında öğrencilerin toplam puan ortalaması 48.5 iken öğretmenlerin 49.2'dir. "Metin aracılığıyla öğrenme" aşamasında öğrencilerin ortalama puanları 55.4 iken öğretmenlerin ortalama puanları 55.2'dir. "Kendini ifade etme" aşamasında öğrenciler 57.1'lik ortalama puana sahipken öğretmenler 57.6'lık ortalama puana sahiptir. "Ölçme ve Değerlendirme" aşamasında öğrencilerin puan ortalaması 69.8 iken öğretmenlerin ortalama puanları 74'tür.

Öğrencilerde en yüksek puan 69.8 ile "Ölçme ve Değerlendirme" aşamasında en düşük puan ise 48.5 ile "Anlama" aşamasında tespit edilmiştir. Öğrencilerin testin tamamındaki ortalama puanı 58.5'tir. Öğretmenlerde de en yüksek puan 74 ile "Ölçme ve Değerlendirme" aşamasında, en düşük puan ise 49.2 ile "Anlama" aşamasında tespit edilmiştir. Öğretmenlerin testin tamamındaki ortalama puanı 61.2'dir. Testin tamamından alınan toplam puan dikkate alındığında öğretmenlerin öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir.

Sınıf Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Hazırlık Düzeyleri Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 2'de ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmenlerinin ortalama hazırlık düzey puanları arasındaki karşılaştırma sunulmuştur.

Tablo 2. Dördüncü Sınıf Öğrencileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Ortalama Hazırlık Düzey Puanlarının Karşılaştırılması

Hazırlık Puanları		N	X	S.S.	sd	t	p
Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencileri		152	61,6	0,226	193	-2,188	0,013
Sınıf Öğretmenleri		43	69,8	0,172			

Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmenlerinin ortalama hazırlık düzeyi puanlarının karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinin sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($X_{\text{Sınıf Öğr}}=69.8$), Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının puan ortalamasından ($X_{\text{Öğr Adayları}}=61.6$) anlamlı derecede yüksektir. [$t_{(193)}=-2.188$, $p<0.05$]

Sınıf Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Anlama Düzeyleri Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 3'te ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmenlerinin ortalama **anlama** düzey puanları arasındaki karşılaştırma sunulmuştur.

Tablo 3. Dördüncü Sınıf Öğrencileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Anlama Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Anlama Puanları		N	X	S. S.	sd	t	p
Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencileri		152	48,5	0,204	193	-0,214	0,930
Sınıf Öğretmenleri		43	49,2	0,209			

Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmenlerinin ortalama anlama düzeyi puanlarının karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinin sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($X_{\text{Sınıf Öğr}}=49.2$), sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının puan ortalaması ($X_{\text{Öğr Adayları}}=48.5$) arasında anlamlı derecede fark yoktur. [$t_{(193)}=-0.214$, $p<0.05$]

Sınıf Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Metin Aracılığı ile Öğrenme Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4'te bağımsız örneklem için t testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmenlerinin ortalama metin aracılığı ile öğrenme düzeyi puanları arasındaki karşılaştırma sunulmuştur.

Tablo 4. Dördüncü Sınıf Öğrencileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Metin Aracılığı ile Öğrenme Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Metin Aracılığı ile Öğrenme Puanları	N	X	S.S.	sd	t	P
Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencileri	152	55,4	0,251	193	0,044	0,151
Sınıf Öğretmenleri	43	55,2	0,287			

Tablo 4'te görüldüğü üzere, sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmenlerinin metin aracılığıyla öğrenme düzeyi puanlarının karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinin sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($X_{\text{Sınıf Öğr}}=55.2$), sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının puan ortalaması ($X_{\text{Öğr Adayları}}=55.4$) arasında anlamlı derecede fark yoktur. [$t_{(193)}=0.044$, $p<0.05$]

