



ISSN: 1303-0094

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Cilt: 10 Sayı:4 2011

Vol.10 No.4 2011

**Gaziantep Üniversitesi
Sosyal Bilimler Dergisi**

**University of Gaziantep
Journal of Social Sciences**

Amaç ve Yayın İlkeleri: Atatürk İlkeleri ve Devrimleri doğrultusunda, toplum yararını esas alan derginin amacı, geniş bir dünya görüşüne sahip olan özgür bilimsel düşünce gücünü ve insan haklarına saygılı yayınları, kamuoyuna aktarmaktır. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde, derginin kıstaslarına, yayın etiğine uygun olan ve bilimsel hakem raporlarınınca onaylanan makaleler yayımlanacaktır.

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Genel Antropoloji, Arkeoloji, Coğrafya, Dil Bilimi, Eğitim Bilimleri, Felsefe, Ekonomi, İşletme, Psikoloji, Tarih, Uluslararası İlişkiler, Sosyoloji, Edebiyat kapsamında bilimsel içerikli makaleleri kapsar.

Yazım Dili: Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizcedir. Yazıların redaksiyonunu Yayın Kurulu yapar.

Telif Hakkı: © 2010Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayımlanan tüm yayınların telif ve yayın hakları, Gaziantep Üniversitesi'ne aittir. Dergide yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazara(lara) aittir.

Dergi yılda 3 kez yayınlanır.

Editör Yazışma ve Abonelik Adresi: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Dergisi, 27310 Gaziantep TÜRKİYE

Tel: +90 3171896, **Fax:** +90 342 3601043

e-mail: sbdergi@gantep.edu.tr

Aims and Scope: It is the purpose of the Journal to bring articles to the attention of public which have independent scientific thoughts and a world-wide perspective in the framework of Atatürk's Principles and Revolutions. University of Gaziantep Journal of Social Sciences publishes scientific articles that contribute to the field of social sciences according to the referees' reports, evaluation criteria and ethics of publishing.

The Journal publishes refereed articles on theoretical or applied research in the following fields; General Anthropology, Geography, History, Psychology, Archeology, Sociology, Economics, Business Administration, Linguistics International Affairs, Educational Sciences, Literature, Philosophy.

Language: The official languages of the journal are Turkish and English. Articles are edited by Editorial Committee.

Copyright. © 2010 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.

Journal is published 3 issues in each year.

Editorial Correspondence and Subscription

Address: University of Gaziantep, Institute of Social Sciences, Journal of Social Sciences, 27310 Gaziantep TÜRKİYE

Tel: +90 342 3171896, **Fax:** +90 342 3601043

e-mail: sbdergi@gantep.edu.tr

Uluslararası hakemli bir dergidir.

The Journal has an international editorial board.

Baskı: Gaziantep Üniversitesi Matbaası, Gaziantep. Gaziantep.

Print: University of Gaziantep Press,

ISSN: 1303-0094



1987

**GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**UNIVERSITY OF GAZİANTEP
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES**

Cilt 10, Sayı 4, Ekim 2011

(Volume 10, Number 4, October 2011)

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
University of Gaziantep Journal of Social Sciences

Sahibi (Owner)

Gaziantep Üniversitesi adına
Rektör (President) Prof. Dr. M. Yavuz Coşkun

Editör (Editor-in-Chief)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Ağır

Eş Editör (Co-Editor)

Yrd. Doç. Dr. Servet Demir

Yayın Kurulu (Editorial Board)

Y. Doç. Dr. Ahmet Ağır

Y. Doç. Dr. Servet Demir

Prof. Dr. Selahattin Bekmez

Y. Doç. Dr. Celal Varışoğlu

Doç. Dr. Bilgehan Pamuk

Y. Doç. Dr. Sevilay Şahin

Y. Doç. Dr. İbrahim H. Seyrek

Doç. Dr. Özkan Yıldız

Yrd. Doç. Dr. Tzu Yu Allison Lin

Danışma Kurulu (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)

University of Gaziantep Journal of Social Sciences is abstracted and indexed in:

ULAKBİM national index,

EBSCO Host database, and

Indexcopernius index

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

ERGO (Educational Research Global Observatory)

NewJour

Türk Eğitim İndeks

Cilt 10, Sayı 4, Ekim 2011

Web: <http://sbe.gantep.edu.tr/journal>

Volume 10, Number 4, October 2011

e-mail: sbdergi@gantep.edu.tr

İÇİNDEKİLER (CONTENTS)

	Sayfalar/ pages
Comparing United Kingdom and Turkish University Students' Computer Phobia Levels <i>Ömer Faruk Ursavaş, David McIlroy and Sami Şahin</i>	1271-1290
Elektronik Oyunlara Olan İlginin Etkenlerinin Tespiti ve Piyasadaki Eğitsel Oyunların Özellikleri ile Karşılaştırılması <i>Esad Esgin, Harun Aksaya, Oğuzhan Kırçalı, Ahmet Direk ve Mahmut Kılıç</i>	1291-1310
Ortaöğretim Matematik Müfredatında Zor Olarak Algılanan Konular ve Bunların Nedenleri <i>Ramazan Gürbüz, Zehra Toprak, Hüseyin Yapıcı ve Seda Doğan</i>	1311-1323
Öğretmen Adaylarının Grafikler Konusundaki Bilgi Düzeyleri <i>İbrahim Bayazıt</i>	1325-1346
A Causal Relationship between Turkish EFL Students' Academic Achievement and Borrowed Library Books <i>Yakup Çetin ve Hüseyin Kınay</i>	1347-1361
Öğretmen Yetiştirmede Klinik Uygulama <i>Hidayet Tok</i>	1363-1375
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri <i>Muammer Yılmaz</i>	1377-1387
Okullarda Etkili Stratejik Plan Hazırlama Süreci: Bir Eylem Araştırması <i>Zehra Keser Özmantar</i>	1389-1421
Sosyal Bilgilerde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Kullanımının Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi: Ankara İli Örneği <i>Nihat Şimşek</i>	1423-1438
Milli Mücadelede Sebîl'ür- Reşâd Dergisi Ve Eşref Edib'in "Maraş Ve Ayntablıların Kahramanlıkları" İsimli Makalesi <i>Orhan Doğan</i>	1439-1474
Yapı-Eylem Düalizminden Toplumsal Alanlar Teorisine <i>İbrahim Yücedağ</i>	1475-1491
Yeni Sosyal Hareketler İçinde Sınıfın Yeri <i>Devrim Ertürk</i>	1493-1514
Türkiye'de Yaşlı Kadının En Büyük Sorunu: Dulluk <i>Özgür Arun ve Banu Karademir Arun</i>	1515-1527

Computer Phobia in Higher Education: A Comparative Analysis of United Kingdom and Turkish University Students

Yüksek Öğretimde Bilgisayar Fobisi: Biriranya ve Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştırılması

Ömer Faruk Ursavaş
Rize University

David McIlroy
Liverpool John Moores University

Sami Şahin
Gazi University

Abstract

The possession or acquisition of a range of computer skills is an implicit assumption related to many undergraduate study programmes, and use of university computer facilities may impact on overall academic performance and employability beyond graduation. This study therefore tested levels of computer anxiety (CARS) and computer thoughts (CTS) in Turkish and United Kingdom undergraduates with reference to culture group difference, regularity of use (or home use) and use of university computer facilities. A substantial minority of students (32-33%) reported computer anxiety in both groups, but more UK (41%) than Turkish students (21%) were deficient in positive self-concept (CTS). Reference to the subscales in the two measures pinpointed cultural differences disguised at scale level, and gender differences were evident across rather than within culture groups. As expected, positive self-concept was associated with use of computer facilities (r 's = 0 to 0.25, $p < .001$), and anxiety was associated more weakly with avoidance (r 's = 0 to -0.18, $p < .001$). Results suggest that computer confidence (implying motivation and engagement) should not be assumed to exist in the agenda for wider participation. Also within and between group differences indicate that there is no typical or stereotypical student profile in approach to computer activity.

Keywords: Computer phobia; Computer anxiety; Computer thoughts; Self-concept

Özet

Birçok lisans düzeyindeki program bilgisayarla ilgili belirli yeteneklere sahip olma ya da bu yetenekleri kazanmayı şart koşar ve üniversitenin sunduğu bilgisayar imkânlarından faydalanmak genel akademik başarıyı ve mezuniyet sonrası iş bulma

İletişim: Rize University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, Room 305 Phone: (464) 532-8454, Fax: (464) 532-8612, 53200, Çayeli / Rize

durumunu etkileyebilir. Buna dayanarak bu çalışmada Türk ve Britanyalı lisans öğrencilerin bilgisayar kaygısını Bilgisayar Kaygısı Ölçeği (BKÖ) ve bilgisayar öz-yeterlik algısı Bilgisayar Düşünce Ölçeği (BGÖ) ile ölçülmüştür. Ülkeler arası grup farklılığı, düzenli olarak bilgisayar kullanma (ya da evde kullanma) ve üniversitedeki bilgisayar imkânlarından faydalanma değişkenlerine bağlı olarak belirlenmiştir. Her iki grupta da önemli oranda öğrenci (%32-33) bilgisayar kaygısına sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Fakat Britanya grubundaki öğrencilerin (%41), Türk öğrencilere (%21) göre daha büyük bir yüzdesi kendine dair olumlu bir algıya sahip değildir. İki ölçekteki alt birimler düzeyinde belirlenen kültürel farklılıklar tüm ölçek düzeyinde ortaya çıkmamıştır ve kültürel grupların kendi içinde de gruplar arasında da cinsiyete bağlı farklılıklar belirlenmiştir. Beklendiği gibi, kendini olumlu algılama ile bilgisayar imkânlarını kullanma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ($r's = 0$ to 0.25 , $p < .001$) ve kaygı ile kaçınma arasında da daha zayıf ama anlamlı ($r's = 0$ to -0.18 , $p < .001$) bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar bilgisayar kullanma güveninin öğrencilerde hâlihazırda var olduğuna dair bir varsayımda bulunmanın doğru olmayacağını göstermiştir. Aynı zamanda grup içi ve gruplar arası farklılıklar bilgisayar etkinlikleri açısından herhangi bir tipik ya da şablon öğrenci profili olmadığını da göstermiştir.

I. INTRODUCTION

Information and Communication Technology has formed the basis for extensive educational reform around the world before and since the outset of the new Millenium (Selwyn, 2000). Numerous studies have observed that self-reported computer phobia is a problem for substantial numbers of undergraduate students (Mcilroy, Sadler & Boojawon, 2007), and the phenomenon has been persistent and universal (Chua, Chen & Wong, 1999). Moreover, computer phobia may impair the quality of student learning as it has been associated with slower learning of simple tasks and one study found this to be independent of prior level of computer experience (Mahar, Henderson & Deane, 1997). It is therefore evident that the extensive use of computers in Higher Education presents a dilemma for modern educators, especially given that leading educationalists have advocated that learning experience and learning activities should take place within an environment that minimises anxiety (Gibbs, 1992; Ramsden, 1992; Biggs, 1999).

The commitment to computer use in Higher Education is now firmly embedded in university curricula, and computer literacy is deemed to be a key skill (Dearing, 1997), or basic graduate skill. Students are required to use email, word processing, statistical and graphics software, electronic journals, e-portfolios, library catalogue, Internet searches etc., and may also be required to present evidence of computing skills attained to prospective employers.

1) Computer phobia

There is no consensus in the literature on the use of the terms such as computer phobia or techno phobia. In the studies performed so far this subject has been handled under some titles, computer phobia, technostress, syberphobia,

computer aversion, technophobia, and computer anxiety (Keating, 1996; Yaghi & Abu-Saba, 1998; Choi et al., 2002; Thorpe & Brosnan, 2007; Wang et al., 2008). Although technophobia is becoming a commonly used term, appearing in newspapers and popular magazines with increasing frequency, computer phobia has been defined by Rosen & Weil (1992): (a) anxiety about present or future interactions with computers or computer related technology, (b) negative global attitudes about computers, and their operation or their societal impact; and/or, (c) specific negative cognitions or self-critical internal dialogues during actual computer interaction or when contemplating future computer interaction.

2) Anxiety and Positive Self-concept

In general terms, anxiety has been associated with avoidance (Rachman, 1998), and educational reviews have shown that anxiety is likely to debilitate test performance (Hembree, 1988; Mcilroy & Bunting, 2002). According to Weil and Rosen (1995), up to 25 percent of students had previously reported computer phobia (embodying anxiety) and more recent studies have shown that the trend is still prevalent in students (Mcilroy et al., 2007; Ursavaş & Karal, 2009). It is therefore a recurrent challenge to monitor and screen for computer phobia in undergraduates, and to use validated measures that have been designed for this purpose, such as the Computer Anxiety Rating Scale (CARS, Rosen & Weil, 1992). Computer attitudes and behaviours are frequently assessed through the medium of psychological constructs and measures, but Szajna (1994) lamented that this was often done by merely a single measure, and Bozionelus (2002) observed that constructs reflecting positive psychological states in relation to engagement with computer-based technology had received scant attention. Therefore, in the present study two measures are used that embody a negative approach (CARS) and a positive approach (Computer Thoughts Survey, or CTS, Rosen & Weil, 1992).

Although these two measures have been explored in many western student populations, they have not been previously used in Turkish student populations. In the present study therefore, an aim was to examine whether results previously found in American and western European populations would generalise to a comparable sample of Turkish students.

3) A gender gap in confidence and competence?

It has been previously concluded that men have higher levels of computer and Internet self-efficacy than women (Torkzadeh & Van Dyke, 2002), although Bunz, Curry and Voon (2007) have argued that this perception or stereotype often differs from the real situation. For example, Dyck and Smither (1994) found that when previous experience is controlled for, group differences have a tendency to disappear. An increase of computer use in the work place may account for a reduction in computer anxiety, according to Rainer, Laosethakul and Astone (2003), but this increase solidifies the need for students to continue to build computer skills for employability, whether they are male or female. However, women frequently think of themselves as less scientific (Tsai, Lin & Tsai, 2001), and some careers such as engineering are less likely to be chosen by women (Küskü, Özbilgin &

Özkale, 2007). Therefore it is important to continue to assess computer confidence and anxiety by self-report, as subjective personal perception may have a large impact on career choice and career pursuit (Brown et al., 2008). In the present study, therefore, gender differences are explored to ascertain whether females report higher anxiety and negative cognition/self-perception in their attitude and approach to computers within higher education.

4) Experience – not consistently equated with expertise

According to Barrier & Margavio (1993), experience in itself does not equate with expertise, as the latter will depend on the quality of the experience. Furthermore, there is the issue of whether the experience is relevant to subsequent tasks and activities, and can the user generalise from one application to the next? Experience has been defined as regular practice with a computer at home, and/or whether a computer course has been successfully completed (Chua et al., 1999). Prior experience may have a primary role in the formulation of attitudes to computing (Comber, Colley, Hargreaves and Dorn, 1997), but at least one study has found that attitudes towards computers deteriorated after completion of a computer course (Barrier & Margavio, 1993). Therefore, because students have attended a previous course in computing, or have access to a PC, it should not be assumed that they will be confident, committed and motivated to engage in computer activity within the university context. Previous experience does not guarantee that all students will possess computer fluency or literacy, as outlined by Barnes (2003). Students may not take their previous experience with computers and translate that into expertise in the academic context. Moreover, computer practice within the university setting may generate the kind of anxiety that debilitates performance (Zeidner, 1998). In this study students were requested to provide information about Regular Home Use of computers and it was expected that those who use computers regularly at home will report less anxiety and more positive self-concept, although individual differences within each group are expected.

Employers' demands have led to universities competing with each other by providing the widest range of ICT facilities for students (Breen, Lindsay, Jenkins & Smith, 2001). Ever increasing use of computers in the workplace (Rainer, Laosethakul & Astone, 2003) means that students are frequently required to master a range of technological skills to prepare and fit themselves for the world of work. Anxiety and negative self-concept are likely to debilitate student motivation in the pursuit of these goals (Brown et al., 2008).

According to National Statistics (2007) and the Turkish Statistical Institute (TSI) (2007) database, there are notable differences between UK and Turkey's demographic statistics. PC penetration rate per 1000 people in UK (650) is higher than the PC penetration rate in Turkey (116), according to the statistics in 2007. Similarly, PC users' rate per 1000 people in UK (700) is higher than the user rates in Turkey (177) in 2007 (National Statistics (2007) and the Turkish Statistical Institute (TSI) (2007)). With reference to this background, part of the rationale for the study

is that measures such as the CARS and CTS that have been previously tested on UK samples should be tested with Turkish students. In previous studies the background factors that impacted on CARS and CTS included home use and gender, with more regular users and males reporting less anxiety and more positive cognition. Therefore in the present study the same variables are assessed to ascertain if the same pattern of results can be generalised to Turkish students. Furthermore, a group comparison between Turkish and UK students is added to ascertain if culture group differences emerge in relation to self-reported computer beliefs, perceptions and behaviours.

II. METHODOLOGY

1) Participants and procedure

a) Sample 1

This sample was comprised of undergraduate students from a university in the North West of England ($n = 363$, females = 261, males = 102). The mean age of the sample was 24.51, $SD = 8.05$, and the students were studying a range of disciplines: psychology, combined studies, business and economics, consumer studies, home economics, leisure and tourism, environmental studies, nursing, counselling, business and language.

b) Sample 2

The second sample was comprised of undergraduate students from Karadeniz Technical University North East of Turkey ($n = 457$, females = 227, males = 230). The mean age of the sample was 21.35, $SD = 2.89$, and the students were studying a range of disciplines: pre-school education, business and economics, consumer studies, statistics and computer sciences, finance and international relations' students.

In both studies the participants completed the questionnaire booklet during scheduled learning activity sessions, and the exercises were typically completed in around twenty minutes. All participation was voluntary and no time limit was imposed for task completion. Instructions for accomplishing the task were presented in both written and verbal forms. Students completed three clusters of measures including demographic material (age, gender, home use etc.), computer phobia measures in terms of anxiety and thoughts (CARS and CTS) and estimates of use of computer facilities at the university. In order to test the hypotheses and identify the trends in the findings, data were analysed on SPSS version 13, and this included examining the patterns in the Descriptive statistics with reference to measures of central tendency and dispersion; exploring bivariate patterns with reference to independent groups t-tests and correlation analysis; testing for differences across the various demographic variables by means of One Way Analysis of Variance.

In order to render the questionnaires fully comprehensible to the Turkish students, the original CARS and CTS were translated from English into Turkish by linguists who were competent and experienced in both languages. After this task

was accomplished, the Turkish version of the CARS and CTS were distributed to Turkish students (n = 110). Confirmatory factor analysis (CFA) was used to examine the factor structure of the 20-item scales by using AMOS 18. A three factor model tested in this study was estimated using maximum likelihood estimation (MLE) where all analyses were conducted on variance–covariance matrices. Model fit was assessed by a number of indices. There are several different goodness-of-fit indices in the literature. These types of fit index provide us different information about model fit (Kline, 2005; Harrington, 2009). According to Brown’s (2006) recommendations that fit indices are classified into three categories: (1) absolute fit indices, (2) parsimony correction indices, and (3) comparative fit indices. These are the absolute fit indices that measure how well the proposed model reproduces the observed data. The most common fit index is the model chi-square (χ^2). Other absolute fit indices are goodness-of-fit index (GFI) and standardized root mean square residual (SRMR). The next category of fit indices, parsimonious indices, is similar to the absolute fit indices except that it takes into account the model’s complexity. These include the root mean square error of approximation (RMSEA) and the adjusted goodness-of-fit (AGFI). Finally, the comparative fit indices are used to evaluate the fit of a model relative to a more restricted, nested baseline model (Harrington, 2009). Examples include the comparative fit index (CFI) and Tucker–Lewis index (TLI). Table 1 shows the level of acceptable fit and the fit indices for the proposed surveys’ models in this study. After confirmatory factor analysis, acceptable Cronbach’s alpha reliability coefficient values for the CARS (.90) and CTS (.81) were obtained in this pilot study. The UK students had completed the English versions of the CARS and CTS and comparable demographic measures.

Table 1. Fit indices for the survey models

	CARS	CTS		
Model fit indices	Values	Values	Recommended guidelines	References
χ^2	421,804	286,804	Non-significant	Klem (2000), Kline (2005), McDonald and Ho (2002)
	p<.05	p<.05		
χ^2/df (degrees of freedom)	2,757	1,822	<5	Gefen, Karahanna, and Straub (2003)
SRMR	0.039	0.050	<0.05	Klem (2000), McDonald and Ho (2002)
RMSEA	0.060	0.041	<0.05 (good fit)	McDonald and Ho (2002)
	(0.053, 0.066)	(0.033, 0.048)	<0.08 (fair fit)	
CFI	0.950	0.932	=>0.90	Klem (2000), McDonald and Ho (2002)
TLI	0.938	0.916	=>0.90	Klem (2000), McDonald and Ho (2002)

Code: CTS = Computer Thoughts Survey, CARS = Computer Anxiety Rating Scale, χ^2 = chi-

square, SRMR= Standardized Root Mean Square Residual, RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation, CFI= Comparative Fit Index, TLI= Tucker–Lewis Index.

2) Design

In this study survey was used to elicit responses on two validated self-report measures of computer anxiety and positive self-concept (CARS and CTS respectively) in a comparison between UK and Turkish undergraduate students. The independent variables in the study were gender, home use and culture (differences between the two samples), and the two measures of computer phobia served as dependent variables along with the estimates of use of computer facilities.

3) Measures

a) Demographic Questions

Students were presented with a demographic questionnaire assessing gender, age, whether regular home users and estimated average usage of applications packages.

b) Computer Anxiety Rating Scale (CARS)

CARS is a 20-item scale in 5-point Likert format, and respondents are asked to express how they feel "at this point in time": 1="not at all", 2="a little", 3="a fair amount", 4="much" and 5="very much". Among the issues addressed in this questionnaire are: (1) anxiety related to the machines themselves; (2) their role in society; (3) computer programming; (4) computer use; and (5) problems with computers and technology. Rosen and Weil (1992) reported that all alpha coefficients for this measure were in the range of 0.90 to 0.95. Factor analysis has led to three emergent factors labelled as "Interactive Computer Learning Anxiety, ICLA" (11 items), "Consumer Technology Anxiety, CTA" (4 items) and "Observational Computer Learning Anxiety, OCLA" (5 items). Higher scores represent more anxious attitudes. The Cronbach's Alpha for this measure in the present study was UK (0.90), Turkey (0.91) . Norms established by empirical research and reported by Rosen and Weil for computer phobia are: No Computer phobia: 20–41. Low Computer phobia: 42–49. Moderate to High Computer phobia: 50–100.

c) Computer Thoughts Survey (CTS)

The CTS is also a 20-item scale in 5-point Likert format with 11 items phrased in the negative direction and 9 items in the positive direction. Respondents are asked to express how often their thoughts are in accord with each statement. Responses are scored as follows: 1="Not at all", 2="A little", 3="A fair amount", 4="Often" and 5="Very often". These are reversed for the negative items and higher scores represent more positive computing cognitions. Factor analysis led to three emergent subscales labelled as, "Negative Computer Cognitions, NCC" (11 items), "Positive Computer Learning Cognitions, PCLC" (5 items) and "Computer Enjoyment, CE" (4 items). Rosen and Weil (1992) report reliabilities above 0.8 for the CTS (ranging from 0.81 to 0.93), for the three factors. The present study found

reliabilities of 0.9, 0.7 and 0.7 for the CTS factors 1, 2 and 3, respectively. Norms established by empirical research and reported by Rosen and Weil for computer phobia scores are as follows: No Computer phobia: 69–100; Low Computer phobia: 61–68; Moderate to High Computer phobia: 20–60. CTS is in contrast to CARS where high scores are indicative of Computer phobia.

c) Computer Facilities

Students were asked to estimate their regularity of use of the computer facilities, Microsoft Word, Microsoft Excel, Email and the Internet based on a 5-point Likert scale rated on a time continuum.

III. FINDINGS

Table 2. Three categories for technophobia (norms) on the CARS and CTS measures, and the percentage of students within each group

	Technophobia Levels	CARS	CTS
Turkey Sample	None	20-41 (68%)	69-100 (79%)
	Low	42-49 (11%)	61-68 (15%)
	Moderate/High	50-100 (21%)	20-60 (6%)
United Kingdom Sample	None	20-41 (67%)	69-100 (59%)
	Low	42-49 (14%)	61-68 (23%)
	Moderate/High	50-100 (19%)	20-60 (18%)

In relation to the CARS reported in Table 2, it is evident that similar percentages of both groups of students report responses across all three categories. From each sample, 68% (Turkish, TR) and 67% (UK) report no computer phobia, and this leaves 32% and 33% respectively reporting Low to Moderate/High computer phobia. In contrast, with the CTS, 79% (TR) and 59% (UK) of respondents report no computer phobia, leaving 21% and 41% respectively reporting Low to Moderate/High computer phobia. Thus it is clear that the CTS has identified a higher percentage of UK students who report self-doubts in their approach to computing activity. This illustrates the efficiency of using both measures as they elicit differences across the two samples or cultures. In both measures and in both samples, however, it emerged that it is a minority who fall into the category of moderate to high computer phobia (6 - 21%).

In the t-tests presented in Table 3, it can be seen that 7 of the 8 tests are statistically significant ($p < 0.001$). On the CTS total scale, the TR students have a higher mean score (76.68) than the UK students (70.00), but in the three subscales,

the UK students score a higher mean on one of the three (i.e. NCC). Moreover, when the scores on the two groups are compared on the CARS total, the mean scores are almost identical (37.90 & 37.55), but this disguises statistically significant differences on all three subscales, with UK students reporting higher anxiety on one of the subscales (ICLA), and lower anxiety than the TR students on CTA and OCL. It is therefore again evident that a subscale approach elicits more useful information than total scale scores when comparing across the two culture groups.

Table 3.T-tests for differences between UK (N = 363) and Turkish (N = 475) sample.

	CTS	NCC	PCLC	CE	CARS	ICLA	CTA	OCL
UK Mean (sd)	70.00 (12.87)	44.21 (8.81)	15.64 (3.98)	10.15 (3.64)	37.90 (13.26)	24.08 (9.27)	6.50 (2.70)	7.32 (3.09)
Turkey Mean (sd)	76.68 (10.44)	40.67 (7.01)	20.47 (3.26)	15.54 (3.01)	37.55 (14.05)	22.02 (8.44)	7.32 (2.99)	9.74 (4.69)
t-test	-8.21	6.42	19.15	23.25	0.37	3.28	-4.15	-8.48

All t-tests presented in Table 2 are significant at $p < 0.001$, with the exception of CARS: $p > 0.05$.

Code: CTS = Computer Thoughts Survey, NCC = Negative Computer Cognition, PCLC = Positive Computer Learning Cognitions, CE = Computer Enjoyment, CARS = Computer Anxiety Rating Scale, ICLA = Interactive Computer Learning Anxiety, CTA = Consumer Technology Anxiety, OCLA = Observational Computer Learning Anxiety.

The mean scores presented in Table 4 suggest that many students are positively orientated in their computer self-perceptions, whether this is looked at through the positive measures (CTS) or the negative measures (CARS). However, the measures of dispersion show that there are strong individual differences within the samples, and as was previously noted many students appear to lack confidence in their attitudes and approach to computers.

Three clusters of relationships can be identified from the correlation matrix presented in Table 3. First, the associations between the computer phobia measures: CARS, CTS and their subscales. These relationships are statistically significant and

consistently in the expected directions. The CTS correlates positively with its own subscales, and negatively with the CARS and its subscales. Likewise, the CARS correlates positively with its own subscales and negatively with the CTS and its subscales as noted. Apart from the high correlations between each scale and their own subscales ($r = 0.61$ to 0.96), almost all the other correlations, with a few marginal exceptions over 0.60 , range from weak to moderate ($r = 0.10$ to 0.59). In general the correlation patterns are systematic and expected, and are fairly similar between the two groups. Also, the associations overlap enough to show commonality, and sufficient difference to indicate uniqueness.

In the second cluster of correlations (located at the bottom right of the matrix), the associations between the regular use of Microsoft facilities, are as expected positive, although the relationships are at weak to moderate levels. Again there are similarities between the two groups, and results suggest that students who make use of one facility are likely to use the other computer facilities as well (although Email stands out as the weakest link).

In the third cluster of associations, the other two clusters are associated with each other and in general show that students with high CTS (positive self-perception) are more likely to use the four computer facilities presented, and students high in CARS (anxiety) are less likely to use these facilities. Most of the associations are statistically significant, although almost all are weak. In general, the positive associations (CTS) are a little stronger than the negative associations (CARS). Although the trends are in the same directions for both Turkish and UK groups, it can be seen that the associations for CTS total scores are slightly stronger for UK students in three of the four facilities ($r = 0.25$ to 0.26), and are also stronger in the negative direction for CARS in all four associations ($r = -0.13$ to -0.17).

Table 4. Correlation coefficients and descriptive statistics for self-reported Turkish and UK computer phobia scales and use of computer facilities (UK values are in brackets).

	CTS	NCC	PCLC	CE	CARS	ICLA	CTA	OCL	MWord	MExcel	MPPoint	Email
CTS	1	.87*** (.87***)	.75*** (.71***)	.61*** (.64***)	-.39*** (-.53***)	-.40*** (-.54***)	-.36*** (-.35***)	-.28*** (-.33***)	.21*** (.16**)	.15** (.25***)	.15** (.25***)	.17*** (.26***)
NCC		1	.43*** (.35***)	.24*** (.28***)	-.37*** (-.64***)	-.38*** (-.64***)	-.36*** (-.65***)	-.24*** (-.43***)	.18*** (.13*)	.15** (.13*)	.17*** (.20***)	.13** (.23***)
PCLC			1	.52*** (.55***)	-.23*** (-.19***)	-.23*** (-.19***)	-.21*** (.12*)	-.20*** (-.17**)	.15** (.10*)	.08 (.16**)	.05 (.13*)	.17*** (.12*)
CE				1	-.24 (-.10*)	-.25*** (.14**)	-.18*** (.04)	-.20*** (.03)	.14** (.15**)	.07 (.24**)	.07 (.17**)	.13** (.15**)
CARS					1	.96*** (.95***)	.78*** (.75***)	.89*** (.76***)	-.06 (-.13*)	-.10* (-.17**)	-.09* (-.16**)	-.02 (-.14**)
ICLA						1	.65*** (.59***)	.77*** (.58***)	-.06 (-.12*)	-.07 (-.18***)	-.07 (-.16**)	-.03 (-.10)
CTA							1	.67*** (.59***)	-.09* (-.12*)	-.14** (-.11*)	-.10* (-.17**)	-.03 (-.10)
OCL								1	-.03 (-.09*)	-.08	-.10*	-.01 (-.16*)
M Word									1	.41*** (.36***)	.30*** (.26***)	.21*** (.27***)
M Excel										1	.38*** (.45***)	.16*** (.31***)
M PPoint											1	.10* (.23***)
Email												1
Mean	76.68 (70.00)	40.67 (44.21)	20.47 (15.64)	15.54 (10.15)	37.54 (37.90)	22.02 (24.08)	7.32 (6.50)	9.74 (7.32)	1.89 (1.96)	1.63 (1.80)	1.73 (1.68)	1.89 (1.95)
SD	10.44 (12.87)	7.00 (8.80)	3.25 (3.97)	2.99 (3.64)	14.05 (13.25)	8.43 (9.27)	2.98 (2.69)	4.69 (3.08)	.31 (.19)	.48 (.40)	.44 (.46)	.31 (.22)

*** Correlation is significant at the 0.001 level (2-tailed), ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed and * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

When one-way Analysis of Variance was applied to the gender groups presented in Table 5, gender differences were found on 7 of the 8 F-tests ($p < .001$), with the exception of the CARS total scale ($p > .05$). These differences were explored further by Tukey's post hoc tests, and it was found that Turkish male mean scores were significantly higher than UK male ($p < .01$) and female ($p < .001$) scores, but did not differ from the Turkish female students on the CTS total scale score. However, at subscale level, UK males are higher than Turkish males ($p < .001$) and females ($p < .001$), but do not differ from their male counterparts on NCC ($p < .001$). A consistent pattern emerges in relation to PCLC and CE in that the Turkish males ($p < .001$) and females ($p < .001$) have higher means than both their male and female counterparts, although there are no gender differences within either the Turkish or UK groups.

Table 5. One-way ANOVA for culture/gender differences on CTS/CARS scales and subscales.

	n	CTS Mean (sd)	NCC Mean (sd)	PCLC Mean (sd)	CE Mean (sd)	CARS Mean (sd)	ICLA Mean (sd)	CTA Mean (sd)	OCLA Mean (sd)
UK Male	10 2	72.66 (12.28)	45.87 (8.11)	16.01 (3.90)	10.77 (3.49)	36.07 (12.85)	22.52 (8.73)	6.24 (2.72)	7.31 (3.31)
UK Female	26 1	68.96 (12.97)	43.56 (8.99)	15.49 (4.00)	9.91 (3.67)	38.61 (13.36)	24.69 (9.42)	6.60 (2.67)	7.32 (2.99)
TR Male	23 0	77.38 (10.83)	41.27 (7.10)	20.37 (3.60)	15.74 (3.06)	36.62 (14.60)	21.17 (8.70)	7.24 (3.10)	9.80 (4.75)
TR Female	22 7	75.98 (10.01)	40.06 (6.87)	20.58 (2.87)	15.34 (2.91)	38.47 (13.44)	22.88 (8.08)	7.41 (2.86)	9.69 (4.63)
F(3,81 6)		25.72* **	16.89* **	122.85* **	183.54* **	1.58	6.62* **	6.13* **	23.96* **

*** $p < .001$.

In relation to the CARS scale, no significant gender differences emerged in total scale scores as shown by the low F-value ($p > .05$). However, a Tukey's post hoc test revealed that female UK students have a significantly higher level of Interactive Computer Learning Anxiety than Turkish males ($p < .001$), although all other comparisons on the ICLA subscale were non-significant. Furthermore, Tukey's tests also showed that both Turkish males ($p < .001$) and females ($p < .001$)

have significantly higher levels of Consumer Technology Anxiety than their UK counterparts. In conclusion, it can be seen that each scale provides useful complementary information and comparison across the subscales help to identify patterns that are disguised in overall scale scores.

A one-way Analysis of Variance was then applied to differences across the UK and Turkish users and non-users, and it was found that all F-values were statistically significant ($p < .001$) on all 8 tests (2 scales and 6 subscales), as can be seen in Table 6. Post hoc analyses on CTS revealed that Turkish users had significantly higher means than Turkish non-users ($p < .001$), and than UK regular users ($p < .001$) and non-users ($p < .001$). However, it is remarkable that there are no significant differences in mean scores between Turkish users and non-users at PCLC and CE subscale levels.

When the one-way Analysis of Variance was applied to the CARS scale and subscales across the same user/non-user groups, significant differences were identified by the F-tests ($p < .001$) as can be seen as Table 5. When these were further explored it was evident that the mean patterns show that regular home users reported lower anxiety on CARS total scale and subscales. Post hoc Tukey tests show that UK non-users have a significantly higher level of computer anxiety than UK regular users ($p < .001$) and Turkish non-regular users ($p < .001$). In contrast, there were no significant differences when the Turkish non-regular users were compared across the UK and Turkish regular users ($p > .05$). Therefore, it emerges that all significant differences between the various groups are accounted for by the high anxiety scores of the UK non-users group. It should also be noted that the mean differences are markedly larger for UK non-users on ICLA, and are also statistically significant in relation to all other groups ($p < .001$). However, the mean scores between all the other groups on this subscale are very similar. On the Consumer Technology Anxiety subscale, the UK non-users group again emerges with the highest anxiety scores and these differ significantly from UK regular users ($p < .001$), but this time Turkish regular users reported higher anxiety than their UK counterparts ($p < .05$). Finally, on the OCLA subscale, post hoc tests demonstrated that UK non-users were again higher on anxiety than UK ($p < .05$). In conclusion, it is clear that the pattern of anxiety responses is complex when analysed at subscale level – this both helps to uncover disguised effects and shows that the direction of effect can change from one group to the next.

Table 6. One-way ANOVA for culture/regular home users differences on CTS/CARS scales and subscales.

	n	CTS Mean (sd)	NCC Mean (sd)	PCLC Mean (sd)	CE Mean (sd)	CARS Mean (sd)	ICLA Mean (sd)	CTA Mean (sd)	OCLA Mean (sd)
UK Users	291	72.80 (11.23)	46.11 (7.22)	16.09 (3.93)	10.60 (3.63)	35.79 (12.20)	22.65 (8.57)	6.14 (2.48)	7.00 (2.91)
UK Non- users	72	58.68 (12.95)	36.53 (10.38)	13.81 (3.60)	8.35 (3.08)	46.42 (13.99)	29.86 (9.80)	7.93 (3.02)	8.63 (3.42)

TR Users	140	79.78 (9.94)	42.83 (6.69)	21.06 (3.12)	15.89 (3.01)	36.14 (13.00)	21.34 (7.97)	7.05 (2.71)	9.15 (4.32)
TR Non-users	317	75.32 (10.38)	39.71 (6.93)	20.21 (3.28)	15.39 (2.98)	38.16 (14.47)	22.32 (8.62)	7.44 (3.09)	10.00 (4.83)
F (3,816)		63.48***	54.03***	136.27***	196.52***	12.87***	17.77***	14.12***	28.92***

*** $p < .001$

IV. CONCLUSIONS and RECOMENDATIONS

This research investigated whether British and Turkish students' computer phobia levels differed on the scales and subscales of CARS and CTS when compared by culture, gender and computer experience. It emerged that 68% of the Turkish students and 67% of the UK students reported no computer phobia in response to the CARS, with residuals of 32% and 33% respectively reporting some level of computer phobia. Although these results are comparable with previous research (McIlroy, Bunting, Tierney & Gordon, 2001; Weil & Rosen, 1995), the cross-cultural similarities found are not mirrored in the CTS findings, where 79% of the Turkish sample compared to 59% of the UK students is positive in their computer self-concept, leaving 21% and 41% respectively being classified as computer phobic at some level.

It may be debatable whether the term "phobic" is too strong to describe many of the students classified as such in this day when computer use is so extensive and prevalent (Rainer, Laosethakul & Astone, 2003). However, any form of diffidence or reticence in computer use at university level may prove a serious disadvantage to students in contemporary universities (Breen et al., 2001). It is important for this reason to continue to monitor students' attitudes to computers, especially if students from disadvantaged backgrounds are to enter university and the laudable goal of "wider participation" is to be fulfilled. There is sufficient evidence from the present study to suggest that a substantial number of students report a deficiency in confidence that may for some reflect a deficiency in competence in their approach to computer practice.

The cross-cultural similarities and differences reported in Table 2 are also reflected in the t-tests presented in Table 3, in which 7 of the 8 tests are statistically significant ($p < .001$). Equality of mean scores on the CARS between the two cultural groups, and higher mean scores for the Turkish students on the CTS mirror the patterns of the percentages in Table 2. However, comparisons at subscale level reveal trends that are contrary to the overall pattern (e.g. UK students are higher on one CTS subscale and one CARS subscale). Moreover, strong individual differences are evidenced by the standard deviations, demonstrating considerable overlap between the two groups, even where there are mean differences. It is evident therefore that there are differences both within and between the groups, and from this study there is no typical student pattern of responses that can be classified

as a cultural stereotype in computing (Weil & Rosen, 1995). The present study illustrates the added value of a subscale approach to the results in order to tease out patterns that may be disguised at scale level (Mcilroy et al., 2001).

The difference in response patterns observed in relation to the CARS and CTS measures confirm the contention of Szajna (1994) that more than one measure of computer phobia should be used. This study adds further value to the research by exploring indicators of actual computer use. Table 4 shows that in general positive self-concept is associated with more computer use. Moreover, negative attitudes are associated with avoidance, as suggested by the broader anxiety literature (Rachman, 1998). Although none of the associations is strong, the positive associations of CTS with use are stronger than the negative association of CARS with use. Perhaps this may suggest that the focus on positive computer self-concept may be the optimum method of enhancing computer use in students (Bozionelus, 2002).

In relation to gender differences, Table 5 shows that although there is little difference between Turkish males and females, both are higher on CTS than both UK males and females. This pattern is also reflected on the subscales PCLC and CE but is reversed on the NCC subscale. Moreover, in relation to CARS there is no difference in gender overall, but on the ICLA subscale, UK females have higher anxiety than Turkish males ($p < .001$). Also, on the CTA subscale both Turkish males and females had higher anxiety than their UK counterparts ($p < .001$). It can be concluded that gender differences across culture are evident on the CTS overall but not on the CARS, but these differences can be pinpointed more precisely with reference to the subscales. However, the cross-cultural differences are generally stronger than the gender differences. Although earlier research had identified gender differences, this was later found to be subsumed when controlling for other factors such as experience (e.g. Chua et al., 1999). The present study adds further information to this literature base by comparing gender within and between culture on identical response measures. Whether perception of gender equality in computer confidence and competence will translate into more women occupying traditionally male dominated vocations associated with IT remains to be seen (Tsai et al., 2001; Kuskü, et al. 2007; Brown et al., 2008).

It can be seen in Table 6 that Turkish regular computer users overall had higher CTS than all other groups, and that the differences between Turkish regular users and non-regular users is explained by one subscale (NCC). Lowest scores of all across CTS scale and subscales are with UK non-regular users (this is also consistently lower than the scores related to gender reported in Table 5). When examined from the other standpoint (i.e. CARS), the pattern is the same in that the UK non-regular users are higher on overall anxiety score than all other groups although there are some minor variations on the subscales, CTA and OCLA. Again the mean score for UK non-users is higher on CARS than all gender groups reported in Table 6, and the same pattern is reflected in one subscale (ICLA).

At first glance it appears that regular use has more impact in explaining attitudes and approach to computers than gender when assessed by mean

comparisons. Experience has been found to be salient in explaining computer phobia over and above gender (Anthony, Clarke & Anderson, 2000). However, the present study has thrown up the anomaly that although Turkish non-regular users are less positive in their computer self-concept than Turkish users, they are more positive than UK users and non-users (CTS), and much less anxious than UK non-users (CARS). Perhaps this may be because non-regular use in Turkey is seen as more of an economic issue which therefore restricts opportunity and access to computers (Bozionelos, 2004; Tekinarslan, 2008), whereas UK non-regular users may see their behaviours as related to anxiety, avoidance and negative perception.

A strength of the study is the direct cross-cultural comparison between the two samples of students from a variety of study disciplines, and although some cross-cultural data are available (Weil & Rosen, 1995), this study is more recent and augments the previous research with the inclusion of comparative demographic material. The study is also consistent with the call to use more than one measure of computer phobia and to examine the phenomenon more comprehensively with reference to positive and negative indicators (Szajna, 1994; Bozionelus, 2002). The presence of anxiety may lead to inhibition or avoidance (Zeidner, 1998), but the absence of positive self-concept may reflect lack of motivation or even negative perception of the value of the targeted behaviours. A further strength of the findings is the quality of the data in that reliabilities are high, correlations are in the expected directions, measures have successfully elicited both individual differences and group differences and the demographic measures have identified groups of students within each sample that may have problems in their attitudes and approach to computers.

An additional strength of the study is the association of the two computer phobia measures with various indicators of computer practice relevant to undergraduate study programmes. Although this was limited to self-report measures in this study, and may therefore suffer from problems stemming from “common method variance”, it is at least an attempt to look at specific and relevant computer practice.

Although it may be argued that self-report methods are prone to response distortion, social desirability and impression management, it can be retorted that there is minimal reason for this to happen in the present study given that students were not assessed on the exercise and were assured that their responses would be anonymous in a quantitative analysis. Given such conditions, it is argued that self-report measures may be advantageous because students are best placed to estimate their own aggregate behavioural patterns over time and across situations. Moreover, even if perceptions are somewhat distorted, it is conceivable that perception may be just as motivating or de-motivating as reality (Bunz, Curry & Voon, 2007).

In spite of the above arguments, it would be a useful complement to the present research to monitor behavioural indicators of computer practice such as attendance at computer classes or the number of times (and duration) that students

access IT facilities related to their study programme. What still remains an uncertainty is the extent to which computer use translates into overall academic enhancement or achievement. Although the facilities are in place to enhance performance (e.g. electronic journals facilitate up-to-date literature searches) there is no guarantee that duration of time spent using computers equates with quality outcomes in terms of overall academic achievement. Also, students with less computer skills may work hard to compensate for this with concerted attention to other academic pursuits. Furthermore, excessive use of computers could prove to be a distraction for some students, and perhaps therefore complementary research for the future could address the role of computer addiction in the academic setting.

REFERENCES

- Anthony, L. M., Clarke, M. C., & Anderson, S. J. (2000). Technophobia and personality subtypes in a sample of South African university students. *Computers in Human Behavior, 16*(1), 31-44.
- Barnes, S. (2003). *Computer mediated communication: Human to human communication across the Internet*. New York: Allyn & Bacon.
- Barrier, T.B., & Margavio, T.M. (1993). Pretest-posttest measure of introductory computer students' attitudes toward computers. *Journal of Information Systems Education, 5*(3), 1-6.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University* (Buckingham: SRHE & Open University Press).
- Bozioneleos, N. (2002). Computer interest: A case for expressive traits. *Personality and Individual Differences, 33*, 427-444.
- Bozioneleos, N. (2004). Socio-economic background and computer use: the role of computer anxiety and computer experience in their relationship. *International Journal of Human-Computer Studies, 61* (5), 725-746
- Breen, R., Lindsay, R., Jenkins, A., & Smith, P. (2001). The role of information and communication technologies in a university learning environment. *Studies in Higher Education, 26*(1), 95-114.
- Brown, S., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior, 72*(3), 298-308.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guildford Press.
- Bunz, U., Curry, C., & Voon, W. (2007). Perceived versus actual computer-email-web (CEW) fluency. *Computers in Human Behavior, 23*(5), 2321-2344.

- Choi, G., Ligon, J., & Ward, J. (2002). Computer anxiety and social workers: differences by access, use and training. *Journal of Technology in Human Services* 19(1), 1–12.
- Chua, S., Chen, D., & Wong, A. (1999). Computer anxiety and its correlates: a meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 15(5), 609-623.
- Comber, C., Colley, A., Hargreaves, D.J., & Dorn, L. (1997). The effects of age, gender and computer experience upon computer attitudes. *Educational Research*, 39(2), 123-133.
- Dearing, R. (1997). *Higher education in the learning society: Report of the National Committee Of Inquiry Into Higher Education*, London: HMSO.
- Dyck, J.L., & Smither, J.A. (1994). Age differences in computer anxiety: the role of computer experience, gender and education. *Journal of Educational Computing Research*, 10(3), 239-248.
- Gefen, D., Karahanna, E., & Straub, D. W. (2003). Trust and TAM in online shopping: An integrated model. *MIS Quarterly*, 27(1), 51-90.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol: Technical and Educational Services.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory Factor Analysis*, Oxford University Press, New York.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58(1), 47.
- Keating, M. F. (1996). The relationship between technophobia and teachers' implementation of an elementary school computer-assisted instructional delivery model. *A Dissertation on the Doctor of Education. The Graduate School of the University of Florida*. UMI Number: 9703555.
- Klem, L. (2000). Structural equation modeling. In L. Grimm & P. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics (Vol. II)*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Küskü, F., Özbilgin, M., & Özkale, L. (2007). Against the tide: Gendered prejudice and disadvantage in engineering. *Gender, Work & Organization*, 14(2), 109-129.
- Mahar, D., Henderson, R. & Deane, F. (1997). The effects of computer anxiety, state anxiety and computer experience on users performance of computer based tasks. *Personality and Individual Differences*, 22(5), 683-692.

- McDonald, R. P., & Ho, R. H. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7, 64–82.
- McIlroy, D., Bunting, B., Tierney, K., & Gordon, M. (2001). The relation of gender and background experience to self-reported computing anxieties and cognitions. *Computers in Human Behavior*, 17(1), 21-33.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, Behavior, and Academic Achievement: Principles for Educators to Inculcate and Students to Model. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 326-337.
- McIlroy, D., Sadler, C., & Boojawon, N. (2007). Computer phobia and computer self-efficacy: their association with undergraduates' use of university computer facilities. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1285-1299.
- Rachman, S. (1998). *Anxiety*. East Sussex. UK: Psychology Press Ltd., Publishers.
- Rainer, R., Laoethakul, K., & Astone, M. K. (2003). Are gender perceptions of computing changing over time? *Journal of Computer Information Systems*, 43(4), 108-114.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London and New York: Routledge.
- Rosen, L.D., & Weil, M.M. (1992). Measuring Technophobia. A manual for the administration and scoring of the Computer Anxiety Rating Scale, the Computer Thoughts Survey and the General Attitude Toward Computer Scale. Chapman University, U.S.A.
- Selwyn, N. (2000). Researching computers and education - glimpses of the wider picture. *Computers and Education*, 34(2), 93-101.
- Szajna, B. (1994). An investigation of the predictive validity of computer anxiety and computer attitude. *Educational and Psychological Measurement*, 54 (4), 926-934.
- The National Statistics (2007). *UK Statistical System*. Retrieved November 1, 2007, from <http://www.statistics.gov.uk>
- Tekinarslan, E. (2008). Computer anxiety: A cross-cultural comparative study of Dutch and Turkish university students. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 1773-2474.
- Thorpe, S. J., & Brosnan, M. (2007). Does computer anxiety reach levels which conform to DSM IV criteria for specific phobia? *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1258-1272.
- Torkzadeh, G., & Van Dyke, T. (2002). Effects of training on Internet self-efficacy and computer user attitudes. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 479-494.

- Tsai, C., Lin, S., & Tsai, M. (2001). Developing an Internet attitude scale for high school students. *Computers & Education, 37*(1), 41-51.
- Turkish Statistical Institute (TSI) (2007). *ICT Usage Statistics: Use of Information Technologies in Households*. Retrieved November 20, 2007, from http://www.turkstat.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=60&ust_id=2
- Ursavaş, Ö.F, & Karal, H. (2009). Assessing Pre-Service Teachers' Computer Phobia Levels in terms of Gender and Experience, Turkish Sample. *International Journal of Behavioral, Cognitive, Educational and Psychological Sciences, 4*(9), 696-700.
- Wang, K., Shu, Q., & Tu, Q. (2008). Technostress under different organizational environments: An empirical investigation. *Computers in Human Behavior, 24*(6), 3002-3013.
- Weil, M. M., & Rosen, L.D. (1995). The psychological impact of technology from a global perspective: A study of technological sophistication and technophobia in university students from twenty three countries. *Computers in Human Behavior, 11*(1), 95-133.
- Yaghi, H. M., & Abu-Saba, M. B. (1998). Teachers' computer anxiety: An international perspective. *Computers in Human Behavior, 14*(2), 321-336.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York & London: Plenum Press.

Elektronik Oyunlara Olan İlginin Etkenlerinin Tespiti ve Piyasadaki Eğitsel Oyunların Özellikleri ile Karşılaştırılması*

Determining the Factors of Interest to Digital Games and Comparing Them with Properties of Educational Games

Esad Esgin**, Harun Aksaya, Oğuzhan Kırçalı, Ahmet Direk ve Mahmut Kılıç
Marmara Üniversitesi

Özet

Araştırmanın amacı, Grand Theft Auto (GTA) oyunlarının büyük ilgi görmesinin etkenlerini ve bu etkenlerin mevcut eğitsel oyunlarda ne ölçüde bulunduğunu tespit etmektir. Öğrencilerin oyunda gerçek dünyaya benzer bir ortam isteme eğilimleri, cinsiyet seçiminin olması istekleri, kendi kültürlerinden öğelerin bulunması istekleri araştırılmıştır. Ayrıca, mevcut eğitsel oyunlar ile GTA arasındaki benzerlik seviyelerine bakılmıştır. Çalışmamızda 181 kişiye, hazırlamış olduğumuz Oyun Beğeni Anketi uygulanarak veriler toplanmıştır. Oyunlarda kültürel öğelerin bulunmasının oyunlara olan ilgiyi nasıl etkilediğini bulmak amacıyla son test kontrol gruplu çalışma yapılmıştır. Çalışmamızda 27 kişilik deney ve 30 kişilik kontrol grubu yer almıştır. Deney grubuna GTA San Andreas oyununun Türkleştirilmiş sürümü, kontrol grubuna ise orijinal sürümü oynatılmıştır. İki gruba da hazırlamış olduğumuz Oyun Beğeni Anketi uygulanarak oyuna olan ilgilerine bakılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; oyunda gerçek dünyaya benzer bir ortam, cinsiyet seçimi ve kendi kültürlerinden öğelerin bulunmasının oyunlara olan ilgiye önemli faktörler olduğu ve piyasadaki eğitsel bilgisayar oyunlarının bu özelliklerin çoğunu içermediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Elektronik Oyunlar, İlgi, Eğitsel Bilgisayar Oyunları, GTA

Abstract

Aim of the study is to determine the factors of interest to Grand Theft Auto (GTA) game and compare them with properties of educational digital games. Students' tendencies to the environment that is similar to the real world, the opportunity to choose gender of character and the elements from their culture were investigated. At the first part of the study survey design and at the second part post-test experimental design with control group was used. Participants were 181 undergraduate students for the first part and 57 undergraduate students for the second part. According to the results of the study, the environment that is similar to the real world, the opportunity to choose gender of character and the elements from their culture were significant

* Bu çalışma 4. Uluslar arası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda (Eylül 2010) sunulmuş bildirinin genişletilmiş ve yeniden düzenlenmiş halidir.

** *Yazışma Adresi:* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Göztepe/İstanbul *E-posta:* esad.esgin@marmara.edu.tr

factors on interest to digital games and most of the educational computer games don't possess these properties.

Keywords: Digital Games, Interest, Educational Computer Games, GTA

I. GİRİŞ

İnsanlar, hayatları boyunca eğlenme eğilimli olmuşlardır. Bu ihtiyaçlarını karşılamak için de oyun oynamışlardır. Geçmiş, neredeyse insanlık tarihi kadar eski olan oyunlar, hayatımızın her evresinin vazgeçilmez bir öğesidir. “*Ama bütün özelliklerini içinde bulunduran gerçek oyunlar, çocukluk dönemlerinde oynanır. Çocukluk dönemi hep oyun demektir. Yaş büyüdükçe canlının hayatında oyunun oranı azalır, çeşitleri değişir, özellikleri kaybolur.*” (Ergün, 1980).

Hayatımızın vazgeçilmezi olan oyunlar, teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişim göstermişlerdir. Çocuklar geçmişte oyunlarını sokaklarda oynarken, günümüzde çoğunlukla bilgisayarlarda oynamaya başlamışlardır. Her ne kadar vazgeçilmeyen oyunlar kalsa da çoğunlukla bilgisayarlar üzerinden oynanabilen oyunlar tercih edilmeye başlanmıştır. Bu durumun sonucu olarak film ve müzik endüstrilerine rakip olabilecek elektronik oyun sektörü ortaya çıkmıştır (Yılmaz ve Çağıltay, 2004).

Elektronik oyunlarla ilgili olumsuz algıya rağmen oyunlar, nasıl görülürse görülsün ya da hakkında ne söylenirse söylensin, modern çağın yeni eğlence formu haline gelmişlerdir (Sütcü, Fidaner ve Binark, 2009). Oyuncular, dijital ortamda kendilerine sunulan ve gerçek dünyada yaşamadıkları veya yaşayamayacakları şeyleri yaşama imkanını oyunlarda hem tehlikesiz hem de ekonomik olarak bulabilmektedirler (Prensky, 2006).

Avcı'ya (2005) göre oyun, çocuğa kendini ifade edebileceği rahat bir ortam sağlamasının yanında; çocuğun bedensel, zihinsel ve duyuşsal gelişimine katkıda bulunmaktadır (Aktaran: Öztürk, 2007). Oyunun bu eğitime ve öğretme gücü fark edilerek eğitime aktarılmıştır. Bunun neticesi olarak da eğitsel oyunlar ortaya çıkmıştır. Eğitsel bilgisayar oyunlarının önemi her geçen gün artmış ve buna bağlı olarak bu alanda araştırmalar yapılmaya başlanmıştır.