Sınıf Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Kendini İfade Etme Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 5'te bağımsız örneklem için t testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmenlerinin ortalama kendini ifade etme düzeyi puanları arasındaki karşılaştırma sunulmuştur.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmenlerinin kendini ifade etme düzeyi puanlarının karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinin sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($X_{\text{Sınıf Öğr}}=57.6$), sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının puan ortalaması ($X_{\text{Öğr Adayları}}=57.1$) arasında anlamlı derecede fark yoktur. [$t_{(193)}=-1.616$, $p<0.05$]

Tablo 5. Sınıf Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Kendini İfade Etme Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Kendini İfade Etme Puanları	N	X	S. S.	sd	t	P
Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencileri	152	57,1	0,286	193	-1,616	0,615
Sınıf Öğretmenleri	43	57,6	0,197			

Sınıf Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Düzeyleri Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 6'da ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği öğretmen adayları ile sınıf öğretmenlerinin ortalama **ölçme ve değerlendirme** düzey puanları arasındaki karşılaştırma sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Düzeyleri Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçme ve Değerlendirme Puanları	N	X	S. S.	sd	t	P
Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencileri	152	69,8	0,194	193	-1,287	0,242
Sınıf Öğretmenleri	43	74	0,164			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme puan ortalaması ($X_{\text{Sınıf Öğr}}=74$) ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının puan ortalaması ($X_{\text{Öğr Adayları}}=69.8$) arasında anlamlı derecede fark yoktur. [$t_{(193)}=-1.287$, $p<0.05$]

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bulgulara göre, Türkçe Öğretim Programında (1-5. Sınıflar) ele alınan metin işleme sürecinin getirdiği yenilikler öğrenci ve öğretmenler tarafından

yeterince bilinmemektedir. 4. Sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenlerinin metin işleme sürecine ilişkin bilgi düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bu çalışma, katılımcıların bilgi düzeyinin beklenen düzeyde olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Coşkun ve Alkan'ın (2010) öğretmenlerin programdaki metin işleme sürecinin aşamalarına ilişkin bilgi düzeylerini inceleyen araştırma bulguları bu çalışmanın bulgularıyla büyük oranda benzeşmektedir. Sonuçlara göre öğretmenlerin bilgi testinde metin işleme sürecinin aşamalarına ilişkin başarı düzeyleri şu şekildedir. Hazırlık (%56,1), Anlama (%36,2), Metin Aracılığıyla Öğrenme (% 40,6), Kendini İfade Etme (% 45,8), Ölçme ve Değerlendirme (% 54,1). Öğretmenlerin metin işleme sürecinin tamamına ilişkin başarı ortalaması ise % 46,6'dır.

Akkaya ve Susar-Kırmızı (2007) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun programı uygulama konusunda gerekli bilgi birikimine sahip olmadıkları dile getirilmiştir. Konuyla ilgili Aydın ve Kılıç-Özmen (2010) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin kendilerini öğretim programıyla ilgili yeterli görmelerine rağmen hizmet içi eğitim almak istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Bir öğretim programının en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Öğretim programı ne kadar iyi yapılandırılmış olursa olsun esas belirleyici öğretmendir. Bu açıdan öğretmenler ve öğretmenlik mesleğini icra edecek olan öğrencilerin öğretim programını tanıması çok önemlidir.

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde izleyeceği öğrenme ve öğretme aşamalarını ve bu aşamalarda atılacak adımları içselleştirmeleri önemlidir. Programın içeriği ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, sınıflarda bunları uygulayacak olan öğretmenlerdir. Programa temel alınan felsefeyi yeterince anlamayan ya da programda yer alan yöntem, teknik ve yaklaşımları gereğince bilmeyen bir öğretmenin programı başarılı bir şekilde uygulaması pek de mümkün değildir (Akkaya ve Susar-Kırmızı. 2007).