Şahin ve Yıldırım'a (1999) göre eğitsel oyunlar öğrenenin, öğrenme ortamında sürekli aktif olmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte eğitsel oyunlar; öğrenenlerin yaratıcılıklarını, ilkeleri sorgulama ve yeni ilkeler araştırma ve oluşturma yeteneklerini geliştirmektedir. Bu kapsamda oyunların eğitimde kullanılması amacıyla eğitsel oyunlar geliştirilmiştir. Yıldırım'ın (2004) ilköğretim 7. sınıflar üzerinde yaptığı araştırma kapsamında Fen ve Teknoloji dersinde eğitsel oyunlar kullanılmış ve eğitsel oyunlarla eğitim alan öğrencilerin geleneksel eğitim alan gruba göre başarılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tüzün (2006), “Eğitsel Bilgisayar Oyunları ve Bir Örnek: Quest Atlantis” adlı araştırmasında, çevrimiçi bir oyun olan Quest Atlantis’i tanıtmıştır. Ayrıca araştırmada Quest Atlantis gibi çok kullanıcıli çevrimiçi rol oynama oyunlarının günümüz dünyası için bir eğlence aracı ve sosyalleşme yöntemi olduğu üzerinde durulmuştur.

Tüzün (2005) başka bir makalesinde eğitsel bir çevrimiçi oyun olan Quest Atlantis’in ilk kez 2 boyutlu olarak tasarlandığını belirtmiştir. Bu oyunun ilk prototiplerinin çocuklar tarafından çok benimsenmediğini tespit etmiştir. Oyuncular 3B bir oyun ortamının kendileri için daha çekici olacağını ve böyle bir ortamın eğitsel etkinlikleri yapmak üzere motivasyonlarını daha çok artıracığını belirtmişlerdir. 3 boyutlu oyun oynayan günümüz çocuklarının, bir oyundan beklentilerinin de aynı yönde olduğu söylenebilir. Örneğin, günümüz çocuklarına 70’li ve 80’li yılların popüler oyunları olan PacMan, Tetris gibi oyunlar oynatıldığında, bu oyunları yerden yere vurmuşlar, ancak birkaç kez oynayabileceklerini belirtmişlerdir (Tüzün, 2005).

Garris, Ahlers ve Driskell (2002) yaptıkları araştırmada, bilgisayar oyunlarının eğitim ve öğretimde kullanılma nedenlerini:

- Öğretim yöntemlerinin öğrenen merkezli yapıya geçmesi,
- Literatürdeki bazı araştırmaların bilgisayar oyunlarının karmaşık konuların öğretilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabilceğini göstermesi,
- Bilgisayar oyunlarının öğrenenlerin ilgi ve motivasyonlarını artırarak eğitsel hedeflerin yakalanmasında yardımcı olması olarak belirtmişlerdir.

Prensky’e (2002) göre 21. yüzyılda eğitime damgasını vuracak yenilik ne bilgisayar destekli öğretim ne de uzaktan öğretimdir; eğitimde devrim yaratacak yenilik eğlenceli eğitimi tam anlamıyla sunan eğitsel oyunlar olacaktır. Prensky (2002), öğrenmenin çaba istediği ve bunu sağlamak için de öğrencinin gönüllü öğrenme aktivitesinde bulunması gerektiği görüşündedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmelerini istiyorlarsa onları derse karşı motive etmeleri ve derse karşı olan ilgilerini artırmaları gerekmektedir. Bilgisayar oyunlarının da doğası gereği motive edici ve ilgi çekici olduklarını savunmaktadır.

Tamamıyla eğlendirme amacı güdülen ve hazırlanan ve günümüz elektronik oyunlar piyasasının çok büyük bir kısmını kaplayan ticari oyunlar, eğitim ve öğretim amacı güdülen hazırlanan eğitsel oyunlara göre oldukça yüksek miktarda bir büyüme göstermiştir. Bu büyüme farklılığının temelinde yatan sebep tamamen eğlendirme amacı ile hazırlanan oyunlara daha çok ilgi gösterilmesidir. Bu nedenledir ki eğlendirme amaçlı oyunların eğitime yönelik nasıl kullanılabilceği ile alakalı araştırmalar yapılmıştır.

Bakar, İnal ve Çağıltay (2006) çalışmalarında, öğretmen adaylarının ticari amaçlı oyunları eğitsel amaçlı kullanıp kullanmayacaklarını araştırmış; Quake, The Incredible, Machine ve Age Of Empires gibi oyunlar üzerinde çalışmışlardır.

Araştırma neticesinde, öğretmen adaylarının sadece mecbur kaldıklarında en uygun olanını eğitsel amaçlı kullanabileceklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, bu oyunların öğrencilerin motivasyonlarını artırıp dikkatlerini daha kolay çekebileceklerini, bilişsel becerilerini artırabileceklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğrencilerin dersin gerçek amacından sapabileceklerini, oyunların öğrencilerin üzerinde bağımlılık yapabileceğini ve gereksiz zaman harcamalarına neden olabileceğini de belirtmişlerdir.

Mevcut literatüre göre oyunlar hayatımızın vazgeçilmez bir parçasıdır. Oyunların eğlendirici özelliğinin yanı sıra eğitici yanı da bulunmaktadır. Birden çok duyumuza hitap ettiği ve yaparak yaşayarak öğrenmemizi sağladığı için öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı kılmaktadır. Bu nedenle oyunlar eğitim amaçlı kullanılmış ve eğitsel oyunlar ortaya çıkmıştır. Teknolojinin gelişmesi ile oyunlar gerçek dünyadan sanal ortama aktarılmıştır. İlk başlarda görsel olarak çok basit düzeyde kalan bu aktarım, teknolojinin gelişimine paralel olarak günümüzde gerçeğe oldukça yaklaşmış bir duruma gelmiştir. Bu da elektronik oyunların daha çok tercih edilmesini sağlamıştır. Buna bağlı olarak eğitsel oyunlar da sanal ortama taşınmıştır. Ancak eğitsel oyunlar, tercih edilme noktasında temeli eğlenceye dayalı oyunlara yenik düşmüşlerdir. Eğitsel oyunları daha istenilir hale getirmek için ticari oyunlarda ağır basan eğlence ve ilgi faktörlerinin eğitsel oyunlara aktarılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bunun için de bu ilgiyi ve eğlendirmeyi sağlayan faktörlerin tespit edilerek eğitsel oyun tasarımında göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Yukarıda ifade edilen literatür bağlamında araştırmanın amacı, Grand Theft Auto (GTA) tarzı aksiyon-macera oyunlarının, üniversite öğrencileri tarafından büyük ilgi görmesinin sebeplerini araştırmaktır. Bu sebeplerin cinsiyetlere göre farklılıklarını tespit etmek ve GTA'ya ilgi gösterilmesini sağlayan özelliklerin, mevcut eğitsel oyunlarda ne ölçüde bulunduğunu belirlemektir. Bunların yanı sıra oyunlarda, oynayanların kendi kültürlerinden öğelerin bulunmasının öğrencilerin oyunlara olan ilgileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın Alt Amaçları

Alt Amaç 1: GTA tarzı oyunlara üniversite öğrencilerinin bu kadar büyük ilgi göstermesinin sebeplerini bulmaya yönelik araştırma soruları:

1. Öğrencilerin, oyunda farklı türden görevlerin olmasına yönelik eğilimleri, elektronik oyunlara olan ilgilerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin oyunda gerçek dünyaya benzeyen bir ortam isteme eğilimleri, elektronik oyuna olan ilgilerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğrencilerin oyunda kendi kültürlerinden öğelerin bulunmasını istemeleri eğilimleri, elektronik oyuna olan ilgilerine bağlı mıdır?
4. Oyunlarda kültürel öğelerin olması oyunlara olan ilgiyi nasıl etkilemektedir?

Alt Amaç 2: GTA tarzı oyunlara karşı oluşan ilginin, cinsiyete göre farklılıklarını bulmaya yönelik araştırma sorusu:

1. Öğrencilerin oyunda cinsiyet seçimi olmasını istemeleri eğilimleri, elektronik oyuna olan ilgilerine bağlı mıdır?

Alt Amaç 3: Mevcut eğitsel oyunların GTA'daki özellikleri ne ölçüde barındırdığını tespit etmeye yönelik araştırma sorusu:

1. GTA'daki ilgi çekici özellikler piyasadaki eğitsel bilgisayar oyunlarında ne ölçüde bulunmaktadır?

II. YÖNTEM

Araştırmada hem ilişkisel tarama modeli hem de sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın tarama kısmı için çalışma grubu Marmara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 1. ve 2. öğretim 1, 2, 3 ve 4. sınıflar olmak üzere toplamda 181 öğrencidir. Çalışmanın deneysel kısmı için ise elverişli örnekleme metodu kullanılarak 3. sınıf 1. öğretim öğrencileri kontrol grubu; 3. sınıf 2. öğretim öğrencileri deney grubu olmuştur.

Kullanılan Materyal ve Veri Toplama Araçları

Bireylerin oyunda gerçek dünyaya benzer bir ortam isteme eğilimleri, cinsiyet seçiminin olması istekleri ve kendi kültürlerinden öğelerin bulunması isteklerinin oyuna olan ilgiye etkisini belirlemek için araştırmacılar tarafından (literatürde benzer bir ankete ulaşılamadığı için) GTA oyununda bulunan karakteristik özellikler göz önünde bulundurularak Oyun Beğeni Anketi hazırlanmış ve bu anket İnternet üzerinden bir web form vasıtası ile çevrimiçi bir ortamda uygulanmıştır (Ek-1).

Araştırmamızın deney bölümünde, 3. sınıf 1. ve 2. öğretim öğrencilerine yer verilmiştir. Bu aşamada; kontrol grubuna GTA San Andreas oyununun orijinal sürümü; deney grubuna ise GTA San Andreas Türk sürümü (Şekil 1) oynatılmıştır.

Araştırmada bu oyunun tercih edilmesinin nedeni, GTA IV oyununun son dönemlerde en çok ilgi gören ticari elektronik oyunlardan biri olmasıdır. GTA IV oyunu piyasaya çıktığı ilk hafta tüm dünyada 6 milyon adet satılmış ve 500 milyon dolardan fazla hasılat elde etmiştir.



Şekil 1. GTA San Andreas Oyununun Türk Sürümünden Örnek Ekran Görüntüleri

Piyasadaki mevcut eğitsel oyunların, GTA'daki özellikleri ne ölçüde barındırdığını tespit etmek amacıyla Eğitsel Oyun – GTA Benzerlik Formu hazırlanmıştır (Ek-2). Bu formda oyunun geçtiği ortam, karakterleri, görevleri, kaydetme yeterlilikleri, oynanabildiği platformları, hilelerinin olması, oyuncuya verdiği ortamın özgürlüğü, grafik boyutu ve yönlendirmedeki başarısı gibi konular ele alınmıştır.

Prosedür

Çalışmanın ilk bölümünde örneklem grubuna (tüm sınıflardan toplamda 181 öğrenci) Oyun Beğeni Anketi uygulanmıştır. İkinci bölümünde ise elverişli örnekleme yöntemiyle seçilen deney grubuna (3. sınıf 2. öğretimlerden 27 öğrenci) Türkleştirilmiş GTA sürümü, kontrol grubuna (3. sınıf 1. öğretimlerden 30 öğrenci) ise orijinal sürümü oynatılmıştır. Bu sürecin sonunda, piyasada olup GTA ile karşılaştırma yapılabilecek ve eğitsel yönlerine dikkat edilerek seçilen örnek oyunlar listesine giren oyunlara Eğitsel Oyun – GTA Benzerlik formu uygulanmış ve GTA'ya benzerlik puanları ile karşılaştırma yapılmıştır.

III. BULGULAR

Araştırmamıza ait betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir. Çalışmanın betimsel sonuçlarına göre, erkek öğrenciler (5 üzerinden Ort.=3,74) elektronik oyunları kız öğrencilerden (Ort.=2,55) daha çok sevmektedirler. Dijital oyunların en çekici özelliği hem erkek (Ort.=4,31) hem de kız (Ort.=4,01) öğrenciler için oyunun geçtiği ortamın gerçek dünyaya benzemesidir. GTA oyununda erkek öğrenciler en çok aksiyon görevlerini (Ort.=4,07) tercih ederken, kız öğrenciler ise topluma hizmet görevlerini (Ort.=3,87) diğer görev türlerinden daha çok tercih etmektedirler.

Tablo 1. Betimsel İstatistikler

Eğilimler	Erkek	Kız
Elektronik Oyunları Oynamayı Sevme Eğilimleri	3,74	2,55
Oyunda Farklı Türden Görevlerin Olmasını İsteme Eğilimleri	3,47	3,17
Oyunlarda Gerçek Dünyaya Benzer Bir Ortam İsteme Eğilimleri	4,31	4,01
Oyuncuların Oyunlarda Kendi Kültürlerinden Öğeleri İsteme Eğilimleri	4,04	3,83
Öğrencilerin Oyunda Cinsiyet Seçimi Olmasını İsteme Eğilimleri	3,67	3,77
Görevler	Erkek	Kız
Aksiyon Görevleri	4,07	3,67
Suç Görevleri	3,35	2,14
Topluma Hizmet Görevleri	3,62	3,87
Bitmeyen Görevler (Ör: Taksicilik yaparak sürekli para kazanabilir olmak)	2,86	3,00

(Tablodaki ortalamalar 5 üzerinden değerlendirilmiştir.)

Araştırma Sorusu 1: Öğrencilerin, oyunda farklı türden görevlerin olmasına yönelik eğilimleri, elektronik oyunlara olan ilgilerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrenciler, elektronik oyunlara gösterdikleri ilgiye göre (Az: Oyun Beğeni Anketi’ndeki 1. soruya verdiği puan 3’ün altında olanlar – Çok: Oyun Beğeni Anketi’ndeki 1. soruya verdiği puan 3’ün üstünde olanlar) iki gruba ayrılmışlardır.

İlgisi az olan öğrencilerle çok olan öğrencilerin oyunda farklı türden görevlerin olmasına yönelik eğilimlerinde anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için Bağımsız Grup t-Testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Oyunda Farklı Türden Görevlerin Olmasına Yönelik Eğilimlerinin, Elektronik Oyunlara Olan İlgilerine Göre Bağımsız Grup t-Testi İle Karşılaştırılması

	İlgi	Katılımcı Sayısı	Ort.	t	sd	p
Farklı	1 (Az)	83	11,95	-5,868	179	,000
Görevler	2 (Çok)	98	14,95			

Elektronik oyunlara ilgisi çok olan öğrencilerin oyunda farklı türden görevlerin olmasını isteme eğilimleri, elektronik oyunlara ilgisi az olan gruptan anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t = 5,87$; $p < ,01$).

Araştırma Sorusu 2: Öğrencilerin oyunda gerçek dünyaya benzeyen bir ortam isteme eğilimleri, elektronik oyuna olan ilgilerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrenciler, elektronik oyunlara gösterdikleri ilgiye göre iki gruba (Az - Çok) ayrılmışlardır. İlgisi az olan öğrencilerle çok olan öğrencilerin oyunda gerçek dünyaya benzer bir ortam olmasını istemeleri eğilimlerinde anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için Bağımsız Grup t-Testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Oyunda Gerçek Dünyaya Benzer Bir Ortam Olmasını İstemeye Yönelik Eğilimlerinin, Elektronik Oyunlara Olan İlgilerine Göre Bağımsız Grup t-Testi İle Karşılaştırılması

	İlgi	Katılımcı Sayısı	Ort.	t	sd	p
Gerçek	1 (Az)	83	15,41	-5,164	179	,000
Dünya	2 (Çok)	98	18,21			

Elektronik oyunlara ilgisi çok olan öğrencilerin oyunda gerçek dünyaya benzer bir ortam olmasını isteme eğilimleri, elektronik oyunlara ilgisi az olan gruptan anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t = 5,16$; $p < ,01$).

Araştırma Sorusu 3: Öğrencilerin oyunda kendi kültürlerinden öğelerin bulunmasını istemeleri eğilimleri, elektronik oyuna olan ilgilerine bağlı mıdır?

Öğrenciler elektronik oyunlara gösterdikleri ilgiye göre (Az – Çok) ve oyunda kendi kültürlerinden öğelerin bulunmasını isteme eğilimlerine göre (Az: Oyun Beğeni Anketi’ndeki 13. soruya verdiği puan 3’ün altında olanlar – Çok: Oyun Beğeni Anketi’ndeki 13. soruya verdiği puan 3’ün üstünde olanlar) iki gruba ayrılmışlardır. İlgisi az olan öğrencilerle çok olan öğrencilerin oyunda kendi kültürlerinden öğelerin bulunmasını isteme eğilimleri arasında anlamlı bağlılık (ilişki) olup olmadığını test etmek için Kay-Kare Testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Oyunda Kendi Kültürlerinden Öğelerin Bulunmasını İstemeleri Eğilimlerinin, Elektronik Oyuna Olan İlgilerine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

		Kültürel Öğeler		Toplam
		1 (Az)	2 (Çok)	
İlgi	1 (Az)	36,1%	63,9%	100,0%
	2 (Çok)	16,3%	83,7%	100,0%
Toplam		25,4%	74,6%	100,0%
Pearson Kay-Kare				
N	Kay-Kare Değeri	sd	p	
180	9,311	1	0,002	

Elektronik oyunlara ilgisi çok olan öğrencilerin oyunda kendi kültürlerinden öğelerin bulunmasını isteme eğilimleri, elektronik oyunlara ilgisi az olan gruptan anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($\chi^2 = 9,31$; $p < ,01$).

Araştırma Sorusu 4: Oyunlarda kültürel öğelerin olması oyunlara olan ilgiyi nasıl etkilemektedir?

Her sınıfta, cinsiyet dağılımının ve oyunlara olan ilginin ortalama olarak birbirine yakın olması sebebiyle cinsiyet ve ilgi değişkenine bakılmaksızın rastgele seçmiş olduğumuz 3. sınıf 1. ve 2. öğretim öğrencileri, deney (30 kişi) ve kontrol (27 kişi) grupları olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Elektronik oyunlarda öğrencilerin kendi kültüründen öğelerin bulunmasının elektronik oyunlara ilgiyi nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Grup t-Testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Oyunda Öğrencilerin Kendi Kültürlerinden Öğelerin Bulunmasının Elektronik Oyunlara Olan İlgiğine Etkisinin Bağımsız Grup t-Testi İle Karşılaştırılması

	Gruplar	Katılımcı Sayısı	Ort.	t	sd	p
İlgi	0 (Kontrol)	30	13,17	-,412	55	,682
	1 (Deney)	27	13,63			

Elektronik oyunda, öğrencilerin kendi kültürlerinden öğelerin bulunmasının oyuna olan ilgilerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($t = 0,41$; $p > ,01$).

Araştırma Sorusu 5: Öğrencilerin oyunda cinsiyet seçimi olmasını istemeleri eğilimleri, elektronik oyuna olan ilgilerine bağlı mıdır?

Öğrenciler elektronik oyunlara gösterdikleri ilgiye göre (Az – Çok) ve oyunda cinsiyet seçimi olmasını isteme eğilimlerine göre (Az: Oyun Beğeni Anketi’ndeki 8. soruya verdiği puan 3’ün altında olanlar – Çok: Oyun Beğeni Anketi’ndeki 8. soruya verdiği puan 3’ün üstünde olanlar) iki gruba ayrılmışlardır. Elektronik oyunlara ilgisi çok olan öğrenciler ile az olan öğrencilerin, oyunda cinsiyet seçiminin olmasını isteme eğilimleri arasında anlamlı bağlılık (ilişki) olup olmadığını test etmek için Kay-Kare Testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Oyunda Cinsiyet Seçimi Olmasını İsteme Eğilimlerinin, Elektronik Oyunlara Olan İlgiğine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

		Cinsiyet Seçim Eğilimi		Toplam
		1 (Az)	2 (Çok)	
İlgi	1 (Az)	51,8%	48,2%	100,0%
	2 (Çok)	32,7%	67,3%	100,0%
Toplam		41,4%	58,6%	100,0%
Pearson Kay-Kare				
N	Kay-Kare Değeri	sd	p	
180	6,794	1	0,009	

Elektronik oyunlara ilgisi çok olan öğrencilerin, oyunda cinsiyet seçimi olmasını isteme eğilimleri, elektronik oyunlara ilgisi az olan öğrencilerden anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($\chi^2 = 6,79$; $p < ,01$).

Araştırma Sorusu 6: *GTA'daki ilgi çekici özellikler piyasadaki eğitsel bilgisayar oyunlarında ne ölçüde bulunmaktadır?*

Araştırmamız kapsamında piyasadaki mevcut eğitsel oyunlar araştırılmış ve 11 eğitsel oyun üzerinde GTA'ya benzer özellikleri ile alakalı değerlendirme işlemi yapılmıştır. Eğitsel Oyun - GTA Benzerlik Formu'nda bulunan 9 soru, üzerinde inceleme yapılan 11 eğitsel oyun açısından cevaplanarak her bir eğitsel oyun için GTA benzerlik puanı elde edilmiş ve oyunlara ait puan tablosu (Tablo 7) aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 7. Eğitsel Oyun - GTA Benzerlik Puan Tablosu

OYUNLAR	GTA BENZERLİK PUANI / 9
Boom Bang	1
Crush the Castle	3
MapMaking	1
Elma Ağacı	2
Hayvanlar Alemi	2
Alphabet Soup	1
Bridge Craft	1
Jungle Brain	3
Snow Line	2
Gravity Master	2
Quest Atlantis	7

IV. TARTIŞMA

Öğrencilerin oyunlarda farklı türden görevlerin olmasına yönelik eğilimleri ile elektronik oyunlara olan ilgileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Oyuna ilgisi yüksek olan öğrencilerin oyunda farklı türden görevlerin olmasını istemeleri eğilimleri de yüksektir. Erkek öğrencilerin oyunda farklı türden görevlerin olmasını istemeleri eğilimleri, kız öğrencilerden fazladır. Erkek öğrencilerin oyuna ilgileri kız öğrencilerden fazla olduğu için, oyunda farklı türden görev isteme eğilimlerinin de yüksek olması normal sayılabilir. Öğrencilerin oyunda görev seçmeleri eğilimleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki anlamlı sayılabilir. Kız ve erkek öğrencilerin görev seçimleri Tablo 1'de belirtildiği gibi farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin oyunda gerçek dünyaya benzeyen bir ortam isteme eğilimleri ile elektronik oyunlara olan ilgileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erkek öğrencilerin, oynadığı oyunda gerçek dünya ortamının olmasını isteme eğilimlerinin kız öğrencilerinkinden yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Gee (2008), oyunlardaki işbirlikli öğrenmeyi destekleyen unsurların, öğrenme teorileri arasında da bulunduğu üzerinde durmuştur. Bununla birlikte, oyunların kişilerin karşısına bir problem çıkardığını ve kişileri farkında olmadan problem çözmeye dayalı bir öğrenmenin içine çektiğini vurgulamıştır. Gerçek dünyaya benzeyen oyun ortamları, Gee'nin belirttiği özellikleri sağlama kapasitesine sahiptirler.

Oyuna ilgisi yüksek olan öğrencilerin, oyunda kendi kültüründen öğelerin bulunmasını istemeleri eğilimleri, oyuna ilgisi düşük olan öğrencilerden daha yüksektir. Ayrıca, GTA Türk'ü oynayan deney grubunun ilgi ortalaması 13,63 / 20,00 iken; oyunun orijinal sürümünü oynayan kontrol grubunun ilgi ortalaması 13,17 / 20,00 çıkmıştır. Oyunda oyuncunun kendi kültüründen öğelerin bulunması, oyuna olan ilgiyi artırmaktadır, ancak bu ilişki anlamlı çıkmamıştır ($p=,682$). Bu ilişkinin anlamlı çıkmamasında şu nedenler etkili olmuş olabilir: Öğrencilerin GTA deneyimlerinin farklı olması; oyunun Türk sürümünün, orijinal sürümüne göre bilgisayarı daha fazla zorlaması ve takılmalara neden olması; oyunun sadece belirli bir kısmına Türk kültüründen öğelerin eklenmesi (araçlar, sesler).

Öğrencilerin oyunda cinsiyet seçimi olmasını istemeleri eğilimleri ile elektronik oyunlara olan ilgileri ilişkili çıkmıştır. Oyuna ilgisi yüksek olan öğrencilerin oyunda cinsiyet seçimi olmasını isteme eğilimleri de yüksektir. Oyuna ilgisi yüksek olan öğrencilerin oyunda özgürlük ve esneklik istemeleri böyle bir sonucu doğurmuş olabilir. Gee (2008), kişilerin elektronik oyunları oynarken kontrollerindeki karakter ile aralarında empati oluştuğuna ve bununla beraber motivasyonlarının ve sahiplik duygularının arttığına değinmiştir. Kız öğrencilerin oyunda cinsiyet seçimi olmasını istemeleri eğilimleri ortalamaları (3,77 / 5,00) erkek öğrencilerinkinden (3,67 / 5,00) daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi olarak; elektronik oyunlardaki karakterlerin genellikle erkek olması gösterilebilir.

Mevcut eğitsel oyunlardan 11 tanesi, Eğitsel Oyun – GTA Benzerlik formu yardımı ile incelenerek eğitsel oyunların benzerlik puanları elde edilmiştir (Tablo 7). Quest Atlantis'in benzerlik puanının yüksek çıkmasını Yağız'ın (2007) çalışmasındaki özelliklerine dayanarak şu sebeplere bağlayabiliriz: Oyunun gerçek bir dünya ortamında geçmesi, oyunun bir karakter üzerinden ilerlemesi, oyunda farklı türden görevler olması, oyunda kaldığı yerden ilerleme imkanı olması, oyunun kullanıcıya özgü bir ortam sunması, oyunun 3 boyutlu olması, oyundaki görevlerde yönlendirmelerin olması.

Gee (2008), elektronik oyun tasarımı metodolojisinin genel yapısının, öğrenme teorilerinin gelişimi için çok uygun olduğunu belirtmiştir. Buna bağlı olarak gelecekte oyun tasarımları ile öğrenme teorilerinin birbirlerini geliştirecekleri fikrini savunmuştur. Ancak eğitsel dijital oyunların çoğunluğunun piyasadaki dijital oyunlar (GTA gibi) kadar ilgi çekici olmadığı görülmektedir.

GTA IV ilk hafta tüm dünyada 6 milyon adet kopya satmış ve 500 milyon dolardan daha fazla hasılat elde etmiştir. Bunun aksine, hiçbir eğitsel dijital oyun bu başarıyı yakalayamamıştır. Benzer başarıyı yakalayacak derecede ilgi çekici bir eğitsel dijital oyun tasarlayabilmek için araştırmacılar olarak yaptığımız bu çalışma sonucunda bazı önerilerimiz bulunmaktadır.

Öneriler

Farklı türden görevlerin olduğu, ortamın gerçek dünyaya benzer olduğu eğitsel oyunlar tasarlanması, eğitsel oyunların ilgi çekicilik seviyelerini oldukça yükseltecektir. Bunun yanı sıra eğitsel oyunda, oyuncunun kültüründen birçok öğenin yer alışı bu çekiciliği bir kat daha artıracaktır. Eğitsel oyunda cinsiyet seçiminin olması ve buna bağlı olarak cinsiyetlere göre değişen görevlerin (ör: erkekler için aksiyon, kızlar için topluma hizmet) bulunması, eğitsel oyuna olan ilginin artmasını sağlayacaktır. Piyasadaki eğitsel oyunları incelemeye başladığımızda, bu alanda çok büyük eksikliğin olduğunu görmekteyiz. Hem eğitsel oyun sayısı olarak çok az miktarda oyun oluşu hem de var olan oyunların nitelik yönünden oldukça zayıf oluşları bu eksikliğin temelini oluşturmaktadır.

Toplum karakteristiğinden kaynaklanan kız – erkek rollerine bağlı olarak değişen bilgisayar kullanım sürelerinin, kızlar açısından düşük oluşunu engelleyerek bu oranı artırma çalışmaları yapılmalıdır. Araştırmaya katılacak olan sınıflardaki cinsiyet ve sayı dağılımına dikkat edilmelidir. Deney ve kontrol gruplarına oynatılacak oyunların oynatıldığı bilgisayarların daha iyi donanım özelliklerine sahip olması ve Türk öğelerin oyuna eklenmesi noktasında daha nitelikli olması çalışmanın sağlığı açısından önemlidir.

Kaynakça

- Bakar, A., İnal, Y., & Çağıltay, K. (2006). Use of Commercial Games for Educational Purposes: Will Today's Teacher Candidates Use Them in the Future? *ED-MEDIA Conference*. Orlando, Florida.
- Ergün, M. (1980). Oyun ve Oyuncak Üzerine. *Milli Eğitim*, 1(1), s. 102-119.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model. *Simulation & Gaming*, 33(4), s. 441-467.
- Gee, J. P. (2008). Learning and Games. K. Salen içinde, *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning* (s. 21-40). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Öztürk, D. (2007). *Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 9 Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Prensky, M. (2002). *Digital Game-based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2006). *Don't Bother Me Mom--I'm Learning!* St. Paul, MN: Paragon House.
- Sütçü, G. B., Fidaner, I. B., & Binark, M. (2009). *Dijital Oyun Rehberi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Şahin, T. Y., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tüzün, H. (2005). Dünya Üzerine Yayılmış Çok-Kullanıcılı Çevrimiçi Eğitsel Bir Bilgisayar Oyununun Teknik Olarak Tamamlanması. *Akademik Bilişim Konferansı Bildiri Kitapçığı*. Gaziantep.
- Tüzün, H. (2006). Eğitsel Bilgisayar Oyunları ve Bir Örnek: Quest Atlantis. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, s. 220-229.
- Yağız, E. (2007). *Oyun – Tabanlı Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz-Yeterlik Alguları Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, N. (2004). *Fen Bilgisi Dersinde Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge Konusunun Oyun ve Modellerle Öğretmesinin Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, E., & Çağıltay, K. (2004). Elektronik Oyunlar ve Türkiye. *T.B.D. 21. Ulusal Bilişim Kurultayı*. Ankara.

EK – 1: OYUN BEĞENİ ANKETİ

Öğrenci No:

Sınıf:

Yaş:

Cinsiyet: (K/E)

GTA'nın farklı sürümünü daha önce oynadım:

Evet () Hayır ()

Açıklama: Soruları dikkatlice okuyarak en az 1 en fazla 5 puan vererek değerlendiriniz.

Sorular	1	2	3	4	5
1. Elektronik oyunları (Call of Duty, Sims, GTA, Fifa vb.) oynamayı severim.					
2. Oynadığım elektronik oyunda, seçimime bırakılan alternatif görevlerin olmasını isterim.					
3. Elektronik oyun içindeki dünyada özgürce dolaşabilmeyi severim.					
4. Elektronik oyunda, farklı türden görevlerin, araçların ve ortamların olmasını severim.					
5. Elektronik oyunun 3 boyutlu olmasını isterim.					
6. Elektronik oyunda gerçeğe yakın karakterler olmasını severim.					
7. Elektronik oyunların içinde bulunduğu ortamın gerçek dünyaya yakın (fizik kuralları, ortamın gerçekçiliği vb.) olmasını severim.					
8. Elektronik oyundaki karakterin cinsiyetini ben belirlemek isterim.					
9. Elektronik oyunu tek bir karakter üzerinden oynamak isterim.					
10. Elektronik oyunda aksiyon içerikli (paraşütle atlamak, araba yarışları vb.) görevlerin olmasını severim.					
11. Elektronik oyunda suç işleme (hırsızlık, adam öldürme) görevlerini severim.					

12. Elektronik oyunlarda hilelerin olmasını severim.					
13. Elektronik oyunlarda kendi kültürümden öğelerin olmasını severim.					
14. Elektronik oyunda topluma hizmet (ambulans, itfaiye, polis vb.) görevlerinin olmasını severim.					
15. Elektronik oyunlarda görev dışı aktivitelerin olmasını severim.					
16. Elektronik oyunlarda bitmeyen görevlerin olmasını severim (Ör: Taksicilik yaparak sürekli para kazanabilir olmak).					
17. Elektronik oyunlarda bulunan karakterlerin özelliklerini geliştirmek isterim.					
18. Oyundaki taşıtları beğendim.					
19. Oyunun oynandığı mekanı beğendim.					
20. Oyundaki sesleri beğendim.					
21. Oyundaki insan figürlerini beğendim.					

EK – 2: EĞİTSEL OYUN - GTA BENZERLİK FORMU

Açıklama: Bu form GTA oyunlarındaki mevcut özelliklerin eğitsel oyunlarda ne ölçüde bulunduğunu ölçmeye yöneliktir.

Sorular	Yok	Belirsiz	Var
1. Oyun gerçek bir dünyada mı geçiyor?			
2. Oyun bir karakter üzerinden mi ilerliyor?			
3. Oyunda farklı türden görevler var mı?			
4. Oyunda kaldığın yerden ilerleme imkânı var mı?			
5. Oyun farklı platformlarda (PC, PSP vb) çalışıyor mu?			
6. Oyunda hileler var mı?			
7. Oyun, kullanıcıya özgür bir ortam sunuyor mu?			
8. Oyun 3 boyutlu mu?			
9. Oyundaki görevlerde yönlendirme var mı?			

Determining the Factors of Interest to Digital Games and Comparing Them with Properties of Educational Games

Prensky (2002) argues that the innovation marking to education in the 21st century is neither computer based instruction nor distance learning. He claims that the new trend will be digital-game based learning. Furthermore, according to him, learners will want attractiveness of digital-games in the educational environments. In this context, educational games should be revised whether they contain the appealing features of digital games such as Grand Theft Auto (GTA) or not.

Tüzün (2005) stated that Quest Atlantis, an online educational game, was designed 2D for the first time. However, children didn't enjoy the first prototypes of this game and they wanted 3D game environments. In addition, they denoted that 3D environments would appeal them more and such environments would motivate them more to do the educational activities.

In this context, aim of the study is to determine the factors of interest to Grand Theft Auto (GTA) game and compare them with properties of educational digital games. Students' tendencies to the environment that is similar to the real world, that has the elements from their culture, that enables the opportunity to choose gender of character and that allows for choosing a task from different tasks were investigated. At the first part of the study survey design and at the second part post-test experimental design with control group was used. Participants were 181 undergraduate students for the first part and 57 undergraduate students for the second part.

To collect data about students' tendencies to the environment that is similar to the real world, that has the elements from their culture, that enables the opportunity to choose gender of character and that allows for choosing a task among different tasks; Game Interest Survey developed by the researchers was used. In addition, to determine the similarities between GTA and educational games; Game Similarity Form developed by the researchers was used. At the second part of the study, experimental group students played GTA San Andreas with elements from Turkish culture and control group students played original version of GTA San Andreas.

According to the descriptive results of the study, male students ($M = 3.74$ over 5) like digital games more than female students ($M = 2.55$). The most attractive feature of the digital games is the game environment that is similar to the real world for both male ($M = 4.31$) and female ($M = 4.01$) students. Male students most preferred the action tasks ($M = 4.07$) and female students most preferred the public service tasks ($M = 3.87$) in the GTA.

According to the inferential results of the study, the environment that is similar to the real world ($t = 5.16$; $p < .01$), the opportunity to choose gender of character ($\chi^2 = 6.79$; $p < .01$) and a task among different tasks ($t = 5.87$; $p < .01$) were significant factors on the interest to digital games. An interesting result was that students prefer

the elements from their culture in digital games ($\chi^2 = 9.31$; $p < .01$) although there is no difference between interests of the groups played GTA San Andreas with elements from Turkish culture and played original version of GTA San Andreas ($t = .41$; $p > .05$). There were some restrictions in this experiment process. Low hardware performance of the computers and incomplete transformation of original version to Turkish version would affect the results of this experiment. Thus experimental group students couldn't play GTA San Andreas with elements of Turkish culture effective as the control group played original version of GTA San Andreas.

The last result of the study is that most of the educational computer games don't possess the preferred properties of digital games. Features of 11 educational computer games were compared with attractive 9 features of GTA. Quest Atlantis is the most closely game to GTA among 11 educational computer games and it possesses the 7 of 9 attractive features. Other educational computer games possess 3 of 9 attractive features at most.

In conclusion, most educational computer games are not attractive as digital games sold on the market such as GTA. GTA IV was sold 6 million units worldwide and grossed more than \$500 million in revenue in the first week. On the contrary, any educational digital game couldn't reach such success. To develop such an educational digital game, designers should use the environment that is similar to the real world, has the elements from different cultures, enables the opportunity to choose gender of character and allows for choosing a task among different tasks. Also, designers should consider different tasks for males and females which gamers can choose among them (for example, action tasks for males and public service tasks for females).

Ortaöğretim Matematik Müfredatında Zor Olarak Algılanan Konular ve Bunların Nedenleri¹

Subjects Perceived as Difficult in Secondary Mathematics Curriculum and Their Reasons

Ramazan Gürbüz²
Adıyaman Üniversitesi

Zehra Toprak³
Adıyaman Üniversitesi

Hüseyin Yapıcı³
Adıyaman Üniversitesi

Seda Doğan³
Adıyaman Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim matematik müfredatında zor olarak algılanan konuları belirlemek ve bu zorlukların nedenlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla ilköğretim matematik, fen bilgisi, okulöncesi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerine bir anket uygulanmıştır (N=353). Anket yardımıyla ortaya çıkan zorlukların nedenlerini anlamak için ise öğretmenlerle görüşme yapılmıştır (N=20). Çalışmanın sonunda konuların zorluğunu belirleyen temel faktörlerden birinin öğrenci seçme sınavı olduğu saptanmıştır ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Matematik konularının güçlüğü, güçlük indeksi, ortaöğretim matematiği, öğretmen ve öğrenci

Abstract

The aim of this study is to determine topics in secondary mathematics curriculum

¹ Bu çalışma, ADYÜBAP tarafından desteklenen EFYL2009/0002 nolu proje kapsamında hazırlanmıştır.

² Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü,
rgurbuz@adiyaman.edu.tr; rgurbuz02@hotmail.com

³ Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi irmak_2429734@hotmail.com; huseyin_yapici@yahoo.com; sdmmlty44@hotmail.com

which are perceived as difficult and find the reasons for these difficulties. For this purpose, a questionnaire was administered to students from the departments of elementary mathematics, science education, primary school education and early childhood education (N=353). The teacher interviews were made to understand the reasons for these difficulties (N=20). University entrance exam was determined as one of the fundamental factors of these difficulties and some suggestions were given at the end of the study.

Key words: *The difficulty of mathematics topics, difficulty index, secondary school mathematics, teacher and student*

I. GİRİŞ

Bir konuda öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri bilmek, eğitim-öğretim sürecinin etkili olması bakımından ve bu konuda yapılacak çalışmalar bakımından önemli bir ilk adımdır. Bu güçlükler yeni müfredatların yapılmasına ve yeni öğretim stratejilerinin geliştirilmesine rehberlik etmeleri bakımından da oldukça önemlidir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi, öğrenme sürecinde öğrenciye yardımcı olunması ve doğru rehberlik edilmesi içinde önem arz etmektedir. Özellikle matematikte bir konuda öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin daha sonraki konularda başarılı olması zordur.

Matematik dersi öğrenciler için öğrenim hayatları boyunca karşılarına çıkan bir güçlük olarak algılanmaktadır. Bu sorunun kaynağını belirlemek için birçok çalışma yapılmıştır (Tall & Razali, 1993; Baker, 1996; Zachariades, Christou & Papageorgiou, 2002; Durmuş, 2004; Dikici & İşleyen, 2004; Tatar, Okur & Tuna, 2008; Baki & Kutluca, 2009a; Baki & Kutluca, 2009a). Örneğin, Tall ve Razali (1993) matematikteki öğrenme güçlüklerini tespit etmek amacıyla değişik matematik konularıyla ilgili soruların yer aldığı çoktan seçmeli bir test geliştirmişlerdir. Bu testte daha çok öğrencilerin işlemsel becerilerine ve matematiksel kavramları anlama ve kullanmalarına odaklanılmıştır. Çalışmanın sonunda, öğrenmeyi kavramsal boyutta algılayanların işlemsel boyutta algılayanlara oranla daha az öğrenme güçlüğüyle karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Baker (1996) lise ve üniversite öğrencilerinin matematikte ispat tekniğini öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu kapsamda öğrencilere bir test uygulanmış ve bu testte verilen cevapların detaylarını öğrenmek için öğrencilerle mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda her iki grubun da ispat teknikleriyle ilgili önemli güçlüklerle sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca çoğu öğrencinin matematiksel tümevarımın kavramsal yönünden daha çok işlemsel yönüne odaklandığı belirlenmiştir. Zachariades, Christou ve Papageorgiou, (2002) fonksiyon konusuna ilişkin açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçeği öğrencilere uygulamışlardır. Elde edilen verilerin analizinde, öğrencilerin fonksiyonların simgesel gösterimini grafiksel gösterime oranla daha iyi anladıkları ve grafiksel gösterimde zorlandıkları saptanmıştır.

Durmuş (2004) biyoloji dersi için hazırlanan 4’li likert tipi bir “öğrenme zorlukları indeksi” anketini matematiğe uyarlayarak matematik konularındaki öğrenme güçlüklerini tespit etmek için bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonunda üniversite giriş sınavındaki içeriğin, konuların öğrenme güçlüğünü belirleyen en önemli faktör olduğu belirlenmiştir. Ayrıca zor olarak görülen konuların daha iyi anlaşılabilmesi için ortaöğretim konularının tekrar gözden geçirilmesi ve zor olarak algılanan konulara daha fazla zaman ayrılması ve öğretmenlerin bu konulara pozitif bir tutum takınmaları önerilmiştir. Tatar, Okur ve Tuna (2008) eğitim fakültesine başlayan öğrencilerin ortaöğretim matematik konularını öğrenmedeki güçlük düzeylerini belirlemek ve bu konuların güçlük düzeylerinin; matematik, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri arasında değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonunda genel olarak farklı anabilim dallarında okuyan öğrencilerin güçlük düzeyleri arasında önemli bir fark görülmezken bu grupların en zor öğrendikleri konuların farklı olduğu saptanmıştır. Ayrıca müfredatta eğitim öğretim yarıyılılarının sonuna denk gelen bazı konuların işlenmemesinden kaynaklı zor öğrenilen konular olduğu belirlenmiştir. Tatar ve Dikici (2008) matematik eğitimindeki güçlükleri bilişsel faktörler açısından incelemek amacıyla literatürde bu alanda yapılmış çalışmaları inceleyerek, “öğrenme güçlüğü kavramının eğitimde ve özellikle matematik eğitiminde önemi nedir?” ve “matematikte hangi konularda ne tür güçlükler vardır ve bu güçlükleri gidermenin yolları nelerdir?” gibi sorulara cevap bulmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonunda öğrenme güçlüklerini gidermeye yönelik çalışmaların, güçlükleri belirleme türündeki çalışmalara nazaran yok denecek kadar az olduğu belirlenmiştir. Baki ve Kutluca (2009b) dokuzuncu sınıf matematik konuları içinde öğrenme güçlüğü çekilen konuları belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşleri farklı anketler yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok cebir öğrenme alanı içinde yer alan Fonksiyon, Fonksiyonlarda İşlemler, Köklü Sayılar, Problemler, Mutlak Değer ve Üslü Sayılar alt öğrenme alanlarında zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerinde öğrencileri desteklediği belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğünü gidermek için öğrenme ortamlarında aktif öğrenme tekniklerinin yanı sıra çeşitli öğretim araçlarının kullanılması gerektiği önerilmiştir.

Ortaöğretim matematik müfredatında yer alan konuların öğrenme zorlukları indeksini belirlemeye ilişkin Türkiye’de daha önce yapılan çalışmalarda “Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)”na müfredat konularının tamamı dâhil edilmemişti. Ancak bu çalışma kapsamına alınan gruplar ÖSS sınavına müfredat konularının tamamından sorumlu olarak girmişlerdir. Bu çalışmayla bu yeni durumun konuların zorluk indeksine nasıl yansdığı tespit edilmiş ve zor olarak algılanan konulardaki zorluk nedenlerini anlamak içinde öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

II. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu çalışma sürecine Adıyaman, Van Yüzüncü Yıl ve Karadeniz Teknik Üniversitelerinin İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Okul öncesi ve Sınıf

öğretmenliği anabilim dallarında okuyan toplam 353 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilere eğitim-öğretimin ilk haftalarında Durmuş (2004) tarafından ortaöğretim matematik müfredatına uyarlanan 28 maddelik “Öğrenme Zorlukları İndeksi” anketi uygulanmıştır (Tablo 1). Ayrıca bu anketin cevap maddelerinde çok küçük değişiklikler yapılarak (Örneğin, “A. Kolay anladım”, “A. Kolay anladılar” şeklinde değiştirilmiştir) farklı liselerde çalışan 20 matematik öğretmenine de uygulanmıştır. Bu öğretmenlerin 5 tanesiyle zorluk indeksi yüksek olan (Tablo 2) konularla ilgili mülakat yapılmıştır. Bu mülakatlardan elde edilen veriler yazılı doküman haline getirilerek anket verilerine paralel ve zıt olan öğretmen görüşleri metnin ilgili yerinde doğrudan öğretmen görüşü olarak yansıtılmıştır.

2008 – 2009 eğitim – öğretim yılının ilk döneminde bu anket her bir konu başlığı için öğretmenlere ve öğrencilere o konuyla ilgili görüşlerini sorgulayan 4 seçenekte sunulmuştur. Bu seçenekler,

- A. Kolay anladım.
- B. Zorlandım ama anladım.
- C. Anlamadım.
- D. Görmedim.

Anketteki soru maddelerine öğretmenlerin ve öğrencilerin verdiği yanıtların yüzdesi hesaplanarak her bir konunun zorluk indeksi belirlenmiştir. Bu anketteki zorluk indeksi Mahmoud ve Johnstone (1980) tarafından geliştirilmiş, Bahar, Johnstone ve Hansell, (1999) tarafından biyolojiye uyarlanmış ve Durmuş (2004) tarafından matematiğe uyarlanarak kullanılmıştır. Öğrenme zorlukları indeksi,

N_t = Örneklemdaki toplam öğrenci sayısı

N_z = Konuyu zor bulan öğrenci sayısı

N_g = Konuyu hiç görmeyen öğrenci sayısı olmak üzere

$$\text{Zorluk indeksi} = \frac{N_z \times 100}{N_t - N_g} \text{ formülü ile hesaplanmıştır.}$$

III. BULGULAR VE TARTIŞMA

Her konu için öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımı ve her konu için öğrenme zorluğu indeksi hesaplanarak Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’deki, A: Kolay anladığımı söyleyen öğrenci sayısını; B: Zorlandığımı ancak anladığımı söyleyen öğrenci sayısını; C: Anlamadığımı söyleyen öğrenci sayısını ve D:Görmediğimi söyleyen öğrenci sayısını temsil etmektedir.

Tablo 1.

Konular ve bu konuların öğrenme zorluğu indeksleri (öğrenciler için)

	Konular	A	B	C	D	Zorluk indeksi
1	Sayı sistemleri	308	39	6	0	1.7
2	Bölünebilme	157	154	42	0	11.9
3	Rasyonel sayılar ve sıralama	344	10	0	0	0
4	Üslü sayılar	337	17	0	0	0
5	Köklü sayılar	308	45	1	0	0.2
6	Oran ve orantı	286	21	1	0	0.2
7	Çarpınlara ayırma	257	93	4	0	1.1
8	Birinci dereceden denklemler ve eşitsizlikler	283	63	2	1	0.5
9	Mutlak değer	208	135	11	0	3.1
10	Problemler	145	171	36	1	10.3
11	Kümeler	230	103	19	1	5.3
12	Bağıntı ve fonksiyon	160	164	28	2	8.0
13	İşlemler ve modüler aritmetik	212	116	19	3	5.4
14	Polinomlar	210	119	25	0	7.1
15	İkinci ve üçüncü dereceden denklemler	221	108	22	2	6.2
16	İkinci ve üçüncü dereceden fonksiyonlar ve grafikleri	109	176	62	7	17.9
17	İkinci ve üçüncü dereceden eşitsizlikler	152	172	37	6	10.7
18	Trigonometri	137	178	32	7	9.2
19	Karmaşık sayılar	192	129	27	6	7.8
20	Logaritma	262	69	17	6	4.8
21	Permütasyon ve kombinasyon	100	149	55	14	16.3
22	Binom açılımı	136	122	75	21	22.6
23	Olasılık	73	140	124	17	36.9
24	Diziler ve seriler	166	129	46	13	13.6
25	Limit ve süreklilik	144	150	46	10	13.4
26	Türev ve uygulamaları	122	172	47	14	13.9
27	İntegral ve uygulamaları	105	165	65	26	19.9
28	Matrisler ve determinantlar	184	91	46	33	14.3

Öğrenciler 28 konudan 5 tanesini %15 ve üzerinde zor olarak değerlendirmişlerdir. Bu konular ve öğrenme zorluğu indeksleri Tablo 2’de yüzde olarak sunulmuştur.

Tablo 2.

Zorluk indeksi %15 ve üzeri olan konular ve bu konuların zorluk indeksleri

	Konular	Zorluk indeksi
16	İkinci ve üçüncü dereceden fonksiyonlar ve grafikleri	17.9
21	Permütasyon ve kombinasyon	16.3

22	Binom açılımı	22.6
23	Olasılık	36.9
27	İntegral ve uygulamaları	19.9

Tablo 3 her konu için öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımını ve her konu için öğrenme zorluğu indeksini göstermektedir. Tablo 3'teki 1: Öğrencilerin kolay anladığını söyleyen öğretmen sayısını; 2: Öğrencilerin zorlandığını ancak anladığını söyleyen öğretmen sayısını; 3: Öğrencilerin anlamadığını söyleyen öğretmen sayısını ve 4: öğrencilerin konuyu görmediğini söyleyen öğretmen sayısını temsil etmektedir.

Tablo 3.

Konular ve bu konuların öğrenme zorluğu indeksleri (öğretmenler için)

Konular		1	2	3	4	Zorluk indeksi
1	Sayı sistemleri	17	3	0	0	0
2	Bölünebilme	10	10	0	0	0
3	Rasyonel sayılar ve sıralama	14	6	0	0	0
4	Üslü sayılar	15	5	0	0	0
5	Köklü sayılar	8	12	0	0	0
6	Oran ve orantı	14	6	0	0	0
7	Çarpanlara ayırma	8	11	1	0	5.8
8	Birinci dereceden denklemler ve eşitsizlikler	12	7	1	0	5.8
9	Mutlak değer	8	12	0	0	0
10	Problemler	8	12	0	0	0
11	Kümeler	15	5	0	0	0
12	Bağıntı ve fonksiyon	10	10	0	0	0
13	İşlemler ve modüler aritmetik	9	11	0	0	0
14	Polinomlar	13	7	0	0	0
15	İkinci ve üçüncü dereceden denklemler	3	17	0	0	0
16	İkinci ve üçüncü dereceden fonksiyonlar ve grafikleri	3	14	3	0	17.6
17	İkinci ve üçüncü dereceden eşitsizlikler	4	14	2	0	11.7
18	Trigonometri	2	14	4	0	23.5
19	Karmaşık sayılar	15	5	0	0	0
20	Logaritma	16	4	0	0	0
21	Permütasyon ve kombinasyon	4	15	1	0	5.8
22	Binom açılımı	10	9	1	0	5.8
23	Olasılık	3	17	0	0	0
24	Diziler ve seriler	13	7	0	0	0
25	Limit ve süreklilik	9	11	0	0	0

26	Türev ve uygulamaları	7	12	1	0	5.8
27	İntegral ve uygulamaları	7	11	2	0	11.7
28	Matrisler ve determinantlar	18	2	0	0	0

1: Kolay anladılar 2: Zorlandılar ama anladılar 3: Anlamadılar 4: Anlatılmadı

Öğretmenlerden ve öğrencilerden elde edilen verilere göre bu zorlukların arkasında yatan başlıca nedenin ÖSS sınavıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu konuda benzer bulgulara yer veren çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin, Durmuş (2004) yaptığı çalışmada ÖSS’de sorulmayan konuların zorluk indeksini: türev ve uygulamaları için, %52.6; trigonometri için, %57; 2. ve 3. dereceden fonksiyon ve grafikleri için, %60.3; limit ve süreklilik için, %63.4; diziler ve seriler için, %67.1 ve integral ve uygulamaları için % 68.9 şeklinde tespit etmiştir. Benzer şekilde Tatar, Okur ve Tuna (2008) yaptıkları çalışmada ÖSS’de sorulmayan konuların zorluk indeksini: Türev ve uygulamaları için, %54.42; trigonometri için, %53.42; 2. ve 3. dereceden fonksiyonlar ve grafikleri için, %60.77; limit ve süreklilik için, %61.03; diziler ve seriler için, %65.04 ve integral ve uygulamaları için % 62.07 şeklinde tespit etmiştir. Oysa bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre aynı konuların zorluk indeksi: türev ve uygulamaları için, %13.9; trigonometri için, %9.2; 2. ve 3. dereceden fonksiyon ve grafikleri için, %17.9; limit ve süreklilik için, %13.4; diziler ve seriler için, %13.6 ve integral ve uygulamaları için, % 19.9 şeklinde değiştiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Örneğin A öğretmeni, “ÖSS’de çıkan soru sayısına bağlı olarak öğrenciler ve hatta öğrenci velileri konuyu önemsiyorlar ve bizden de aynı beklenti içerisinde oluyorlar” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. B öğretmeni;

“konuların tümünün ÖSS’ye dâhil edilmesi konuları hem bizim açımızdan hem de öğrenciler açısından daha zevkli hale getirdi. Öğrenciler sınavda çıkmayan konuları kendisi için yararsız görüyordu. Doğal olarak buda onların motivasyonunu düşürüyordu”

şeklinde düşüncelerini dile getirirken C öğretmeni;

“daha önce tüm matematik konuları yerine daha çok ÖSS sınavında çıkan konuları işliyorduk. ÖSS’de sorulmayan konuları ise üstünkörü anlatıyorduk. Bu durum işimizi zorlaştırıyordu. Tabii öğrencide bu konuları doğal olarak anlamıyordu”

şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. D öğretmeni ise;

“ben sınavda çıkmamasına rağmen bu konuların üniversitede tekrar karşlarına çıkacağını söyleyerek motive etmeye çalışıyordum ama yinede öğrencilerin büyük bir kısmı sınav maratonundan dolayı bu konulara fazla ilgi göstermiyordu ve dolayısıyla bu konuları öğrenemiyorlardı. Bence bu o dönemki eğitimimiz için büyük bir kayıp. Şimdi bu konuların dâhil edilmesi ile çocuklar derse hem hazırlıklı geliyorlar hem de daha ilgililer”

şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bu değişimi etkileyen temel faktörün bu konuların ÖSS’ye dâhil edilmesi olarak düşünülmektedir. Nitekim Durmuş (2004) yaptığı çalışmada bir konuya ilişkin ÖSS’de soru sorulmamasının ya da az soru

sorulmasının öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini ve bununda zorluk indeksini yükselttiğini saptamıştır.