Öğretmen ve öğretmen adaylarına hedeflenen nitelikleri kazandırmak için örnek alacakları kuramsal alt yapıyı oluşturmak öğretmenlik formasyonu açısından önemlidir. Bu çerçevede, öğretmen ve öğretmen adaylarının "derse hazırlık, plânlama, öğrenme ortamını hazırlama, sunum, okuma, anlama ve etkinlikleri değerlendirme" konularında beklenen becerileri geliştirmeleri için öğretim programı hakkında, unutmaya meydan vermeyecek şekilde düzenli aralıklarla bilgilendirilmeleri gereklidir.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun program ve programı uygulama konusunda gerekli bilgi birikimine sahip olmadıkları öne çıkmaktadır (Coşkun, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız ve Girmen, 2005; Akkaya ve Susar-Kırmızı, 2007; Aydın ve Kılıç Özmen, 2010; Coşkun ve Alkan, 2010).

Bu çalışmada saptanan sonuçlardan hareket ederek aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Öğretmen ve öğretmen adayları İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe Dersi Öğretimi Programı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların sonuçları ile yüzleştirilmelidir.

Eğitim Fakülteleri programında yer alan "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin gerek teorik gerekse uygulamalı saatlerinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama hususunda çok önemli bir role sahip olduğu bilinciyle hareket edilmelidir. Uygulama okullarının seçiminde özenli olunmalı, öğretmen adaylarının deneyimli öğretmenlerin birikimlerinden faydalanmaları sağlanmalıdır.

Metin işleme kavramı bir kez daha tartışılmalıdır. Öğretmenlerin geliştirmiş oldukları özgün ve yaratıcı uygulamalar varsa araştırmalarla tespit edilmeli ve bu uygulamalar kayıt altına alınarak diğer öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.

Programda alanda çalışan öğretmenleri tereddüde sevk eden ve anlam karışıklığına yol açan tekrarlar ayıklanmalı; program yeniden desenlenmelidir. Paydaşlardan sağlanacak bilgi akışı ile program değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir.

Program tanıtımına yönelik çeşitli hizmet içi eğitimler yapılmış olsa da bu çalışmaların daha sistematik ve sürekli şekilde devam ettirilmesi gerekmektedir. Özellikle uygulamaya bağlı sonuçlar ve deneyimler arttıkça, hizmet içi eğitimlerde bu bilgilerin paylaşılması sağlanmalıdır. Paydaşların programa hâkimiyet sağlamaları ve bu programı içselleştirmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları üniversite ve Millî Eğitim Müdürlükleri marifetiyle il bazında yapılmalıdır.

Üniversitelerde, yeni ilköğretim programının istediği niteliklere sahip öğretmenler yetiştirilmeli ve ayrıca hazırlanacak özel programlarla, halen görev yapmakta olan öğretmenlere eğitim hizmeti verilmelidir.

Kaynaklar

Akkaya, N. ve Susar Kırmızı, F. (2007). Yeni Program Doğrultusunda Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 174: 232-249.

Akyol, H. (1996) Metinler Arası (Intertextuality) Okuma ve Sorular. *Bilgi Çağında Eğitim*, 7, Nisan Mayıs Haziran.

Alan, D. (1980). "Texture, Text and Context." *Interpreting Folklore*. Bloomington: Indiana University Press.

Aydın, O. ve Kılıç Özmen, Z. (2010). Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasına İlişkin İlköğretim Öğretmenleri Görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 92: 98-111.

Balcı, E., Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 42-50.

- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Coşkun, E., Alkan, M. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi, *TÜBAR-XXVII*, 162-184.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2: 421-476.
- Doğan, H. (1972). *Öğrenci, Öğretmen ve Program Yönünden Türk Orta Öğretim Sisteminin Değerlendirilmesi*. İstanbul: Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Freeman, D. L. (2007). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford Üniversitesi Yayınevi.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Kayseri: Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, 17-40. Ankara: Sim Matbaası.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Türkçe Öğrenme – Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 6(11): 628-642.
- Karasar, N, (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (19. baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- Susar-Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2010). Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamasına İlişkin Olarak Branş Öğretmenlerinin Görüşleri. *Millî Eğitim*, 185: 33-45.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tural, S. K. (1992). Türkçe Öğretimi ve Milli Eğitim Üzerine. *İlksan Öğretmen*, 7: 18-21.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M, Türkan, B., Yıldız, N ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). *Kayseri: Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*. 51-63. Ankara: Sim Matbaası