Konuların zorluk düzeyini belirleyen bir diğer sebep, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olmasıdır. Nitekim öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olduğunu söylemişlerdir. Özellikle cebirsel ifadelerle ve bunların analitik düzlemde gösterimiyle ilgili ön bilgi eksikliğine vurgu yapmışlardır. Bu durum “2. ve 3. dereceden fonksiyonların grafikleri” konusunun zorluk indeksinin neden yüksek olduğunu açıklamaktadır. Bu paralelde Tall, (1993) matematikte öğrenme güçlüklerini belirlemek için farklı çalışmaların olduğunu ve bu çalışmalarda belirlenen güçlüklerin nedenlerini; “temel matematik bilgisinin yetersizliğine”, “sözel ifadeleri matematik sembollerine dönüştürememeye” ve “cebir, geometri ve trigonometri bilgisinin eksikliğine” bağlamıştır. Benzer şekilde Kaçar ve Tuna (2005) eksik ön bilgi ile üniversiteye gelen öğrencilerin zorluklar yaşayacaklarını ve bu durumda programın uygulanmasını olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Bu paralelde E öğretmeni, “öğrenciler ilköğretimden ortaöğretime gelirken çok fazla bilgi eksikliği ile gelmektedirler. Özellikle harfli ifadelerde ve geometrik kavramlarda bu eksiklik daha fazla görülmektedir” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. D öğretmeni de, “benim öğrencilerim genel olarak analitik düzlemle ve çarpanlara ayırma konularında yetersizler. Bu konulara ekstra zaman ayırmak durumunda kalıyorum” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Konuların zorluk düzeyini belirleyen diğer sebepler ise, “konuların günlük hayatla bağdaştırılamaması”, “öğretmen yetersizliği” ve “öğretmen merkezli öğretim anlayışının benimsenmesi” şeklinde sıralanabilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin matematik konularını günlük hayatla ilişkilendiremediklerini ve yeni verilen bilgiyi ön bilgileriyle ilişkilendiremediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci anketinde zorluk indeksi yüksek çıkan “ikinci ve üçüncü dereceden fonksiyonlar ve grafikleri (%17.9)”, “binom açılımı (%22.6)”, “olasılık (%36.9)” ve “integral ve uygulamaları (%19.9)” konularını bu bağlamda değerlendirebiliriz. Nitekim Bulut (2001) matematik öğretmeni adaylarının ve matematik öğretmenlerinin olasılık konusunun öğretiminde güçlük yaşadıklarını ve konu ile ilgili yeterli deneyime sahip olmadıklarını saptamıştır. Gürbüz (2010) ise, olasılık konusunun dilsel anlaşılmasındaki zorluklara, pratik uygulamaları matematiksel yapıya aktarmadaki zorluklara, mantıklı muhakeme eksikliğinin doğurduğu zorluklara ve şans olaylarının belirli sezgisel bakış açılarından analiz edilebileceği inancının olmamasından doğan zorluklara vurgu yapmıştır. Camacho, Depool ve Santos-Trigo (2009) integral konusunun anlaşılmasındaki zorlukların sebeplerini, belirsiz ve belirli integral arasındaki ilişkinin nasıl kurulacağını bilmemesi, hangi işlemin neden yapıldığının bilmemesi ve bu bilgilerin başka ortamlara nasıl taşınacağını bilmemesi şeklinde sıralamışlardır. Zachariades, Christou ve Papageorgiou, (2002) fonksiyon konusunda öğrencilerin çeşitli zorluklarının olduğunu saptamışlardır. Durmuş (2004)’ta matematik konularının öğrenim düzeyi arttıkça soyutlaştığını dolayısıyla lise müfredatının ilköğretime

oranla soyut olduğunu ve bununda konuların zorluk indeksini yükselttiğini tespit etmiştir. Bu bağlamda B öğretmeni;

“mümkün olduğunca günlük hayattan örnekler vermeye çalışıyoruz. Eski müfredatta da bunu yapıyorduk yenisinde de bu zaten isteniyor. Ama bunu her daim yapmak mümkün olmuyor. Zamanın kısıtlı olması ve konuların her zaman buna uygun olmaması...”

şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. E öğretmeni de;

“bazı konuların eksik öğrenilmesi ve günlük yaşamla ilişkisizmiş gibi verilmesi diğer konuların öğrenilmesini de etkiliyor. Özellikle trigonometride sorun yaşayan öğrenciler bu konuyla ilişkili olan diğer konularda da zorlanıyorlar”

şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Olasılık konusuna ilişkin C öğretmeni, “bu konu öğrenciler tarafından genelde zor anlaşılan bir konu. Bana göre bu durum olasılık konusunun günlük hayattaki uygulamalarının yapılmaması ile ilgili” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. D öğretmeni ise, “bazı konularda biz öğretmenlerin yetersizliği ya da konuya yeterince zaman ayrılmaması konuyu zorlaştırabilmektedir” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

Durmuş (2004) ve Tatar, Okur ve Tuna (2008)'nin yapmış oldukları çalışmalarda belirttikleri ve bu çalışmayla da doğrulandığı gibi konuların ÖSS'de çıkma oranları arttıkça konuların zorluk indeksi düşmüştür. Zorluk indeksi yüksek olan konuların soru sayılarının ÖSS'de artırılması ile öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesinin yükseltilmesi sağlanabilir.

Mahmoud ve Johnstone (1980) tarafından geliştirilen zorluk indeksi hesaplama formülünün, bu çalışmada ve Türkiye'deki diğer birçok çalışmada kullanıldığı görülmektedir (Durmuş, 2004; Tatar vd., 2008; Kutluca & Baki, 2009a; Kutluca & Baki, 2009b). Ancak bu formülde sadece konuyu anlamayanların dikkate alınması, konuların zorluk indeksinin doğru belirlenmesini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Örneğin “zorlandım ama anladım” maddesini kodlayan öğrenciler, bu formüle göre zorluk indeksinin belirlenmesinde dikkate alınmamışlardır. Oysa Tablo 1'in 18. maddesi incelendiğinde öğrencilerin yarısı “zorlandım ama anladım” maddesini kodlamışlardır ve bu maddedeki “trigonometri” konusu kolay bir konu olarak görülmektedir. Buda konuların zorluk indeksini hesaplamada kullanılan formülün gözden geçirilmesi gerektiğinin ipuçlarını vermektedir. Buna paralel olarak öğretmenlerde, öğrencilerin zorlanarak anladıklarını düşündükleri bazı konuları aslında anlamadıklarını yapılan mülakatlarda söylemişlerdir. Bu durum geliştirilecek yeni bir zorluk indeksi hesaplama formülü ile daha ayrıntılı araştırılmalıdır.

Bu çalışma 2005'ten önceki müfredatta göre eğitim/öğretim almış öğrencilerle yürütülmüştür. Başka bir çalışmada 2005'te uygulamaya konan yeni müfredatla birlikte konuların zorluk indeksinin nasıl değiştiği araştırılabilir.

Kaynakça

- Bahar, M., Johnstone, A. H. & Hansell, M. (1999). Revisiting learning difficulties in biology, *Journal of Biological Education*, 33 (2), 84–87.
- Baker, J. D. (1996). Students' difficulties with proof by mathematical induction, The Annual Meeting of American Educational Research Association, New York.
- Kutluca T. & Baki A. (2009a), 10. sınıf matematik dersinde zorlanılan konular hakkında öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 609–624.
- Baki A. & Kutluca T. (2009b). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programında zorluk çekilen konuların belirlenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 604-619.
- Bulut, S. (2001). Investigation of performances of prospective mathematics teachers on probability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 33-39.
- Camacho, M., Depool, R, & Santos-Trigo, M. (2009). Students' use of *derive* software in comprehending and making sense of definite integral and area concepts. *CBMS Issues in Mathematics Education*, 16, 35-67.
- Durmuş, S. (2004), Matematikte öğrenme güçlüklerinin saptanması üzerine bir çalışma, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 125-128.
- Gürbüz, R. (2010). The effect of activity based instruction on conceptual development of seventh grade students in probability. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 41(6), 743-767.
- Mahmoud, N. A. & A. H. Johnstone(1980). Isolating topics of high perceived difficulty in school biology, *Journal of Biology Education*, 14 (2), 163–166.
- Rasmussen, C. L. (1998). Reform in differential equations: A case study of students' understandings and difficulties. *The Annual Meeting of American Educational Research Association*. San Diego, CA, 13–17 April.
- Tall, D. (1993). “Students' difficulties in calculus”, proceedings of working group 3 on students' difficulties in calculus. ICME-7, 13-28, Québec, Canada.

- Tall, D.O. & Razali, M.R. (1993). Diagnosing Students' Difficulties In Learning Mathematics. *Int. Jnl of Math. Edn in Sc. & Tech.*, Vol 24, No. 2, 209-222.
- Tatar E. & Dikici R, (2008), Matematik eğitiminde öğrenme güçlükleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 183-193
- Tatar, E., Okur, M. & Tuna, A. (2008). Ortaöğretim matematiğinde öğrenme güçlüklerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 507-516.
- Tuna, A. & Kaçar, A. (2005). İlköğretim matematik öğretmenliği programına başlayan öğrencilerin lise 2 matematik konularındaki hazır bulunuşluk düzeyleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 117-128.
- Zachariades, T., Christou, C. & Papageorgiou, E. (2002). The difficulties and reasoning of undergraduate mathematics students in the identification of functions. *Proceedings in the 10th ICME Conference*, Crete, Greece.

Subjects Perceived as Difficult in Secondary Mathematics Curriculum and Their Reasons

Purpose

Maths is perceived by students as a difficulty they will face throughout their whole life. Knowing about the difficulties students face in maths subjects is a very significant first step for studies carried out on learning. Synthesis and association of such an information is fundamental for designation of future curriculum and development of teaching strategies (Rasmussen, 1998). Also, assessing learning difficulties is of high importance in terms of helping students and guiding them properly in learning process, because for a student who is having difficulty in a certain topic, it is quite hard to be successful in following topics. Thus, this study aims to determine topics perceived as difficult in secondary school mathematics curriculum and to identify the reasons for these difficulties.

Methods

353 freshman-year students who study in Elementary Mathematics Education, Science Education, Primary School Education and Early Childhood Education departments at Adıyaman, Van Yüzüncü Yıl and Karadeniz Technical Universities took part in this study. Learning Difficulty Index questionnaire adapted by Durmuş to secondary school curriculum was administered to these students at the beginnings of educational year. This questionnaire was also applied to 20 High School Mathematics teachers and 5 of these teachers were interviewed related to subjects the difficulty index of which were high.

This questionnaire was distributed in 2008 – 2009 educational year to teachers and students in 4 options that identify their views on each topic. These options are:

- A. I easily understood it.
- B. I had difficulty but I understood.
- C. I did not understand it.
- D. I did not see this topic.

Difficulty index of each topic was calculated as below:

N_t = Total number of students in the sampling

N_z = Number of students who found the topic hard.

N_g = Number of students who have not see the topic yet.

$$\text{Learning Difficulty Index} = \frac{N_z \times 100}{N_t - N_g}$$

Results and Discussion

According to data gathered from students and teachers, it was found out

that the main factor behind this difficulty was University Entrance Exam (UEE). It is possible to find similar results in literature. For instance, Durmuş (2004) determined difficulty index of topics not asked in UEE as; 52.6% for derivative and its applications, 57% for trigonometry; 60.3% for second and third degree function and its graphics, 63.4% for limit and continuance, 67.1% for series and 68.9% for integral and its applications. Similarly, Okur and Tuna (2008) in their study found out difficulty index of topics not asked in UEE 54.42% for derivative and its applications, 53.42% for trigonometry; 60.77% for second degree function and its graphics, 61.03% for limit and continuance, 65.04% for series and 62.07% for integral and its applications. However, in this study difficulty index was found to be 13.9% for derivative and its applications, 9.2% for trigonometry; 17.9% for second and third degree function and its graphics, 13.4% for limit and continuance, 13.6% for series and 19.9% for integral and its applications. The basic factor resulting in this change is thought to be the fact that these topics are included in UEE. Actually, Durmuş (2004) found out that the fact that no questions are asked in UEE on a certain topic or that only a few questions are asked affects students' motivation in a negative way which increased the difficulty index.

Similar findings were gathered through interviews made with teachers. For example, Teacher A said: "Students even parents' care about topics depending on the number of questions being asked in UEE and they want us to think the same way". Teacher B explained: "That all topics are being covered in UEE now made the topics interesting both for us and for students. Students used to view not covered in UEE as useless which decreased their motivation level". Teacher C put it:

"We used to teach only UEE topics rather than all maths topics. We used to teach other topics with no care. Naturally, this used to make topics hard to understand".

Teacher D said:

"I used to tell them although there will be no questions related to these topics in UEE, they will see these topics in university, but most students did not pay attention due to exams marathon. So, they could not learn these topics. I believe this was a big loss in education at that time. With the inclusion of these topics in UEE, they have become more prepared and more interested".

Conclusion

As found out in studies made by Durmuş (2004) and Tatar, Okur and Tuna (2008) and as this study reveals, with the inclusion of these topics in UEE, difficulty index of them have decreased. With increase in the number of questions asked in UEE on these topics, students' level of preparedness can be increased.

Öğretmen Adaylarının Grafikler Konusundaki Bilgi Düzeyleri

Prospective Teachers' Understanding of Graphs

İbrahim Bayazıt
Erciyes Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeyleri incelenmektedir. Bulgular öğretmen adaylarının değişkenler arasındaki ilişkileri grafiksel ortamda anlama ve yorumlamada ciddi sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir. Katılımcılar noktasal bağlamda grafik okuma veya cebirsel formüller yardımıyla işlemler yapma gibi nicel bilgiler gerektiren ve gerçek yaşamla alakalı durumları temsil eden grafikleri yorumlamada daha başarılı olmuşlardır. Ancak, 'bağımız değişkende yapılan değişimin grafiğin genel gelişimini nasıl etkileyeceğini anlama' ve 'verilen grafiklerin cebirsel/aritmetiksel işlemler yapmadan yorumlanması' gibi nitel algılar ve global yaklaşımlar gerektiren sorularda katılımcıların başarısız olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, grafiksel gösterimler, görsel algı, nicel algı, nitel algı.

Abstract

This study examines prospective teachers' understanding of graphical representations. The research findings indicate that prospective teachers have difficulties in understanding the relationships between the variables in the graphical contexts. The participants were successful in dealing with the graphs that required quantitative approach, such as dealing with a graph point-by-point or making algebraic manipulations to tease out information embedded in the situation. They were also quite competent to deal with the graphs in a global way providing that the graphs represented real life situations. Nevertheless, very few participants were able to interpret graphs in a global way when the graphs required qualitative approaches, such as an understanding of how changes in the algebraic form of a function could affect the graph of that function.

Keywords: Prospective teachers, graphs, iconic interpretation, quantitative interpretation, qualitative interpretation.

I. GİRİŞ

Yapılandırmacı öğrenme kuramının takipçisi olan eğitimciler (Gray, v.d., 1999) insan aklının soyut matematiksel düşünceleri tutmasının zor olduğunu belirtmektedir. Bu eğitimcilere göre matematikte kullanılan temsiller (gösterimler) adeta bir konteynır gibi işlev görürler. Bireyler soyut matematiksel düşünceleri bu temsiller vasıtasıyla kodlayarak zihinlerine kaydederler, ihtiyaç duyduklarında da bu kodları çözerek bilgiye ulaşır ve problem çözümlerinde kullanırlar. Matematik öğretiminde harfler, semboller, simgeler ve cebirsel/aritmetiksel ifadeler gibi değişik temsillerden faydalanılmaktadır. İlköğretimden üniversiteye kadar her seviyedeki matematik programında sıkça kullanılan temsillerden bir tanesi de grafiklerdir. Grafikler, değişkenler arasındaki ilişkilerin izahında, istatistiksel bilgilerin sunumunda, denklem ve eşitsizlik konularında ve ileri düzey cebir konularının neredeyse tamamında yaygın olarak kullanılmaktadır. Soyut düşünceleri ve karmaşık bilgileri görselleştirerek sunması grafiklerin matematik öğretimindeki yerini ve önemini bir kat daha artırmaktadır. Grafikler problem çözme sürecinde sergilenen düşüncelerin kâğıda aktarılacak görsel bir boyut kazanmasına olanak sağlar. Bu sayede öğrenciler eldeki problem hakkında daha etkin düşünebilir, arkadaşlarıyla daha kolay iletişim kurup bilgi ve düşünce eksenli tartışmalar yapabilirler (Kaput, 1995). Grafiklerin etkin kullanımı öğrencilerin kavramsal bilgi edinmelerini kolaylaştırmanın yanı sıra uzamsal düşünebilme ve problem çözme yeteneklerinin gelişimine katkı sağladığı da bilinmektedir.

Grafiklerin disiplinler arası ve hatta disiplinler üstü bir işlevinin olduğu da muhakkaktır. Kimyasal bir reaksiyonun hızındaki değişimi temsil eden grafikler ve beklemeye bırakılmış bir bardak sudaki bakteri nüfusunun artışı gösteren grafikler fen bilimlerinde bu gösterimlerin nasıl kullanıldığının en tipik örnekleridir. İstatistik ve ekonominin yanı sıra sosyoloji ve siyaset bilimi gibi sosyal içerikli alanlarda da grafikler yoğun olarak kullanılmaktadır. Görsel ve yazılı basında sosyal ve ekonomik konulara ilişkin halkın eğilimlerini saptamak amacıyla yapılmış çalışmaların sonuçlarını analiz ederken araştırmacıların grafiklerden yararlandıklarını görmekteyiz. Dolayısıyla, bireylerin grafik okuma ve yorumlamadaki bilgi ve becerilerinin matematiğin yanı sıra fen bilimleri derslerindeki başarılarında da önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz. Bunun da ötesinde güncel hayatta karşılaştıkları grafikleri yorumlayıp doğru sonuçlara ulaşabilmeleri ve bilinçli birer toplum üyesi olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için bireylerin grafikler konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaları bir zorunluluk haline gelmiştir.

Matematik eğitiminin grafikler konusunda öğrencilere yeterli bilgi ve becerileri kazandırmak konusunda özel bir amacının olduğu muhakkaktır. Bunun bilincinde olan program yapımcıları öğrencilerin matematiksel düşüncelerini ifade ederken grafiklerden etkin bir şekilde yararlanmalarının önemini vurgulamaktadır (MEB, 2005). Ortaöğretim Matematik Ders Programında (a.g.e.) öğrencilerin matematiksel kavramlar hakkında daha etkin düşünebilmelerini desteklemek için grafiklerin kullanıldığı görsel öğrenme/öğretme ortamlarının oluşturulması

önerilmektedir. Ancak, yapılan çalışmalar ilkokuldan üniversiteye kadar her seviyedeki öğrencilerin grafik okuma ve yorumlamada ciddi sıkıntılar yaşadığını ve birtakım yanlışlar sergilediğini göstermektedir (Bell ve Janvier, 1981; Leinhardt vd., 1990; Dunham ve Osborne, 1991; Kieran, 1992; Even, 1998; Capraro v.d., 2005). Literatürü incelediğimizde bu zorlukların ve yanlışların üç temel alanla ilişkili olduğunu görmekteyiz:

- Grafik okuma ve yorumlama,
- Grafik oluşturma (çizme) ve
- Grafikler ile diğer gösterimler arasında var olan anlamsal ilişkiyi kavrama ve bu temsiller arasında ileri-geri geçişler yapabilme.

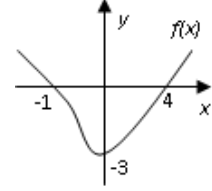
Shah ve Hoeffner (2002) grafik okuma ve yorumlamada öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaş ve ders ayrımı gözetmeksizin genel bir literatür taraması yapmıştır. Araştırmacılar grafik okuma ve yorumlamada üç temel faktörün etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bu faktörler: a) Grafiğin görsel özellikleri b) Öğrencilerin grafik okuma ve yorumlama konusundaki bilgi düzeyleri ve c) Öğrencilerin grafikteki verilerin içeriği hakkındaki bilgi düzeylerini içermektedir. Okuyucunun matematiksel bilgi düzeyinin de grafik okumadaki başarısını etkilediği bilinmektedir (Kieran, 1992; Friel, v.d., 2001; Capraro, v.d., 2005). Matematiksel bilgi eksikliğinin bir sonucu olarak öğrenciler sürekli bir veriyi noktasal olarak okuyup yorumlayabilmekte veya ayrık/kesikli bir verinin de sürekli bir grafikte temsil edileceğini düşünebilmektedir (Leinhardt, v.d., 1990; Kramarski, 2004). Bazı öğrenciler x ve y -eksenlerinin farklı şekillerde ölçeklendirilmesinden dolayı grafikleri yanlış yorumlarken kimileri de grafiğin ölçeğini dikkate almadan soruları yanıtlamaya çalıştıkları için hatalar yapmaktadır (Dunham ve Osborne, 1991).

Bundan sonraki kısımda güncel yaşam durumlarının ve matematiksel kavramların sunumunda kullanılan grafiklerin okunması ve yorumlanmasında karşılaşılan zorlukların ve yanlışların kısa bir özeti sunulacaktır. Sütun ve pasta-dilim grafikleri gibi istatistiksel verilerin sunumunda kullanılan grafikler bu makalenin konusuyla alakalı olmadığı için kapsam dışı tutulmuştur.

Grafikler konusunda karşılaşılan zorlukların en başında ‘grafiği resim olarak algılama yanlışlığı’ gelmektedir (Bell ve Janvier, 1981). Üniversite öğrencileri arasında dahi görülebilen bu yanlış tanımlanan durumun analitik düzlemde resmini çizmeyi veya verilen resmin kendisini olduğu gibi analitik düzleme taşımayı içermektedir (Bell ve Janvier, 1981; Clement, 1989; Slavit, 1994). Bu yanlışlığı sergileyen öğrencilerin grafiğin görsel özelliklerinin ötesine geçip değişkenler arasındaki ilişkiyi anlayamadıkları açıktır.

Öğrenciler arasında sıkça rastlanan bir diğer yanlış ise ‘nokta-aralık’ yanlışlığıdır. Bu yanlış, grafiği yorumlarken öğrencilerin belli aralıktaki noktalar kümesi yerine bu aralıktaki tek bir noktaya odaklanmasından kaynaklanmaktadır

(Bell ve Janvier, 1981; Leinhardt, v.d., 1990; Monk, 1992; Dugdale, 1993). Örneğin, bu tür kısıtlı algı sergileyen öğrencilere yandaki grafik verilse ve $f(x)$ 'i sıfırdan küçük yapan x değerlerini bulmaları istenilse sadece $x=0$ için $f(x)$ in negatif değer aldığı söylenemektir. Bu kısıtlı algının sebebi öğrencilerin grafiğin x ekseninin altında kalan parçasının tamamına değil sadece y eksenini kestiği -3 noktasına yoğunlaşmalarıdır. Hâlbuki grafiğe daha genel baktığımızda $(-1, 4)$ aralığındaki tüm x değerlerine karşılık fonksiyonun negatif değerler aldığı görülmektedir.



Grafikler konusunda öğrencilerin düştüğü bir diğer yanlış ise 'yükseklik-eğim' yanlışlığıdır. Bu yanlış, öğrencilerin eğim ile ilgili bir soruyu çözerken, verilen grafiğin (doğrunun) eğimini analiz etmek yerine doğrunun yüksekliğine odaklanmalarından kaynaklanmaktadır (Bell ve Janvier, 1981; Clement, 1989; Roth ve Bowen, 2001). Nokta-aralık yanlışlığında olduğu gibi yükseklik-eğim yanlışlığının sebebi de öğrencilerin grafiğin genel yapısına ve gelişimine bakmak yerine grafik ile noktasal veya yerel bağlamda ilgilenmelerinden kaynaklanmaktadır.

Grafik çizimleriyle ilgili yanlışların en başında geleni öğrencilerin doğrusal grafikler çizmeye eğimli olmalarıdır (Leinhardt, v.d., 1990). Bazı öğrenciler her koşul altında grafiği artan bir eğri olarak çizerken kimileride ilgili verileri tek tek seçip her biri için ayrı grafikler oluşturmaktadır (Mevarech ve Kramarsky, 1997; Kramarski, 2004). Sergilenen bu zorluk ve yanlışların temelinde öğrencilerin grafiğe manasını veren kavram ve bağıntıları tam olarak anlayamamaları yatmaktadır. Öğrencilerin girdi-süreç-çıkış üçlüsünü ayırt edememeleri ve özellikle girdi-çıkış ikilisi arasındaki anlamsal ilişkiyi anlamadaki yetersizlikleri bu tür yanlışlara zemin hazırlamaktadır. Grafik çizerken öğrenciler grafikler konusunda sahip oldukları bilgilerini kullanarak uygulamalar yaparlar. Bu sebeple grafik çizme, grafik okuma ve yorumlamadan daha zor bir uğraş olarak kabul edilmektedir (Tairab ve Al-Naqbi, 2004).

Grafik okuma ve yorumlamada olduğu gibi grafik çizimleri de nicel veya nitel anlama gerektirebilir. Geleneksel eğitim anlayışının hâkim olduğu ders programları ve sınıf içi uygulamalarda öğrencilere daha çok nicel anlama gerektiren çizimlerin yaptırıldığı bilinmektedir (Leinhardt, v.d., 1990). Bu etkinlikler tablosal olarak sunulan veri ikililerinin analitik düzlemde işaretlenmesini ve daha sonra da bu noktaların bir doğru veya eğriyle birleştirilerek grafiğin elde edilmesini içermektedir. Cebirsel olarak tanımlanan bir bağıntının grafiğini çizerken de benzer bir yol izlenmektedir. Öncelikle sınırlı sayıda girdi için görüntüler elde edilmekte, elde edilen sayı ikilileri analitik düzlemde işaretlendikten sonra bir eğri veya doğruyla birleştirilerek istenilen grafiğin çizimi yapılmaktadır. Bu tür uygulamalar öğrencilerin değişkenler arasında var olan ilişkileri noktasal düzeyde anlamalarına yardımcı olmakla birlikte grafiğin genel yapısına ve gelişimine bakıp değişkenler arasındaki ilişkiyi daha global düzeyde anlayabilmeleri için gerekli zihinsel yetenekleri geliştirmelerinin önünde engel oluşturabilmektedir. Nicel anlama

gerektiren çizim etkinliklerinin çok fazla yaptırılması kimi öğrencilerin grafiklerin sonsuz tane noktanın birleşiminden oluşan görsel yapılar olduğunu anlamalarını da zorlaştırabilmektedir (Dunham ve Osborne, 1991). Nitel anlama gerektiren çizim etkinlikleri ise noktasal yaklaşımlar göstermeden verilen bağıntıların grafiklerini çizebilmeyi öngörür. Örneğin, $[0, 2\pi]$ aralığında $f(x)=\sin x$ fonksiyonunun grafiği verilip $g(x)=1+\sin x$ fonksiyonunun grafiğini çizmeleri istendiğinde öğrenciler ‘1 in $f(x)$ fonksiyonunun görüntü kümesindeki değerlere eklendiği’ düşüncesinden hareketle $f(x)$ in grafiğini y-ekseni boyunca 1 birim öteleyerek $g(x)$ in grafiğini elde edebiliyorlarsa nitel anlama gerektiren çizimleri yapabiliyorlar demektir.

Öğrencilerin en çok zorlandıkları konulardan bir tanesi de grafikler ile diğer gösterimler arasında ilişki kuramamaları ve bunlar arasında ileri-geri geçişler yapamamalarıdır (Leinhardt, v.d., 1990; Kieran, 1992; Even, 1998). Bu tür sıkıntıların yoğun olarak gözlemlendiği alanların başında fonksiyon grafikleri gelmektedir. Tabloyla sunulan verilen ve cebirsel olarak tanımlanan fonksiyonların grafiklerini çizerken öğrencilerin fazla zorlanmadıkları bilinmektedir; ancak grafiği verilen bir fonksiyonun cebirsel gösterimini elde etmede ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar. Markovits v.d. (1986)’nin çalışmasına katılan lise düzeyindeki öğrencilerin ancak üçte biri grafiği verilmiş olan doğrusal bir fonksiyonun – fonksiyon x ve y eksenlerini sırasıyla 2 ve -2 noktalarında kesen bir doğrudan oluşmaktadır – cebirsel formunu elde edebilmiştir. Verilen fonksiyon karmaşık bir yapıya büründükçe öğrencilerin her iki yöndeki geçişlerde de zorlandığı görülmüştür. Örneğin, aynı çalışmada katılımcı öğrencilerin ancak %25’i

$h: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}, h(x) = \begin{cases} 4, & x \neq 2, \\ 1, & x = 2 \end{cases}$ parçalı fonksiyonunun grafiğini doğru olarak

çizebilmiştir. Even (1998) matematik öğretmenliği bölümünde okuyan toplam 152 öğrenciye şu soruyu yöneltmiştir: “ $f(x) = ax^2 + bx + c$ ($a, b, c \in \mathbb{R}$) fonksiyonu $x=1$ için pozitif bir değer ve $x=6$ için ise negatif bir değer ürettiğine göre $ax^2 + bx + c = 0$ denkleminin kaç tane reel kökü vardır. Açıklayınız”. Bu sorunun cebirsel yaklaşımlarla çözümü mümkün değildir. Verilen fonksiyonun grafiği üzerinden yorumlar yapılarak söz konusu denklemin iki tane reel kökünün olduğu anlaşılabilir ki katılımcıların sadece %14 lük bir kısmı bu ilişkiyi kurarak doğru yanıtı elde edebilmiştir. Bir fonksiyonun cebirsel gösterimi üzerinde yapılan değişikliklerin bu fonksiyonun grafiksel temsili üzerindeki yansımalarını hayal edebilmek ise öğrenciler için çok daha büyük zorluk teşkil etmektedir (Brasell ve Rowe, 1993; Dugdale, 1993; Connery, 2007).

Kuramsal Çerçeve

Öğrencilerin grafikler konusunda yaşadıkları zorlukların zihinsel sebeplerini anlamak ve bu konuda sahip oldukları bilginin niteliği hakkında yorum yapabilmek için farklı teorik yaklaşımlardan yararlanılabilir. Ancak bu amaç için eğitimcilerinin üzerinde mutabık olduğu işlevsel bir kuramsal çerçevenin olmadığını da belirtmek isteriz. Dolayısıyla, eldeki çalışmada öğretmen adaylarının

bilgilerini incelemek için ilgili literatürden (Bell ve Janvier, 1981; Leinhardt v.d., 1990; Kieran, 1992; Even, 1998; Connery, 2007) çıkarımlarda bulunulmuş ve veriler üç temel düşünce ışığında analiz edilmiştir: *görsel algı*, *nicel algı* ve *nitel (global) algı*.

Görsel algı düzeyindeki öğrenciler için verilen grafik resim olmanın ötesinde hiçbir mana ifade etmez (Bell ve Janvier, 1981). Görsel algıya sahip olan öğrenciler grafiğe manasını veren bağıntı ve matematiksel kavramlar hakkında fikir sahibi değildir. Tamamen grafiğin görsel özelliklerine odaklanarak eldeki problem hakkında düşünce yürütmeye çalışırlar. Nicel algı düzeyinde öğrenciler grafiklere manasını veren bağıntı ve matematiksel kavramların farkındadır. Ancak bu bağıntı ve kavramlar hakkında fikir yürütürken grafikte noktasal bağlamda (nokta-nokta) ilgilenme veya cebirsel-aritmetiksel işlemler yapma ihtiyacı duyarlar (Leinhardt, v.d., 1990). Grafiğin kritik noktaları (başlangıç noktası, kesişim noktası, büküm noktaları, orijine olan uzaklığı, yüksekliği, v.b.) gibi yerel özelliklerine yoğunlaşırlar ve bunlardan hareketle doğru yanıtı elde etmeye çalışırlar. Ancak, grafiğin genel gelişimini daha bütüncül yaklaşımlarla yorumlayabilecek zihinsel yeterliliğe sahip değildirler. Örnek vermek gerekirse, nicel algı düzeyindeki bir öğrenci grafiği verilen bir fonksiyonun belli noktalardaki değerini bulabilir veya verilen bir fonksiyonda bağımsız değişkende yapılan değişikliğin fonksiyonun grafiğine nasıl yansıdığını cebirsel işlemler yaparak anlayabilir. Nitel (global) algı düzeyinde ise öğrenciler noktasal veya cebirsel yaklaşımlar sergilemeden grafiğin genel gelişimi üzerinde düşünebilir, verilen bir fonksiyon grafiğini tek bir matematiksel obje gibi algılayıp yeni süreçlerde kullanabilirler. Cebirsel gösterimler üzerinde yapılan değişikliklerin grafiğe nasıl yansıdığını zihinlerinde canlandırabilirler. Örneğin, $f(x)=x^2$ fonksiyonunun grafiği verilir $g(x)=x^2+2$ ün grafiğini çizmeleri istendiğinde cebirsel işlem yapmadan ve ‘her x girdisi için $f(x)$ ’in görüntü kümesindeki elemanların 2 birim büyüyeceği’ düşüncesinden hareketle $f(x)$ ’in grafiğini y -ekseni boyunca 2 birim öteleyerek $g(x)$ ’in grafiğini çizebilirler.

II. YÖNTEM

Araştırma Metodu

Çalışma konusuyla alakalı gerçekçi ve zengin bilgilerin üretilmesi ve mevcut durumun daha bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi amacıyla eldeki çalışmada nitel araştırma metodlarından örnek olay (Yin, 2003) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 20 si Sınıf Öğretmenliği (SÖB¹) ve 20 si de Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden (FBÖ) olmak üzere toplam 40 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar kendi istekleri ile çalışmada yer almışlardır. Araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla katılımcılar dört yıllık lisans eğitimlerinin üçüncü sınıfında öğrenim görmekteydiler

¹ Sınıf Öğretmenliği Bölümü için SÖB, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü için FBÖ kısaltmaları kullanılacaktır.

ve dolayısıyla genel matematik dersini ve bu bağlamda denklem ve fonksiyonlar gibi grafiksel gösterimlerin yaygın olarak kullanıldığı konuları okumuş bulunmakta idiler. Veriler yazılı sınav tekniği ile toplanılmış ve sınavda öğrencilere toplam 8 tane açık uçlu soru yöneltilmiştir. Açık uçlu soruların kullanımıyla öğretmen adaylarının grafik okuma ve yorumlamada sahip oldukları bilgi düzeyleri hakkında nitel verilerin toplanılması amaçlanmıştır. Sınavın uygulanması esnasında zaman kısıtlamasına gidilmemiş ve öğrencilere ihtiyaç duydukları kadar süre tanınmıştır. Sınav araştırmacının kendisi tarafından yapılmış ve her iki bölümdeki öğrencilere aynı ders saatinde uygulanmıştır. Sorular hakkındaki gerçek bilgi ve düşüncelerini kâğıda yansıtmaları ve çözebiliyorlarsa cebirsel/aritmetiksel işlemler yapmadan soruları çözmeleri konusunda katılımcılar cesaretlendirilmiştir.

Bir önceki bölümde detaylı olarak açıklandığı üzere grafikler konusundaki öğrenci zorlukları ve yanılgıları ‘grafiklerin resim olarak algılanması’, ‘ölçeklendirmeden kaynaklanan yanılgılar’, ‘nokta-aralık yanılgısı’, ‘yükseklik-eğim yanılgısı’, ‘grafik çizmede yaşanan zorluklar’ ve ‘grafikler ile diğer gösterimler arasındaki ilişkilerin anlaşılmaması ve bu temsiller arasındaki geçişlerde yaşanan zorluklar’ alanlarında yoğunlaşmaktadır. Eldeki çalışmada bu alanların her birine ilişkin sorular kullanmak yerine daha genel bir yaklaşım sergilenmiş ve öğrencilerin grafik okuma ve yorumlamada *görsel*, *nicel* ve *nitel* bilgi türlerinden hangisine sahip olduklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular kullanılmıştır. Soruların 4 tanesi literatürden direkt olarak alınmış, 4 tanesi ise araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

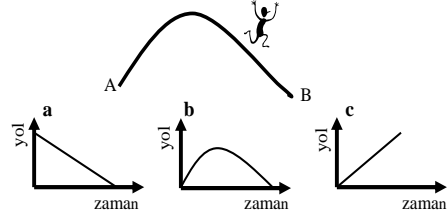
Veri Analizi

Toplanan verilerin analizinde içerik (content) analizi metodu kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994; Stake, 1995). Öğrencilerin sınav kâğıtları fotokopi edilerek çoğaltılmış ve analiz işlemleri bu dokümanlar üzerinden yürütülmüştür. Sübjektif yargı ve değerlendirmelerin önüne geçmek için analiz işlemleri birisi araştırmacının kendisi olmak üzere iki matematik eğitimcisi tarafından eşzamanlı olarak yapılmıştır. Öğrencilerin yanıtları bir önceki kısımda açıklanan üç temel düşünce çerçevesinde değerlendirilmiş ve verilerin analizi yapılırken kodlama tekniği kullanılmıştır. Analizciler her bir soruya ilişkin öğrenci yanıtlarını satır satır incelemiş ve çıkarımda buldukları manaları kısa kodlarla ifade etmişlerdir. Bu kodlardan bazıları şunlardır: Noktasal Yaklaşım (NK), Cebir Kullanımı (CK), Grafiklerin Kesişim Noktasına Yoğunlaşma (GKNY), Tablo Kullanımı (TK), Aritmetik Değerlerin Kullanımı (ADK). Analizciler sık sık bir araya gelerek yaptıkları kodlamaları karşılaştırmışlar ve öğretmen adaylarının sahip oldukları algı türüne ilişkin ortak saptamalarda bulunmuşlardır. Bu süreç neticesinde her bir soruya verilen cevapların doğruluğu ve yanlışlığı da göz önünde bulundurularak üretilmiş olan kodlar bir bütün olarak değerlendirilmiş ve içeriksel açıdan aynı temaya sahip olanlar daha genel kategoriler altında toplanmıştır. Bu kategoriler şunları içermektedir: Yanlış Görsel Algı, Doğru Nicel Algı, Yanlış Nicel Algı, Doğru Nitel Algı, Yanlış Nitel Algı.

III. BULGULAR

Bulgular katılımcıların büyük çoğunluğunun grafikler konusunda nicel bilgilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının fonksiyon ve denklem grafiklerine kıyasla güncel yaşam durumlarını temsil eden grafikleri yorumlamada daha başarılı olduğu görülmektedir. Fonksiyon ve denklem grafiklerini anlamada çok az sayıda katılımcı nitel algılar sergilerken güncel yaşam durumlarını temsil eden grafikleri yorumlamada her iki gruptaki öğrencilerin neredeyse tamamına yakını nitel yaklaşımlar sergilemiştir. Bu kısımda öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri beş soru üzerinden incelenecektir. Araştırmada kullanılan diğer üç soru burada sunulacak bulgularla aynı içerikte bilgiler ürettiği için bu sorulara eldeki makalede yer verilmemiştir. İlk soru katılımcılar arasında ‘grafik-resim’ yanılıgısına sahip öğrencilerin olup olmadığını tespit etmeyi hedeflemiştir.

S1. Yandaki grafiklerden hangisi A noktasından B noktasına sabit hızla yürüyen kişinin zamana karşı aldığı yolu gösterir. Cevabınızı sebepleriyle birlikte yazınız (Bell ve Janvier, 1981 den alınmıştır).



Katılımcı yanıtları ile sorunun çözümünde kullandıkları yaklaşımların sınıflara göre dağılımı aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 1: Grafik-Resim Yanılıgısına İlişkin Soruya Verilen Öğrenci Yanıtları

	Sınıf Öğrt.		Fen Bil. Öğrt.	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Yanlış (Görsel Algı – B şıkkı)	1	5.0	1	5.0
Yanlış (Nicel Algı – A şıkkı)	3	15.0	0	0.0
Yanıt Yok	0	0.0	1	5.0
Doğru (Nitel Algı – C şıkkı)	16	80.0	18	90.0
Toplam	20	100	20	100

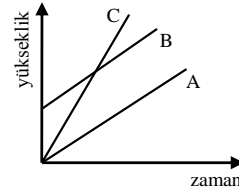
Tabloya baktığımızda her iki sınıftan birer öğrencinin grafik-resim yanılıgısı sergilediğini görmekteyiz. Bu öğrenciler A noktasından B noktasına seyahat eden kişinin izlediği parabolik yörüngenin kendisini analitik düzleme taşıyarak görsel algının tipik bir örneğini sergilemiştir. Bu öğrencilerin yolculuğun temel parametreleri olan yol-zaman değişkenleri arasındaki doğrusal ilişkiyi grafiksel ortamda anlayamadıkları açıktır. Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin % 15'nin (A şıkkındaki grafiği seçen öğrenciler) yol-zaman değişkenleri arasında bir ilişkinin var olduğunu sezindikleri ancak zamana karşı alınan yoldaki artışı grafiksel ortamda yorumlayamadıkları anlaşılmaktadır. Geri kalan öğrenciler zaman ile alınan yol arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu düşüncesini vurgulamışlar ve bu ilişkinin en iyi C şıkkındaki grafik ile temsil edilebileceğini belirtmiştir. Verdikleri

yanıtlarından bu öğrencilerin grafiğin genel gelişimi üzerinden yorumlar yaptıkları ve yol-zaman ilişkisini kurmada nitel yaklaşımlar sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bu bilgi düzeyini yansıtan örnek bir yanıt şu şekildedir:

Çünkü sabit hızla hareket eden kişi zamanla aynı orantıda, [yani zamanla] doğru orantılı olarak yol alacaktır. ... (FBÖ 7²).

Aşağıdaki soru öğrencilerin yükseklik-eğim yanılıgına sahip olup olmadıklarını tespit etmek ve bu yanılığa sebep olabilecek bir grafiği yorumlarken nicel veya nitel yaklaşımlardan hangisini sergilediklerini araştırmak için kullanılmıştır. Bir önceki soruda olduğu gibi bu grafiğin de güncel yaşamla yakından alakalı olduğu açıktır.

S2. Yandaki grafikte verilen A doğrusu geniş tabanlı silindir şeklindeki bir şişeye konulan suyun zamana karşı yükselişini belirtmektedir. B ve C doğrularından hangisi silindir şeklindeki ve daha dar tabanlı bir şişeye konulan suyun zamana karşı yükselişini belirtir? Cevabınızı sebepleriyle birlikte yazınız (Bell ve Janvier, 1981 den alınmıştır).



Tablo 2 de görüldüğü üzere Sınıf Öğretmenliği Bölümünden üç öğrenci yükseklik-eğim yanılıgı sergilemiştir. Aşağıdaki örnek yanıt bu öğrencilerin grafiklerin eğimi yerine yüksekliklerine odaklandıklarını göstermektedir:

Cevap B grafiğidir; çünkü A ile C aynı anda ve aynı noktadan başlamıştır. B grafiği ise daha yukardan başlıyor ki buda [dar tabanlı] silindirin daha hızlı dolduğu manasına gelir (SÖB 14).

Tablo 2: Yükseklik-Eğim Yanılıgına İlişkin Soruya Verilen Öğrenci Yanıtları

	Sınıf Öğret.		Fen Bil. Öğrt.	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Yanlış (Nicel Algı, Yük.-eğim yanılıgı)	3	15.0	0	0.0
Yanıt Yok	1	5.0	0	0.0
Doğru (Nitel Algı)	17	80.0	20	100.0
Toplam	20	100	20	100

Geri kalanların ise (SÖB: 16, FBÖ: 20) istenilen bilgiye grafiklerin genel gelişimlerini yorumlayarak ulaştıkları görülmektedir. Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere bu öğretmen adayları dar tabanlı silindir şeklindeki bir şişeye konulan suyun daha hızlı yükseleceğini ve bunun da orijinden başlayan daha dik bir grafikte temsil edilmesi gerektiği düşüncesini vurgulamışlardır:

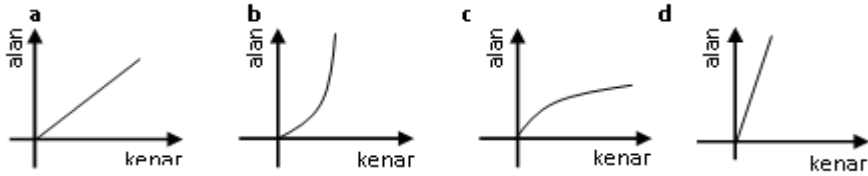
... B olamaz; çünkü başlangıçta içinde belli bir miktar su vardır. Ayrıca B ile A paralel gibi gözüküyor; bu da her iki şişenin aynı taban yarıçapında olduğu

² **FBÖ 7:** Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden 7 numaralı öğrenciyi belirtmektedir.

manasına gelebilir. Bana göre cevap C grafiğidir; çünkü az zamanda daha çabuk yükselmiştir... (FBÖ 5).

Buraya kadar sunulan bulgulardan öğretmen adaylarının güncel yaşam durumlarını temsil eden grafikleri yorumlarken nitel yaklaşımlar sergilediği anlaşılmaktadır. Ancak, güncel yaşamla yakından alakalı olmayan, daha çok formal matematiksel düşünceler içeren grafikleri yorumlarken büyük çoğunluğun nicel yaklaşımlar sergilediği görülmüştür. Aşağıdaki soruda öğrencilerden bir karenin alanı ile kenarı arasındaki ilişkiyi temsil eden grafiği tespit etmeleri istenmiştir.

S3. Bir karenin alanı ile kenarı arasındaki ilişkiyi temsil eden grafik aşağıdakilerden hangisidir? Cevabınızı sebepleriyle birlikte yazınız.



Her iki grubun %40 lık kesimi bu soruya doğru yanıt vermiştir (bakınız, Tablo 3). FBÖ bölümü öğrencilerinin %55'i (11 öğrenci) D şıkkını işaretlemiş ve bir öğrencide soruyu boş bırakmıştır. SÖB öğrencilerinin %30'u (6 öğrenci) D şıkkındaki grafiği seçmiş ve geri kalanlar ise A ve C şıkları arasında eşit olarak dağılmıştır. Kayda değer sayıda katılımcının D şıkkındaki grafiği seçmiş olması aslında bu öğrencilerin karenin kenarı arttıkça alanının daha fazla artacağı düşüncesinin farkında olduklarını göstermektedir. Ancak, bu artışın doğrusal değil parabolik bir artış olduğu ve dolayısıyla alan-kenar ilişkisinin parabolik bir eğriyle temsil edilmesi gerektiği düşüncesini anlamada yetersiz kalmışlardır.

Tablo 3: Karenin Alanı İle Kenarı Arasındaki İlişkiyi Temsil Eden Grafiği Yorumlamada Öğrencilerin Kullandıkları Yaklaşımlar

	Sınıf Öğrt.		Fen Bil. Öğrt.	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Yanıt yok	0	0.0	1	5.0
Yanlış (Nicel Algı)	4	20.0	3	15.0
Yanlış (Nitel Algı)	8	40.0	8	40.0
Doğru (Nicel Algı)	3	15.0	2	10.0
Doğru (Nitel Algı)	5	25.0	6	30.0
Toplam	20	100	20	100

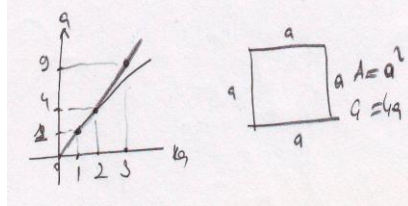
Nitel algı sergileyenler cebirsel veya aritmetiksel işlemler yapmadan grafiklerin genel gelişimini yorumlayarak doğru grafiği tespit etmiştir. Bu öğrenciler kenardaki artışa karşın alandaki artışın daha fazla olacağı düşüncesini açıkça vurgulamıştır. Ancak sınıflar düzeyinde nitel algı sergileyenlerin %50 den az bir kısmı bu değişimin parabolik bir grafikte temsil edilmesi gerektiği düşüncesini

yakalayabilmiştir. Çoğunluk ise bu ilişkinin D şikkındaki grafikte temsil edileceğini ifade etmişlerdir. Değişimin parabolik bir grafikte temsil edilmesini gerektiğini belirten gruba ait örnek bir yanıt şu şekildedir:

Çünkü alan a^2 , kenar ise a birimdir. Kenar arttıkça alan daha çok artacak ve grafik böyle [b şikkında] olduğu gibi parabolik olarak büyüyecektir (FBÖ 18).

Nicel algı sergileyenlerin bir kısmı alan-kenar ilişkisini $A=a^2$ bağıntısıyla ifade edip işlemler yaparken bazıları da direkt aritmetiksel işlemlerle doğru yanıtı bulmaya çalışmıştır. Buna rağmen bu gruptaki öğrencilerin çoğunluğu yine de doğru grafiği tespit edememiştir. Öğrenci yanıtlarından bunun en temel sebebinin ölçeklendirme hatasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu yanılığı içeren örnek bir yanıt Şekil 1 de görülmektedir:

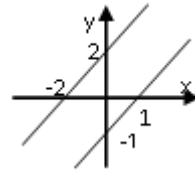
Şekil 1: SÖB1 Numaralı Öğrencinin Karenin Alanı İle Kenarı Arasındaki İlişkiyi İfade Etmek İçin Çizmiş Olduğu Grafik.



Alan-kenar ilişkisini sayısal olarak doğru ifade etmesine karşın öğrencinin eksenleri ölçeklendirirken hata yaptığı ve bu sebeple de A şikkında verilen birinci açıortay doğrusuna benzer bir grafik çizdiği anlaşılmaktadır.

Denklemler ve fonksiyonlar gibi çok daha formal matematiksel bilgiler içeren grafikleri anlamada öğrenci gruplarının başarısında dramatik düşüşler gözlenmiştir. Aşağıdaki şekilde grafiklerle verilmiş olan birinci dereceden iki bilinmeyenli denklem sisteminin çözümünü SÖB den 2 ve FBÖ bölümünden ise 4 olmak üzere toplam 6 öğrenci doğru olarak yanıtlayabilmiştir (bakınız, Tablo 4). Bunlardan ise sadece bir tanesi nitel yaklaşım sergilemiş ve doğrular paralel olduğu için karşılık gelen denklem sisteminin çözüm kümesinin boş küme olacağını belirtmiştir.

S4. Yan taraftaki doğru grafikleriyle temsil verilmiş olan denklem sisteminin çözüm kümesi hakkında ne söylersiniz? Cevabınızı sebepleriyle birlikte yazınız.



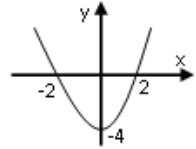
Tablo 4: Grafiklerle Tanımlanmış Birinci Dereceden İki Bilinmeyenli Denklem Sisteminin Çözümüne İlişkin Öğrenci Yanıtlarının Sınıflara Göre Dağılımı

	Sınıf Öğrt.		Fen Bil. Öğrt.	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Yanıt Yok	9	45.0	3	15.0
Yanlış (Nicel Algı)	9	45.0	13	65.0
Doğru (Nicel Algı)	2	10.0	3	15.0
Doğru (Nitel Algı)	0	0.0	1	5.0
Toplam	20	100	20	100

Nicel yaklaşım sergileyenlerden bir kişi grafiklerin eksenleri kestiği noktaları $\text{Ç}=\{(-2,2), (-1,1)\}$ – denklem sisteminin çözüm kümesi olarak yazmıştır. Diğerleri ise grafiklerin cebirsel formlarını bularak bunlarla işlem yapmaya çalışmıştır. Bunlar arasından da sadece 5 kişi başarılı olabilmıştır. Geri kalanlar ise grafikten cebire geçerken yaptıkları yanlışlar veya elde ettikleri denklem sistemini çözerken yaptıkları işlem hatalarından dolayı doğru sonuca ulaşamamıştır.

Fonksiyon grafiklerinin yorumlanması konusunda FBÖ bölümü öğrencilerinin SÖB öğrencilerine kıyasla daha başarılı olduğu görülmüştür. Aşağıdaki soru bu amaç için kullanılmıştır. Tablo 5 de görüldüğü üzere her iki grubun da büyük çoğunluğu soruyu çözmeye başarısız olmuştur.

S5. $f(x)=x^2-4$ fonksiyonunun grafiği yanda verilmiştir. Buna göre $f(2x)$ fonksiyonunun grafiğini (çizebiliyorsanız işlem yapmadan direkt olarak) çiziniz ve $f(x)$ e kıyasla $f(2x)$ in grafiği nasıl bir şekil alır, yorumlayınız.



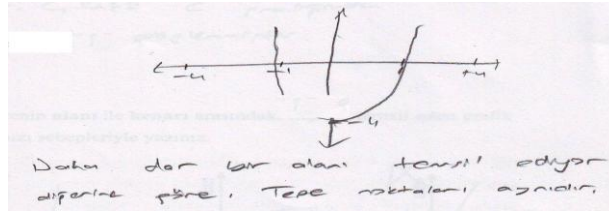
Tablo 5: İkinci Dereceden Bir Fonksiyon Grafiğine İlişkin Öğrenci Yanıtlarının Ve Sorunun Çözümünde Kullandıkları Yaklaşımların Sınıflara Göre Dağılımı

	Sınıf Öğrt.		Fen Bil. Öğrt.	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Yanıt yok	15	75.0	9	45.0
Yanlış (Nicel Algı)	3	15.0	1	5.0
Yanlış (Nitel Algı)	0	0.0	3	15.0
Doğru (Nicel Algı)	2	10.0	5	25.0
Doğru (Nitel Algı)	0	0.0	2	10.0
Toplam	20	100	20	100

Doğru yanıtların çoğu nicel yaklaşımları içermektedir (SÖB: %10, FBÖ: %25). Bu öğrencilerin tamamı $f(x)=x^2-4$ fonksiyonunda x yerine $2x$ yazıp $f(2x)=4x^2-4$ fonksiyonunu elde etmişler, daha sonrada tepe noktasını ve x eksenini kestiği noktaları bularak fonksiyonun grafiğini çizmişlerdir. FBÖ bölümünden sadece 2 öğrenci nitel yaklaşım sergilemiş, hiçbir cebirsel veya aritmetiksel işlem yapmadan

$f(2x)$ in grafiğini çizmiştir. Yazılı yanıtlarından bu öğrencilerin ‘girdi iki katına çıktığı için $f(2x)$ fonksiyonunun $f(x)$ ’e kıyasla daha büyük değerler üreteceği dolayısıyla da tepe noktası aynı kalmak şartıyla $f(2x)$ in grafiğinin y eksenine daha yaklaşacağı düşüncesine hâkim oldukları’ anlaşılmaktadır. Grafik çiziminde nitel algının nasıl kullanıldığına dair örnek bir yanıt aşağıda verilmiştir:

Şekil 2: $f(2x)$ Fonksiyonunun Grafiğini Çizerken FBÖ 8 Numaralı Öğrenci Tarafından Kullanılan Nitel Yaklaşım Örneği



TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının güncel yaşam durumları ile fonksiyon ve denklem gibi formal matematiksel kavramların temsilinde kullanılan grafikleri anlama düzeyleri *görsel algı*, *nicel algı* ve *nitel algı* düşünceleri ışığında incelenmiştir. Kişinin bir konuda bilgi sahibi olması o konuyu çok güzel öğreteceği manasına gelmez; ancak kişinin bilmediği veya bilgi eksikliği yaşadığı bir konunun öğretiminde etkin olamayacağı da bir gerçektir. Bu sebeple öğretmen adaylarının öğretecekleri konularda ileri düzey bilgi sahibi olmaları gerekir. Grafikler konusunda ileri düzey bilgi sahibi olmanın göstergesi ise bu tür gösterimleri global düzeyde anlayabilmektir. Nitel bilgi olarak adlandırdığımız bu bilgi türü resmin ötesine geçip grafiğe manasını veren kavram ve bağıntıların ve bunların analitik düzlemdeki gelişimlerinin daha genel ve bütüncül bir yaklaşımla anlaşılmasını içerir. Uzamsal düşünce (spatial thinking) içeren bu bilgiyi edinmiş bireyler için grafikler temsil ettikleri manalarla birlikte artık tek bir matematiksel obje haline gelmiştir (Sfard, 1992). Bu objeler üzerinde istedikleri gibi işlemler yapabilir ve bunları yeni süreçlerde rahatlıkla kullanabilirler (a.g.e). Nitel bilginin bir diğer önemli bileşeni ise grafikler ile cebirsel gösterimler arasındaki anlamsal ilişkileri görebilmek ve bunlardan biri üzerinde yapılacak değişikliklerin diğerindeki yansımalarını zihinde canlandırabilmeyi içerir.

Genel olarak, eldeki çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının grafikleri anlama ve yorumlamada görsel algı düzeyinin ötesine geçmiş olduklarını ve büyük çoğunluğun bu konuda nicel bilgilere sahip olduğunu göstermektedir. Nicel bilgiler edinmiş olanların ise sahip oldukları bilginin kalitesi noktasında sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Bu sıkıntılar temelde cebirsel ve grafiksel gösterimler arasındaki geçişler ile ölçeklendirmeden kaynaklanan zorlukları içermektedir. Az

sayıda da olsa bazı öğrencilerin yükseklik-eğim yanılığına düştükleri de görülmüştür.

Çalışmanın en çarpıcı sonucu öğretmen adaylarının çok büyük bir kısmının denklem ve fonksiyon grafikleri konusunda nitel bilgilerden yoksun oldukları gerçeğidir. Örneğin, 40 öğrenciden sadece 1 tanesi ‘paralel doğrularla temsil edilen bir denklem sisteminin çözüm kümesinin boş küme olduğu’ bilgisine verilen grafiğin genel yapısını yorumlayarak ulaşabilmiştir (bakınız Tablo 4). Benzer şekilde, FBÖ bölümünden sadece 2 öğrenci $f(x)=x^2-4$ ün grafiğinden hareketle $f(2x)$ in grafiğini nitel yaklaşımla çizebilmiştir (bakınız Tablo 5). Bu durumun öğretmen adaylarının almış oldukları eğitim ile alakalı olduğunu düşünmekteyiz. Öğretmenlik tecrübesi olanların bileceği gibi İlköğretim ve Lise düzeyindeki okullarda hala yaygın olarak kullanılan geleneksel öğretim yaklaşımları öğrencilerin nicel bilgiler geliştirmelerini amaçlamaktadır. Bu öğretim yaklaşımları grafiklerle noktasal bağlamda ilgilenmeyi gerektiren (verilen grafik üzerinden değer okuma etkinlikleri, vb.) veya cebirsel olarak verilen denklem ve bağıntıların yine noktasal yaklaşımlarla grafiklerini çizmeyi öngören etkinlikleri ön plana çıkarmakta ve bunlara vurgu yapmaktadır. Son yıllarda lise müfredatında (MEB, 2005) ve ders kitaplarında nitel yaklaşımlar gerektiren sorulara yer verilse de uygulama sürecinde olayın bu yönü göz ardı edilmekte, mekaniksel bilgi ve yaklaşımlarla sorular çözülmektedir. Örneğin, ‘ $f(x)=ax^2$ nin grafiği y eksenini boyunca b birim ötelenerek $f(x)=ax^2+b$ nin grafiği elde edilir’ bilgisi bir kural olarak aktarılmaktadır. Ancak, $f(x)$ ’e eklenen b değerinin bu fonksiyonda ne tür bir değişikliğe sebep olacağı ve neden $f(x)=ax^2$ nin grafiğinin y eksenini boyunca b birim ötelenmesi gerektiği noktalarına açıklık getirilmemekte ve nitel algının gelişimi için gerekli olan bilgiler üzerinde öğrenciler düşünmeye zorlanmamaktadır. Denklemler konusu da daha çok cebir bağlamında ele alınmaktadır. ‘Denklem sisteminin çözüm kümesi boş küme ise bu denklemleri temsil eden doğrular paraleldir’ gibisinden teorik bilgiler bir kural olarak aktarılmaktadır; ancak öğrencilerin bu bilgileri grafiksel ortamda tecrübe etmelerine fırsat tanınmamaktadır. Bu noktada eldeki çalışmanın örneklem uzayının öğretmen adaylarından oluştuğunu ve bu öğrencilerin Temel Matematik ve Genel Matematik dersleri kapsamında her iki konuyu detaylı bir şekilde okuduklarını belirtmek isteriz. Bu gerçeğe rağmen katılımcıların büyük bir kısmının denklem ve fonksiyon grafikleri konusunda nitel bilgiler geliştiremedikleri görülmektedir. Bu ise bizleri lisans düzeyinde verilen matematik eğitiminin içerik açıdan liselerde verilen eğitimden çokta farklı olmadığı sonucuna götürmektedir.

Çalışmanın bir diğer önemli sonucu ise öğrencilerin güncel yaşamla ilişkili grafikleri yorumlamadaki başarılarıdır. Her iki gruptaki öğrencilerin neredeyse tamamına yakını resim-grafik yanılığısı ve eğitim-yükseklik yanılığısı içeren grafikleri yorumlamada nitel yaklaşımlar sergilemiştir (bakınız, Tablo 1 & Tablo 2). Bu grafiklerin her ikisi de esas itibarıyla birer fonksiyon grafiğidir. Birinci grafikte yol, zaman değişkeninin fonksiyonu iken ikinci grafikte dar tabanlı silindir şeklindeki kaba konulan suyun yükselişi yine zaman değişkeninin bir fonksiyonudur. Öyleyse, formal bilgiler içeren fonksiyon grafiklerine kıyasla güncel yaşam durumlarını temsil eden fonksiyon grafiklerini yorumlamada öğrencilerin nitel yaklaşımları

başarıyla sergilemelerinin sebebi nedir? Bu sorunun cevabının Roth ve Bowen'ın (2001, s. 189) "bağlamsal boyut" diye ifade ettiği ve 'kişinin temsil edilen olay ve gösterimsel araç ile yoğun etkileşim içerisinde bulunması' diye açıklayabileceğimiz kontekst olgusuyla yakından alakalı olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenciler söz konusu grafiklerin temsil ettiği olay ve durumlarla güncel yaşamlarında sıkça karşılaşmakta ve bunları tecrübe etme olanağı bulmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin verilen grafikleri daha global düzeyde anlamalarını kolaylaştırmış olabilir. Yol-zaman ve yükseklik-eğim yanlıgılarını içeren grafikleri yorumlamada FBÖ bölümü öğrencilerinin SÖB öğrencilerine kıyasla az farkla da olsa daha başarılı olduklarını görmekteyiz (bakınız, Tablo 1 & Tablo 2). Bu durumda yine kontekst gerçeğinin önemine işaret etmektedir; çünkü FBÖ bölümü öğrencileri Fizik, Kimya ve Biyoloji gibi derslerde güncel yaşam durumlarının grafiksel gösterimlerine ilişkin daha çok bilgi ve deneyim edinme olanağı bulmaktadır.

Matematiksel bilgi eksikliğinin grafik okuma ve yorumlamada başarısızlıklara sebep olduğu bilinmektedir (Kieran, 1992; Capraro, v.d., 2005). Eldeki çalışmada öğrencilerin matematiksel bilgi eksikliği yaşamadıkları konularla alakalı grafikleri yorumlarken de zorlandıkları görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin karenin alanı ile kenarı arasındaki ilişkiyi bilmemeleri mümkün değildir; nitekim bizim bulgularımızda bunu göstermektedir. Fakat her gruptaki öğrencilerin sadece %40 lık bir kesimi bu ilişkiyi temsil eden grafiği doğru olarak bulabilmiştir (bakınız, Tablo 3). Bu oran sorunun çözümünde kullanılan nicel ve nitel yaklaşımların toplamını içermektedir. Ayrıca nicel yaklaşım sergileyenlerin büyük bir kısmı da soruyu çözmeye başarısız olmuştur. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının matematiksel bilgiden daha çok grafiğin görsel özelliklerini anlama ve bunlar ile temsil ettikleri manaları ilişkilendirmede sıkıntı yaşadıklarına işaret etmektedir ki SÖB1 numaralı öğrencinin çizmiş olduğu ve ölçeklendirme hatası içeren grafik bunun tipik bir göstergesidir (bakınız, Figür 1).

Netice olarak, öğretmen adaylarının fonksiyon ve denklem grafikleri konusunda nitel bilgilerden yoksun olduğunu göstermektedir. Bu eksikliğin giderilmesi için grafikte değer okumak ve cebirsel olarak verilen denklem veya bağıntıların grafiklerini noktasal yaklaşımlarla çizmek gibi nicel bilgi ve becerilerin gelişimini hedefleyen etkinliklerin yeterli olmayacağını vurgulamak isteriz. Özellikle üniversite düzeyindeki öğrencilerin nitel bilgiler geliştirebilmeleri için grafiklerin genel yapısını ve gelişimini anlamayı ve temsil ettikleri fonksiyonel ilişkileri global düzeyde yorumlamayı gerektiren etkinlikler üzerinde çalıştırılması önem arz etmektedir. Bir veri dizisi verilip veya değişkenler tanımlanıp öğrencilerden bunlar arasındaki ilişkiyi temsil eden grafiğin genel özellikleri ve analitik düzlemdeki gelişiminin nasıl olabileceği konusunda yorumlar yapmaları istenilebilir. Bu tür uygulamalar yapılırken grafiklerin bir bağlam etrafında sunulmasının ve güncel yaşamdan aşına oldukları durumların seçilmesinin öğrencilerdeki nitel bilginin gelişimini kolaylaştıracağı unutulmamalıdır (Dugdale, 1993). Ayrıca, bu amaç için grafik hesap makineleri (graphic calculator) ve etkileşimli bilgisayar programları gibi öğretim teknolojilerinden de yararlanılabilir.

Bu tür teknolojilerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımları çerçevesinde etkin kullanımının öğrencilerin grafiklerin genel yapısını ve gelişimini anlamalarının yanı sıra grafikler ile diğer gösterimler arasındaki anlamsal ilişkileri global düzeyde kavramalarını da kolaylaştırdığı bilinmektedir (Kieran, 1992; Smart, 1995; Schwarz ve Dreyfus, 1995; Keller ve Hirsch, 1998).

Son olarak, eldeki çalışmanın Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okuyan sınırlı sayıda öğretmen adayı üzerinde yapıldığını hatırlatmak isteriz. Katılımcı sayısının az olması bulguların genellenebilirliğini azaltmaktadır. Farklı üniversitelerde öğrenim gören daha geniş bir örneklem üzerinde mevcut çalışmanın bir benzeri tekrarlanabilir. Veri toplama tekniği olarak yazılı sınavın yanı sıra yarı-yapılandırılmış veya klinik mülakatlar kullanılabilir ve istatistiksel verilerin sunumunda kullanılan grafiklerde çalışma kapsamına dâhil edilebilir. Yapılacak böyle bir çalışmanın öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeylerine ilişkin daha zengin bilgi ve bulgular üreteceğini belirtmek isteriz.

Kaynakça

- Bell, A., & Janvier, C. (1981). The interpretation of graphs representing situations. *For the Learning of Mathematics*, 2(1), 34-42.
- Brasell, H. M., & Rowe, M. B. (1993). Graphing skills among high school physics students. *School Science and Mathematics*, 93(2), 63-70.
- Capraro, M. M., Kulm, G., & Capraro, R. M. (2005). Middle grades: Misconceptions in statistical thinking. *School Science and Mathematics*, 105(4), 165-174.
- Clement, J. (1989). The concept of variation and misconceptions in cartesian graphing. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 11(2), 77-87.
- Connery, K. F. (2007). Graphing predictions. *Science Teacher*, 74(2), 42-46.
- Dugdale, S. (1993). Functions and graphs: Perspectives on students thinking. In T. A. Romberg, E. Fennema, and T. P. Carpenter (Eds.) *Integrating Research on the Graphical Representation of Functions* (pp. 101-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunham, P. H., & Osborne, A. (1991). Learning how to see: Students' graphing difficulties. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 13(4), 35-49.
- Even, R. (1998). Factors involved in linking representations of functions. *Journal of Mathematical Behavior*, 17(1), 105-121.
- Friel, S. N., Curcio, F. R., & Bright, G. W. (2001). Making sense of graphs: Critical factors influencing comprehension and instructional implications. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32, 124-158.
- Gray, E., Pinto, M., Pitta, D., & Tall, D. (1999). Knowledge construction and diverging thinking in elementary and advanced mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 38(1), 111-133.

- Kaput, J. J. (1995). Creating cybernetic and psychological ramps from the concrete to the abstract: Examples from multiplicative structures. In D. N. Perkins, J. L. Schwartz, M. M. West, & M. S. Wiske (Eds.), *Software Goes to School: Teaching for Understanding with New Technologies* (pp. 130-154). New York: Oxford University Press.
- Keller, B. A., & Hirsch, C. R. (1998). Student preferences of representations of functions. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 29(1), 1-17.
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 390-419). New York: Macmillan Publishing Company.
- Kramarski, B. (2004). Making sense of graphs: Does metacognitive instruction make a difference on students' mathematical conceptions and alternative conceptions? *Learning and Instruction*, 14, 593-619.
- Leinhardt, G., Zaslavsky, O., & Stein, M. K. (1990). Functions, graphs, and graphing: Tasks, learning, and teaching. *Review of Educational Research*, 60(1), 1-64.
- Markovits, R., Eylon, B. S., & Brukheimer, M. (1986). Function's today and yesterday. *For the Learning of Mathematics*, 29(1), 18-28.
- MEB (2005). *Orta öğretim matematik (9,10,11 ve 12. sınıflar) dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mevarech, Z. R., & Kramarsky, B. (1997). From verbal descriptions to graphic representations: Stability and change in students' alternative conceptions. *Educational Studies in Mathematics*, 32, 229-263.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (An Expanded Sourcebook)*. London: Stage Publication.
- Monk, S. (1992). Students' understanding of a function given by a physical model. In G. Harel and E. Dubinsky (Eds.), *The Concept of Function: Aspects of Epistemology and Pedagogy* (pp. 175-194). Washington, DC: Mathematical Association of America.
- Roth, W. M., & Bowen, G. M. (2001). Professionals read graphs: A semiotic analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(2), 159-194.
- Schwarz, B., & Dreyfus, T. (1995). New actions upon old objects: A new ontological perspective on functions. *Educational studies in mathematics*, 29(3), 259-291.
- Sfard, A. (1992). Operational origins of mathematical objects and quandary of reification – The case of function. In G. Harel & Ed. Dubinsky (Eds.), *The Concept of Function Aspects of Epistemology and Pedagogy* (pp. 59-85). United States of America: Mathematical Association of America.
- Shah, P., & Hoeffner, J. (2002). Review of graph comprehension research: Implications for instruction. *Educational Psychology Review*, 14(1), 47-69.
- Slavit, D. (1994). The effect of graphing calculators on students' conceptions of function. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374 811).

- Smart, T. (1995). Visualising quadratic functions: A study of thirteen years old girls studying mathematics with graphic calculators. In L. Meira & D. Carraher (Eds.), *Proceeding of the 19th International Conference for the Psychology of Mathematics Education* (v. 2, pp. 272-279). Brazil: Atual Editors Ltd.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Stage Publication.
- Tairab, H. H. & Al-Naqbi, A. K. (2004). How do secondary school science students interpret and construct scientific graphs? *Journal of Biology Education*, 38(3), 127- 132.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study research: Design and methods*. United Kingdom: Sage Publications Ltd.

Prospective Teachers' Understanding of Graphs

I. Introduction

A substantial body of research has been conducted to examine students' understanding of Cartesian graphs (Bell & Janvier, 1981; Leinhardt et al, 1990; Kieran, 1992; Mevarech & Kramarsky, 1997; Even, 1998; Friel, et al., 2001; Kramarski, 2004), and these studies indicated that students from elementary school to undergraduate level have serious difficulties in understanding graphical representations of mathematical notions. Several students possess an *iconic interpretation* in that they construe a graph of a situation as a literal picture of that situation (Bell & Janvier, 1981; Clement, 1989; Slavit, 1994). Some students reveal *interval-point confusion* (Bell & Janvier, 1981; Leinhardt, et al, 1990; Monk, 1992; Dugdale, 1993) because they focus upon a certain point(s) when a range of points (an interval) needs to be considered to solve the problem at hand. Some others display *slope-height confusion* (Bell & Janvier, 1981; Clement, 1989; Roth & Bowen, 2001) since they concentrate upon maxima or minima of a graph instead of its gradient, or they do the reverse. Many students show *scale misconception* in that they lack the ability to think of inclination and shape of a graph in relation to the scales of the axes on which the graph is constructed. This causes students' failure at reading and sketching graphs of mathematical relations (Dunham & Osborne, 1991). Another area of difficulty includes connections between graphs and other representations including algebraic expressions (Brasell & Rowe, 1993). Transfer from algebra to graph is easier than the reverse way if the situation is familiar to the students. If the situation is sophisticated students have difficulty moving either way. For instance, the study of Even (1998) indicated that only 14% of 152 prospective teachers were able to shift from an algebraic to a graphical form of a quadratic function so that they could work out the number of solutions that the corresponding equation had. This study aims to investigate prospective teachers' understanding of Cartesian graphs related to real life situations and mathematical concepts.

II. Research Method

The research employed a qualitative inquiry (Stake, 1995). It was carried out with 40 prospective teachers from ESED³ (20 students) and PTED (20 students). Data were collected through written exam which included 8 open-ended questions in total. The method of content analysis (Miles & Huberman, 1994; Stake, 1995) was used to analyze the students' written responses. Students' exams papers were photocopied and the analysis was carried out on these documents. Derived from the literature (Bell & Janvier, 1981; Leinhardt et al, 1990; Kieran, 1992; Even, 1998; Connery, 2007) three notions were used as a theoretical framework for the data analysis and these include: *iconic interpretation*, *quantitative interpretation*, and *qualitative interpretation*. An *iconic interpretation* refers to a conception of a

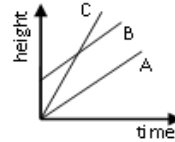
³ **ESED:** Elementary Science Education Department, **PTED:** Primary Teacher Education Department.

graph simply as a picture. Students possessing an *iconic interpretation* have no understanding of the meaning behind the graph at all. *Quantitative interpretation* enables students to deal with a graph point by point. They can read values of a graph at a certain point(s) or make manipulation, algebraic or otherwise, to tease out the meaning in the situation. *Qualitative interpretation* entails an understanding of a graph in a global way. With this quality of understanding students could tease out the meaning from the development and general features of a graph. Guided by these notions the first stage of analysis included attributing codes (brief descriptions) to the students' responses. These codes included, for instance: Making Arithmetical Operations, Using Tables, and Making Algebraic Operations. Repeated on different copies of the students' exam papers this process led to creation of five major categories which are presented in the following section.

III. Research Findings

The results indicated that prospective teachers' understanding of graphs fluctuated in accord with the situations. They displayed qualitative interpretation when graphs are related to real life situations, yet they revealed quantitative interpretation when they represented mathematical concepts including functions and equations. Responding to the following question 3 students from PTED revealed slope-height misconception and 1 from the same class gave no answer.

Q1. The graph A represents a jar being filled with water. Which of the graphs B and C represent a narrower jar being filled with water? Give your answer with the underlying reason (Derived from Bell & Janvier, 1981).

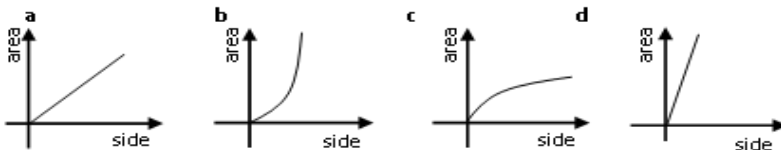


80% of PTED and 100% of ESED obtained the correct answer by interpreting the development and the general features of the graphs. The following indicates the quality of understanding that the students in this group displayed:

It is not B, because it contains some water at the beginning... I believe that the correct answer is graph C, because it rises faster than [than graph A]...(ESED 5⁴).

Almost all the students were aware of the relation that *area of a square is a function of its side*; nevertheless, only 40% of each group gave correct answer to the question:

Q2. Which of the following graphs represent the relationship between the area and a side of a square? Give your answer with the underlying reason.



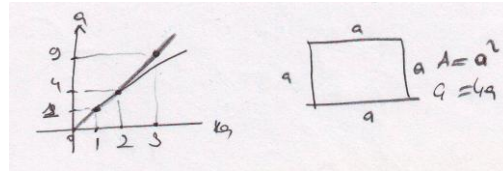
⁴ ESED 5 indicates 5th student from Elementary Science Education Department.

25% of PTED and 30% of ESED displayed qualitative interpretation. These students were able to think of the relationship between *area and a side of a square* in association with the development of the graph in Item b. For instance, one student said:

... The area of a square increases more compared to increase in its side; thus the graph should take a parabolic shape like this one [Item b] ... (ESED 18).

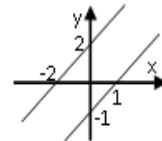
30% of PSTED and 55% of ESED displayed quantitative approach and chose Item-d. These students expressed that ‘*there is a direct proportion between the area of a square and the square of its side*’, yet they were unable to see that this relation could be best represented with a parabola, not with a straight line. Possession of *scale-misconception* was also among the reasons that caused some students to produce incorrect answer (see Figure 1).

Figure 1: Written responses of PTED 1



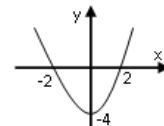
Students’ success declined further when they were asked to deal with the graphs of equations and functions. Three students from each group obtained correct answer for the following question:

Q3. The graphs on the right side represent an equation system. What do you think about the solution of this system? Give reason to your answer.



Of them, one student from ESED indicated a qualitative interpretation and stated that since the graphs are parallel to each other the equation system has no solution. Five students employed quantitative approach in that they worked out algebraic forms of the equations and, then, made manipulations to get the answer. Rest of the students gave incorrect answer. Only two students from ESED displayed qualitative interpretation when they were asked:

Q4. Given the graph of $f(x)=x^2-4$ on the right side sketch the graph of $f(2x)$. What would you say about general features and the development of the graph of $f(2x)$ comparing to that of $f(x)$.



Seven students (PTED: 2, ESED: 5) resolved the problem through quantitative approach by working out, first, the algebraic form of $f(2x)$ and then sketching its graphical form. The remaining gave no response (PTED: 90%, ESED: 65%) or produced incorrect answer.

IV. Discussion and Conclusion

This study indicated that the majority of the prospective teachers did not have a proper understanding of Cartesian graphs. Their conceptions fluctuated in accord with the contexts that the graphs are related to. They revealed qualitative interpretation when a graph is associated with a real life situation. Most of them were unable to tease out information from general feature and the development of a graph when the graph represented mathematical concepts including equations and functions. Students' lack of mathematical knowledge has been cited as a crucial factor that has negative impacts on their understanding of the graphs (Kieran, 1992; Friel et al, 2001; Capraro et al, 2005). In this study only 40% of each group was able to identify the graph of a relation between the area and the side of a square. This suggests that students might have difficulties at interpreting a graph even though they have a strong understanding of a mathematical notion that the graph represents. It is suggested, therefore, possession of a mathematical knowledge is essential but not sufficient to interpret graphs of mathematical notions. Students need to have knowledge concerning technical aspects of a graph, such as visual properties and general features of graphs. More importantly, they need to develop relational understanding to establish connections between a mathematical notion and the visual properties of its graphical form.

In closing, prospective teachers' lack of understanding of Cartesian graphs might have relations with the quality of education that they received. Thus, it is suggested that educators should enforce the development of students' qualitative interpretations through conceptually focused and cognitively challenging tasks. Starting with the graphs of real life situations might be a good strategy to achieve this goal (Dugdale, 1993). Inclusion of instructional technologies could also help students not only to understand development and general features of a graph but also to construe interrelations between graphs and other representations including algebraic expressions (Kieran, 1992; Smart, 1995; Schwarz & Dreyfus, 1995; Keller & Hirsch, 1998).

A Causal Relationship between Turkish EFL Students' Academic Achievement and Borrowed Library Books

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Akademik Başarısı ile Kütüphaneden Ödünç Alınan Kitaplar Arasındaki Nedensel İlişki

Yakup Çetin¹
Fatih University

Hüseyin Kınay
Fatih University

Abstract

A large body of research since 1990 indicates a positive relationship between various library services and students' academic achievement. This present study has been conducted to revitalize the important role of libraries and books necessary for the success of many students, irrespective of their age. Therefore, this quantitative study investigates the possible relationship between Turkish students' academic achievement mean (GPA) and number of books borrowed from a university library during their undergraduate study at a private university. Based on ANOVA, Scheffe Test, and Spearman Correlation, the analysis of 478 academic achievement records of English Language Teaching (ELT) graduates reported a statistically significant correlation between number of borrowed library books and students' academic achievement mean: the more books one borrowed, the higher was the academic achievement.

Key words: academic achievement, book collection, library, reading

Özet

1990'dan bu yana çok sayıda araştırma öğrencilerin akademik başarıları ve kütüphane hizmetleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın amacı yaşa bakılmaksızın birçok öğrencinin başarısında önemli rol oynayan kütüphane ve kitaplara dikkati çekmektir. Dolayısıyla bu nicel çalışma özel bir üniversitede Türk öğrencilerin lisans öğrenimleri boyunca üniversite kütüphanesinden ödünç aldıkları kitap sayısı ile lisans ortalamaları arasında olası bir ilişki olup olmadığını araştırmaktadır. ANOVA, Scheffe Test ve Spearman Korelasyonuna dayanarak 478 İngilizce Öğretimi mezunu öğrencinin raporlanmış akademik başarı kayıtlarına göre, istatistiksel olarak kütüphaneden ödünç alınmış

¹ *Fatih University, Buyukcekmece Campus, 34500 Istanbul, Turkey* ycecin@fatih.edu.tr

kitap sayısı ile öğrencilerin akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ödünç alınmış bir fazla kitap , daha yüksek akademik başarı getirir.

Anahtar Kelimeler: akademik başarı, kitap koleksiyonu, kütüphane, okuma

I. Introduction

Over the past decades, a bulk of research has been conducted worldwide to find out about the relationship between library use and students' academic achievement (Lance et al., (1994); Smith, (2001); Williams and Wavell, (2001); Burgin and Bracy, (2003); Lonsdale, (2003); Lance et al., (2005); Lance and Loertscher, (2005); Snyder and Parker, 2007; Small and Snyder, 2010). Despite the negligible results of a few conflicting research (Tarr & Sinclair-Tarr, 2006), an overwhelming number of studies validate the close link between libraries and academic achievement. For example, a significant study by Lance, Welborn, and Hamilton-Pennel (1994) revealed that library collection and staff size largely contributed to students' academic success on standardized tests. Further studies in different states across the U.S. strengthened the same view that well-resourced and well-staffed libraries provide learners with higher test scores (Pennell and Rodney, 2005). Likewise, a nationwide study by Tarr and Sinclair-Tarr (2005) in 10 US states also drew attention to the significant impact of resource-rich libraries on student academic achievement. From these studies and many more, including thousands of schools and universities, it is evident that libraries play an important role in the academic success of many students. Relatedly, in relation to the Colorado study by Lance & Loertscher (2005), the literature review of the present study discusses the four major aspects of a library – a) librarians, b) learning experience, c) library tools, and d) book collection- which all play an important role in students' academic achievement. In line with all these, **the purpose of the present study** is to investigate whether the number of borrowed books from a university library by Turkish English Language Teaching (hereafter ELT) graduates resulted in a higher GPA (Grade Point Average) –a simple numerical index that summarizes students' academic performance throughout their undergraduate program.

a. Librarians

Library research also reports on the significant connection between the library staffing and academic performance (Reynolds and Carroll, 2001). For instance, a nationwide survey of curriculum leaders linked poor academic achievement to both understaffed libraries and lack of cooperation between teachers and librarians (Siminitus, 2002). Relatedly, a study by Roberson (2005) seems to be quite thought-provoking in that instructors and principals were found to be rather reluctant in their attitudes towards library activities. This may be because the same study unveiled that 76 per cent of the instructors were not well-instructed on the role of libraries in learning during their undergraduate programs. From this respect, Todd (2002)'s remarks are worthy to mention: 'It is actions and evidences that show what makes a

real difference to student learning, and that the teacher librarian contributes in tangible and significant ways to the development of human understanding, meaning making and constructing knowledge (p. 2).⁷

On the other hand, in a qualitative study conducted by Small, Snyder, and Parker (2007), a statistically significant relationship was found out between well-staffed libraries and academic performance. In the same study the participants consisting of teachers and students were asked to comment on the assistance provided by the librarian. In their written descriptive reports, the participants expressed that without the useful service offered by the librarian, they would not have received the good grades from multiple assignments and projects. Moreover, based on their research on the relationship between library staffing and student achievement, Burgin and Bracy (2003) argue that the more library staff hours the schools and universities offer, the more successful the students are in their academic performance. Also, a study on the instructional role of the library staff demonstrated that librarians from top-rated schools were highly collaborative, responsive and therefore contributory to students academic achievement (Smith, 2001).

b. Learning experience

Williams and Wavell (2001a) made use of focus groups and case studies in order to inquire about the influence of school library on student learning. Their investigation of various curriculum subjects in the four areas of motivation, progression, independence and interaction indicated that libraries indeed can contribute to a variety of learning experiences. They also found out that libraries, by providing alternative learning opportunities, indirectly develop students' social and individual responsibility thereby leading to independent learning. A study by Kinnell (1994) based on interviews, observation, surveys, and records including 150 teachers and more than 800 students revealed that libraries contribute to cross-curricular skills like problem-solving, communication, use of information technology, study, numeracy, and personal and social development. Additionally, the same study proposes that besides textbooks and worksheets, library books and material are valuable and supplementary teaching and learning resources. Todd (1995) reported as well on the constructive benefits of library use to integrated information skills, positive learning attitudes, and academic achievement. Todd firmly believes that 'integrated information skills instruction has a positive impact on students' abilities to identify information-handling strategies to solve their information needs in a particular curriculum content area' (p. 8). Other library studies are in agreement that libraries are able to develop students' self esteem, responsibility, confidence, problem solving ability, independence, collaboration, and learning skills (Murray, 1999; Oberg, 1999; Dyer, 1999; Zweizig, 1999).

c. Library technology

The digital storage of information in diverse formats such as DVD-ROM encyclopedias has recently changed the traditional service provided by the libraries. As mentioned by Welch and Braybrook (2001) the great demand for digital

information 'is transforming the concept of collection and the physical entity of the library itself' (p. 4). Therefore, Fitzgibbons (2000) points out that in order to comply with the constantly increasing computer-assisted instruction, libraries are now largely equipped with computer-based databases. Accordingly, Book (2002) hints at the greater responsibility of the modern day librarian like uploading and downloading of software programs, maintenance of system back-ups, supervising students' internet usage, and assisting data retrieval, all which use up their time, skills and energy. According to Lohnsdale (2003), knowledge of information and communications technologies (ICTs) and easy access to these digital resources can greatly contribute to academic achievement. Moreover, Williams, Wavell and Coles (2001) report on the great benefits of connecting personal and network computers to library resources. Lohnsdale (2003) further states that the presence of information on various multi-media tools and learning environments in a digitized world has increased the role of lifelong learning.

d. Book Collection

Further library studies point to the close connection between large collection of books and academic achievement (Yoo, 1998; Lance et al., 2000; Baughman, 2000; Burgin and Bracy, 2003; Lonce et al., 2005). According to Long et al. (2005), academic achievement, in particular reading scores in norm-referenced tests are positively correlated to libraries with large and up-to-date collections. In line with this, Elley (1992) pointed out that a steady increase in reading literacy was noted with greater access to books and therefore large collections of books were required for effective reading programs. Froese (1997) further concluded that students in educational institutions with access to library books perform significantly better than those who do not have an easy access to books. Froese's reading test results also indicate that students who have an important number of books in their home library outperform those whose access to books is limited. Interestingly, even though the same study confirmed the strong relationship between borrowing books from a school library and reading literacy, it did not find any statistically significant correlation between reading achievement and borrowing books from the classroom library.

Similarly, Novljan (1998) based on Reading Literacy Study in relation to Slovenia mentions that 'better test results were closely related to the existence of large school libraries (approximately 7,000 books), large classroom libraries (approximately sixty books) and regular effective lending of books' (p. 229). Based on data from National Assessment of Educational Progress (NAEP) in 41 U.S. states, Krashen (1995) mentioned that the number of books in a school library per student is directly related to how well they perform in reading tests. With reference to another study by Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) in forty countries, Krashen (2006) argues that socio-economic status as well has a direct impact on both reading achievement and academic performance. Accordingly, he points out that students from higher socio-economic status have better academic performance, for they have easy access to library books which is associated with

more reading. Likewise, a reading survey by Yoo (1998) indicated that when students read in the library on a weekly basis, their reading attitudes improve significantly after a year.

II. Methodology

There is abundant evidence that more access to books leads to more reading which in turn results in better writing, spelling, grammar, vocabulary, and literacy development (Krashen, 2004; Mason 2006). Likewise, a substantial body of research including first and second language acquisition also supports the great benefits of extensive reading – large amount of reading outside the class: reading ability (Yoon, 2002), reading activity (Mullis, 2003), word knowledge (Horst, 2005), lifelong reader (Aarnoutse & Van Leeuwe, 1998), social skills (Allan, Ellis and Pearson, 2005), and general knowledge (Clark & Rumbold, 2006). In this context, the following remarks by Maynard, Mackay, Smyth (2010) are noteworthy:

The importance of reading undertaken in childhood cannot be underestimated; it provides a foundation for the acquisition of knowledge as well as for a love of reading for pleasure. The strength of this foundation depends not only on the encouragement children receive from parents and teachers, but also on the efforts of those who work in children's libraries. Indeed, the role played by libraries in providing access to reading material cannot be over-emphasized (pp. 239).

In light of these, the main aim of this study is to further support the evidence that school libraries are strong predictors of students' academic achievement. Even though studies in many countries confirm the positive relationship between school libraries, reading literacy and academic achievement, the extent to which this existing evidence is transferable to both a Turkish and ELT context is not well-known. Therefore, this present study has been conducted to see to what extent the amount of books borrowed from a university library relates to Turkish ELT students' academic achievement. In line with a body of evidence it is hypothesized that the number of library books borrowed by students will either positively or negatively correlate with their academic achievement (GPA).

Data for this study consists of 478 Turkish ELT students' graduation GPA and total number of books borrowed from the university library during their undergraduate study between 2006 and 2010. Student Affairs Office and library administration enthusiastically provided the required data of 355 female and 123 male students for the necessary statistical calculations. Particularly, library staff was very collaborative and supportive, because they were very much interested in role of library in students' academic achievement. Also, it was the first time for the library staff to participate in a study whose results may provide valuable insights and suggestions regarding the library use. All parties – library staff, student affairs office, and researchers- were rather sensitive to protect the confidentiality of student educational records; therefore, no student name was released.

Each ELT student's graduation GPA retrieved from Students Affairs Office has been matched to his or her library record of books. The data has been transferred to

SPSS program in order to obtain the necessary statistical calculations and results. Correspondingly, one way ANOVA, Scheffe Test, and Spearman correlational methods were used respectively to analyze the data and discuss the outcomes of the study.

III. Results

Table 1. Descriptive statistics in relation to students' academic achievement (GPA) and number of borrowed books.

Descriptive
Academic Achievement (GPA)

Books	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean			
					Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
between 0-3	144	2,4921	,48606	,04050	2,4120	2,5721	1,98	3,96
between 4-8	95	2,7293	,52459	,05382	2,6224	2,8361	2,00	3,84
between 9-19	120	2,7598	,56012	,05113	2,6586	2,8611	1,99	3,99
20 and more	119	3,1790	,59424	,05447	3,0711	3,2869	2,00	4,00
Total	478	2,7774	,59668	,02729	2,7238	2,8311	1,98	4,00

Table 1 indicates the descriptive statistics respectively in relation to students' academic achievement mean (GPA) and the number of books borrowed from the library. Based on the analysis, for example, the academic achievement mean of 144 students who borrowed books between 0 to 3 from the university library during their entire undergraduate study is limited to M=2,49 out of 4,00 and SD=.48. On the other hand, the highest academic achievement mean (M=3,17 SD=.59) was noted among 119 students who borrowed more than 20 books throughout their undergraduate studies in the department of English Language Teaching. Therefore, we may conclude from the descriptive statistics that students' academic achievement seems to be associated with number of books borrowed from the university library; in other words, the more books are borrowed, the higher the academic achievement.

Table 2. One way ANOVA analysis of academic achievement mean in relation to number of books.

ANOVA

Academic Achievement Mean

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	31,171	3	10,390	35,521	,000
Within Groups	138,654	474	,293		
Total	169,825	477			

Analysis of Variance (ANOVA) was employed to determine the influence of number of borrowed books from the university library on students' academic achievement mean. The analysis of Table 2 shows a highly statistically significant relationship ($F(3,474)=35,521, p=.000$) between number of books and academic achievement. In addition to ANOVA, Scheffe test is used to test for statistical difference between the groups.

Table 3. Scheffe test multiple comparison of academic achievement in relation to number of books. Academic Achievement Mean Scheffe

(I) number of books	(J) number of books	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
between 0-3	4-8 between	-,23718*	,07149	,012	-,4377	-,0366
	9-19 between	-,26775*	,06685	,001	-,4553	-,0802
	20 and more	-,68691*	,06700	,000	-,8749	-,4989
4-8 between	0-3 between	,23718*	,07149	,012	,0366	,4377
	9-19 between	-,03057	,07428	,982	-,2390	,1778
	20 and more	-,44973*	,07441	,000	-,6585	-,2410
9-19 between	0-3 between	,26775*	,06685	,001	,0802	,4553
	4-8 between	,03057	,07428	,982	-,1778	,2390
	20 and more	-,41916*	,06997	,000	-,6155	-,2229
20 and more	0-3 between	,68691*	,06700	,000	,4989	,8749
	4-8 between	,44973*	,07441	,000	,2410	,6585
	9-19 between	,41916*	,06997	,000	,2229	,6155

Table 3. Scheffe test multiple comparison of academic achievement in relation to number of books. Academic Achievement Mean Scheffe

(I) number of books	(J) number of books	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
between 0-3	4-8 between	-,23718*	,07149	,012	-,4377	-,0366
	9-19 between	-,26775*	,06685	,001	-,4553	-,0802
	20 and more	-,68691*	,06700	,000	-,8749	-,4989
4-8 between	0-3 between	,23718*	,07149	,012	,0366	,4377
	9-19 between	-,03057	,07428	,982	-,2390	,1778
	20 and more	-,44973*	,07441	,000	-,6585	-,2410
9-19 between	0-3 between	,26775*	,06685	,001	,0802	,4553
	4-8 between	,03057	,07428	,982	-,1778	,2390
	20 and more	-,41916*	,06997	,000	-,6155	-,2229
20 and more	0-3 between	,68691*	,06700	,000	,4989	,8749
	4-8 between	,44973*	,07441	,000	,2410	,6585
	9-19 between	,41916*	,06997	,000	,2229	,6155

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Table 3 shows the significant difference among groups in relation to number of books and academic achievement. It is apparent from the analysis on the same Table that students' academic achievement means are strongly related to the number of books borrowed from the library. As an example, those students who borrowed more than 20 books from the library during their undergraduate study had higher academic achievements. Apart from number of borrowed books between 4 to 8 and 9 to 19, this pattern of academic achievement is true for every group ($p < .05$), according to the results of Scheffe test. Correspondingly, statistical analysis of Scheffe test confirms the significance of group differences.

Table 4. Spearman Correlational coefficient in relation to academic achievement and number of books.

Correlations			Academic GPA	Borrowed Books
Spearman's rho	academic	Correlation	1,000	,420**
	achievement	and Coefficient		
	number of books	Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	478	478

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The Spearman correlation analysis is used to measure the strength of association between two variables: academic achievement and number of borrowed books from the library. As indicated in Table 4, the statistically significant correlation coefficient between academic achievement and number of borrowed books is $r = .42$ and $.00 \text{ sig } p = <.05$. According to Fraenkel and Wallen (2006), correlations between 0,40 and 0,60 in educational research are found to be highly related and have practical and theoretical value. Therefore, the analysis shows a significant correlation between students' academic achievement and number of books borrowed from the library.

IV. Discussion

The results of this present study confirmed that there is a positive, significant relationship between Turkish ELT students' academic achievement and number of borrowed books from the university library. This study conducted in Turkey further supports previous research which has consistently shown that school library can remarkably contribute to students' education from several aspects including academic achievement. The quantitative findings of the study suggest that the significant relationship between number of borrowed library books and academic achievement (GPA) has some similarities to the relationship between certain library services and school achievement reported in previous research. In this respect, number of library books borrowed by students has been determined as a significant factor that correlates with student academic achievement in line with similar possible library factors such as staffing, collections, facilities, and budget.

The statistical analysis and findings of this exploratory study is worth consideration even though the population was relatively selective and small. As shown in Table 1, a strong relationship is observed between number of books borrowed from the university library and students' academic achievement. For example, those students who borrowed more than 20 books from the university library were found to have the highest academic achievement mean of $M = 3,17$ and $SD = .59$. It has been noticed

that parallel to the decrease in the number of borrowed library books, there is a decline in the mean of students' academic achievement. As an example, academic achievement dropped to $M=2,75$ for students who borrowed between 9 to 19 books from the library during their 4 year undergraduate study. Interestingly, no significant difference in academic achievement was observed among student groups who either borrowed between 9-19 books ($M=2,75$ and $SD=.56$) or 4-8 books ($M=2,72$ and $SD=.52$) from the university library. As it was hypothesized, students' academic achievement mean ($M=2,49$ and $SD=.48$) was found to be the lowest for students who borrowed less than 4 books from the university library throughout their university academic life. Based on statistically significant results by ANOVA, Sheffe test, and Spearman Correlation Coefficient, we can conclude that the more books students borrow from the library-which may imply more reading- the higher their academic achievement and vice versa. In other words, a significant positive correlation ($r= .42$ and $.00$ sig $p= <.05$) exists between the number of books borrowed from the university library over the years and students academic achievement mean (GPA).

The outcomes of this study once again reinforce the manifold importance of books and reading activity as pointed out by (Krashen, 2001; Yoon, 2002; Mullis, 2003; Horst, 2005; Allan, Ellis and Pearson, 2005; Clark & Rumbold, 2006). It can be inferred from this study that those students who borrowed an important number of library books were engaged in more reading which probably resulted in significant increases in every aspect of literacy including school achievement. Relatedly, Clark and Rumbold (2006) consider the following factors crucial for reading activity: freedom of book selection, easy access to reading material, a wide range of book collection, school time for reading, and comfortable reading environment. Therefore, with regard to this study, increasing the size and title of book collection in a university library may optimize the positive correlation with student academic achievement. The strong relationship between reading and student academic achievement has been well summarized by Sanacore (2002):

Determining students' attitudes toward reading, giving them experiences with different texts, providing them with opportunities to select resources and to read them in school, and helping them to connect skills and strategies to interesting and meaningful contexts, are only a few of the ways that support the lifetime reading habit... Other important considerations include building resilience in literacy learners, finding time to engage children in pleasurable reading across the curriculum, making picture books acceptable and respectable for older students, guiding students to solve authentic problems through reading, conducting book talks, encouraging different interpretations of text, supporting a variety of projects and outcomes, and promoting leisure reading at home (pp. 83).

V. LIMITATIONS & RECOMMENDATIONS

This exploratory study was limited to a relatively small group of students' academic mean (GPA), therefore, it is essential to investigate the reliability of these outcomes with larger populations. The statistical analysis of 478 students' academic achievement indicated a positive relationship between number of books borrowed from the library and academic achievement. However, it is not clear if similar statistical results can be obtained with greater student numbers. Correspondingly, similar to the library researches in the U.S., a nationwide investigation across Turkey can contribute a lot to the role of libraries in student school achievement.

Also, the students' academic means (GPA) were from the department of English Language Teaching, so future studies that target alternative disciplines may provide different results for the same hypothesis. For example, what kind of relationship would the analysis of academic achievement means of math graduates report for the same context? Therefore, further studies that test the link between academic achievement of math, physics, or chemistry graduates and number of books borrowed from the library may be thought-provoking for many. As well, as a comparative study that compares the academic means of students from social and natural sciences in relation to number of borrowed books from a library can produce interesting results in this context.

Undoubtedly, there has been substantial research on several aspects of technology use in school library. Todd (2001), for example, considers the modern information environment no longer confined by time and space because of its complex and fluid characteristics. Digital data resources provided by many school libraries have been touted as a mean to encourage students' quest for knowledge. In the present study, even though one of the goals of the researchers was also to inquire about a possible relationship between academic mean and electronic library resources, this could not be investigated because of lack of digital infrastructure. Therefore, more library studies that compare the link between print and electronic books to students' school achievement can add a new dimension to the role of future libraries.

Although the researchers also considered to examine parents' education and socio-economic status as potential variables that may have an impact on students' academic achievement, they were not permitted to access the relevant demographic data by the Students Affairs Office for confidential reasons. Thus, further library studies that target other possible variables such as parents' education, socio-economic status, study year, and gender in line with number of borrowed books may come up with valuable and insightful findings.

VI. Conclusion

This study investigated the possible relationship between 478 Turkish students' academic achievement mean (GPA) and number of books borrowed from the university library during their four year undergraduate study at the department of English language teaching. The results and findings of the present study indicated

that a statistically significant correlation exists between students' academic means and number of borrowed library books. It was apparent from the statistical analysis of this quantitative study that the more books students borrowed from the library, the higher was their academic achievement mean. However, it is suggested that further in-depth studies are necessary in several other disciplines as well before generalizations can be made about the impact of a certain library service. Finally, this study suggests that libraries are valuable places from which students can borrow books at least and thereby increase their academic achievement.

References

- Aarnoutse, C and van Leeuwe, J.(1998). 'Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure and reading frequency'. *Educational Research and Evaluation* 4(2): 143-166.
- Allan, J, Ellis, S and Pearson, C. (2005). *Literature circles, gender and reading for enjoyment*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Baughman, J.C .(2000). 'School Libraries and MCAS Scores', A paper presented at a symposium sponsored by the Graduate School of Library and Information Science, Massachusetts
- Book, B .(2002). 'Teacher Librarian Workload Survey 2001', *The ACT Teacher* 2(1):19-20
- Burgin R and Bracy P. (2003). 'An essential connection: how quality school library media centers improve student achievement in North Carolina', *RB Software and Consulting* Available at : www.rbargin.com/NCschools2003/NCSchoolStudy.pdf (retrieved at May 2011)
- Clark, C and Rumbold, K .(2006). 'Reading for pleasure: A research overview', National Literacy Trust, Available at: http://content.scholastic.com/content/collateral_resources/pdf/i/Reading_for_pleasure.pdf
- Dyer, J.(2001). 'Library Volunteer and Service Providers: A Prototype for Creating a 'Grace Space'', *11th National Library Technicians Conference*, URL (consulted at January 2011) <http://conferences.alia.org.au/libtec2001/papers/dyer.html>
- Elley, W.B. (1992). *How in the World Do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*. Hamburg: International Association of the Evaluation of Educational Achievement
- Fitzgibbons, S.(2000). 'School and Public Library Relationships: Essential Ingredients in Implementing Educational Reforms and Improving

- Student Learning', *School Library Media Research Online* 3(2), URL (consulted at January 2011) <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrc/ontents/volume32000/relationships.cfm>
- Fraenkel, JR and Wallen, NE. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th Edition)*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Froese, V (1997) 'The Relationship of School Materials and Resources to reading Literacy: An International Perspective, Information Rich but Knowledge Poor' *Emerging Issues for Schools and Libraries Worldwide, Research and Professional Papers Presented at the Annual Conference of the International Association of School Librarianship held in conjunction with the Association for Teacher Librarianship in Canada*, July 6–11
- Horst, M.(2005). 'Learning L2 vocabulary through extensive reading: a measurement study'. *Canadian Modern Language Review* 61: 355–82
- Kinnell, M.(1994). 'Working for Achievement: School Libraries and Curriculum Delivery', *Education Libraries Journal* 37(1):3–12
- Krashen, S.(1995). 'School Libraries, Public Libraries, and the NAEP Reading Scores', *School Library Media Quarterly* 23(4):235-237
- Krashen, S.(2001). 'Current Research: The Positive Impact of Libraries', *California School Library Association Journal* 25 (1): 21–4.
- Krashen, S.(2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*, 2nd ed., Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen S, Lee S and McQuillan J.(2006). *An Analysis of the PIRLS (2006) Data: Can the School Library Reduce the Effect of Poverty on Reading Achievement?*, California: California School Library Association
- Lance K, Welbom L and Hamiiton- Pennell C.(1994). *The impact of school library media centres on academic achievement*. American Association of School Libraries .ERIC ED353989
- Lance, K, Rodney, M and Hamilton-Pennell, C.(2005). *Powerful libraries make powerful learners: The Illinois study*. Canton, IL: Illinois School Library Media Association. Retrieved January 25, 2011 from: <http://www.islma.org/pdf/ILStudy2.pdf>
- Lance, K and Loertscher, D.(2005). *Powering Achievement: School Library Media Programs make a Difference. 3rd Edition*. San Jose, CA: Hi Willow.
- Lonsdale M.(2003). *Impact of School Libraries on Student Achievement: a Review of the Research*. Victoria: Australian Council for Educational Research

- Mason, B.(2006).‘Free Voluntary Reading and Autonomy in Second Language Acquisition: Improving TEOFL Scores from Reading Alone.’ *International Journal of Foreign Language Teaching* 2(I):2-5
- Mullis,V, Martin, M, Gonzales, EJ and Kennedy, A.N.(2003). *PIRLS 2001 International report*. Boston: International Study Center
- Murray, J.(1999). ‘An Inclusive School Library for the 21st Century: Fostering Independence’, *65th IFLA Council and General Conference*, Bangkok, Thailand, August 20–28.
- Novljan, S.(1998).‘In Librarianship Professionalism is the Condition for Success’.*64th IFLA General Conference August 16-August 21, 1998*. Viewed at <http://archive.ifla.org/IV/ifla64/071-153e.htm>
- Oberg, D.(1999). ‘A Library Power Case Study of Lakeside Elementary School, Chattanooga, Tennessee’, *School Libraries Worldwide* 5(2): 63–79
- Reynolds, S and Carroll, M (2001) ‘Where Have All the Teacher Librarians Gone?’ *Access* 15(2):30–4
- Roberson, DN Jr. (2005).‘*The self-directed learning past and present*’.ERIC ED490435
- Sally, M, Sophie M and Fiona S. (2008). ‘A survey of young people’s reading in England: Borrowing and choosing books’. *Journal Of Librarianship And Information Science* 40(4):239-253
- Sanacore, J.(2002).‘Struggling literacy learners benefit from lifetime literacy efforts’. *Reading Psychology* 23(2):67-86
- Simintus J.(2002).California School Library Media Centres and student achievement, *SBC Pacific Bell*, Available at: <http://www.kn.pacbell.com/survey/kl2libraries.pdf>
- Small R, Snyder and Parker K.(2007). *New York State's school libraries and library media specialists: an impact study*. New York Library Association. Available at: http://www.nyla.org/content/user/1/Preliminary_Report_Small.pdf
- Smith E.G. (2001). *Texas School Libraries: Standards, Resources, Services, and Students' Performance*. Texas: EGS Research and Consulting
- Tarr, W and Sinclair-Tarr, S.(2006). ‘Using large-scale assessments to evaluate the effectiveness of school library programs in California’ *Edexcellence Consulting, Inc*. Available at: http://www.edexcellence.com/37_Tarr.pdf
- Todd, R.(2001).‘A sustainable future for teacher-librarians: inquiry learning, actions and evidence’ *Orana* 37 (3):10-20.
- Todd, R.(1995).‘Integrated Information Skills Instruction: Does it Make a Difference?’ *School Library Media Quarterly* 23(2):22-35

- Todd , R.(2002). School librarians as teacher : Learning outcomes and evidence-based practice,*Paper presented at the 68th IFLA Council and General Conference*, Glasgow
- Welch, B and Braybrook, P.(2002).‘Paradigm Shifts and the Teacher-Librarian’. *FYI: Journal for the School Information Professional* 6(2):4–10
- Williams, D, and Wavell, C.(2001a).‘Recent Research on the Impact of the School Library Resource Centre on Learning’. *School Librarian* 49(3):123–7.
- Yoo, JH.(1998).‘The Educational Impact of the School Library’. *ERIC ED* 417 736.
- Yoon, JC.(2002).‘Three decades of sustained silent reading: A metaanalytic review of the effects of SSR on attitude toward reading’. *Reading Improvement* 39(4):186–95
- Zweizig, D, Hopkins, D, Webb, N, Whelage, G, and Wheelock, A.(1999). ‘Findings from the Evaluation of the National Library Power Program’ (an Executive Summary). *DeWitt Wallace-Reader’s Digest Fund*. Available at:
<http://www.wallacefunds.org/frames/framesetpublications.htm>

Öğretmen Yetiştirmede Klinik Uygulama

Clinical Practice in Teacher Training

Hidayet Tok*
Zirve Üniversitesi

Özet

Son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarının en önemli derslerinden biri olan öğretmenlik uygulama dersinin işleyişi ile ilgili konsept değişikliğine gidildiği görülmektedir. Bu yeni konsept, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulama sürelerinin artışı ve buna paralel olarak, uygulama okullarının işleyişinde değişikliğe gidilerek “öğretmen yetiştirmede klinik uygulama” kavramını gündeme getirmiştir. Bu çalışmada, “öğretmen yetiştirmede klinik uygulama” kavramına açıklık getirilmiş ve uygulama süreci hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Ayrıca, klinik uygulama ve geleneksel okul uygulamaları karşılaştırmalı olarak sunulmuş ve öğretmenlik mesleği ile klinik uygulama arasındaki benzerlikler açıklanmıştır.

Anahtar kelimeler: Klinik uygulama, öğretmenlik uygulaması, uygulama öğretmeni, öğretmen adayı, uygulama okulu.

Abstract

Recently, it seems that there has been a concept change in the aspect of teaching practice course which is regarded as one of the most significant course in teacher education program. This new concept requires the increase period of teaching practice in teacher education program and parallel to this, it also requires the change in the function of practice schools and highlighted “clinical practice in teacher education” concept. In this study, “clinical practice in teacher education” concept and its implementation processes were explained. Furthermore, clinical practice and traditional school practices were presented and the parallels between teaching and clinical practices were explained as well.

Keywords: Clinical practice, teaching practice, cooperating teacher, student teacher, practice school.

1. GİRİŞ

Bilgi ve teknolojinin hızla değişmesi yaşamın bütün alanlarını etkilediği gibi eğitim öğretim sürecini de etkilemiş ve eğitim öğretim programlarının

- *Yazışma Adresi:* Zirve Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
e-posta: hidayettok@zirve.edu.tr
- *Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir.*

dinamik bir yapıda olmalarını zorunlu hala getirmiştir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programları da yeni gelişmelere adapte olmaları ve daha etkili hale gelmeleri için değişikliklere uğramışlardır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarındaki köklü değişiklik 1994-1998 yılları arasında yaşanmıştır. YÖK/DB: MEGP projesi çerçevesinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri konusunda “Fakülte-Okul İş Birliği Modeli” geliştirilmiştir. Bu modelde, öğretmen adaylarının meslekî yeterliliklerini geliştirmeleri, mesleğin gerektirdiği teorik alt yapılarının, gerçek eğitim ortamlarına aktarabilme becerisi kazanmaları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu duyuşsal davranışlar kazanmaları hedeflenmiştir. Yine bu modelde, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde yer alan ilgili tarafların (fakülte ve uygulama okulu) görev ve sorumlulukları birlikte paylaşmaları ve süreçte karşılaşılan olası sorunları çözümlenmede ortak hareket etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Fakülte-Okul İş Birliği Modeli’nde, okullarda uygulama çalışmaları ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. “Okul deneyimi I-II” ve “öğretmenlik uygulaması” dersleri programa konulmuştur (Günçer 1997).

Senemoğlu, (1991) İngiltere ve Türkiye’de yapılan bazı araştırmalarda öğrenci ve öğretmen elemanlarının görüşlerine göre, sınıf öğretmeninde bulunması gereken yeterlikte, büyük ölçüde okul dayanaklı yaşantılar ve öğretme uygulamaları yoluyla kazanılmakta olduğunu, ayrıca, ilköğretim eğitim programında yer alan konu alanları da en iyi öğretmenlik uygulamaları sırasında öğrenildiği vurgulamakta ve okulda yaşantı kazanma ve öğretme uygulamalarının öğretmen yetiştirme sürecinin kalbi olarak görmektedir. Buna ek olarak, Senemoğlu, öğretmen adayının, uygulamaya yönelik yaşantıları yolu ile kendi kişisel gelişimini sağlamasına olanak yaratıldığını, böylece, kendi mesleki gelişimini izleyerek, eğitim gereksinimlerinin farkında olmayı, kendi kararlarını değerlendirmeyi, kendi öğretim ilkelerine ve kendi kuramına ulaşmayı öğrendiğini; diğer bir deyişle, düşünen-yansıtan-kendini geliştiren (reflective practitioner) bir öğretmen olmaya olanak sağlandığını ifade etmektedir.

Son yıllarda, öğretmen yetiştirme programlarında “okul dayanaklı yaşantılara” odaklanma eğilimi yoğunluk kazanmış ve bir konsept değişikliğine gidilmiştir. Bu yeni konsept, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulama sürelerinin artışı ve buna paralel olarak, uygulama okullarının işleyişinde değişikliğe gidilerek “öğretmen yetiştirmede klinik uygulama” kavramını gündeme getirmiştir. ABD de Ulusal Araştırma Konseyi (The National Research Council) klinik uygulama ile ilgili rapor yayınlamış ve klinik uygulamanın alan bilgisi ve kaliteli öğretmen adayı kriterlerinin yanı sıra öğretmen yetiştirme uygulamalarının önemli sacayağını oluşturduğunu belirtmektedir.

Öğretmen eğitiminde alan bilgisi, teorik bilgiler ve pedagojik formasyon gibi dersler belli aralıklarla ayrı ayrı öğretilerek uygulama safhasına geçirilememiştir. Öğretmen yetiştirme programı bütünlük oluşturmaktan daha ziyade parçalanmış bir görüntü vermekte ve uygulamadan uzak bir konumdadır. Fakat, öğretmenlik tıp eğitiminde olduğu gibi bir uygulama mesleğidir. Geleceğin

öğretmenleri öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini sağlamak için ve uygulama ile kendi mesleki bilgilerini nasıl artıracaklarını bilen birer uzman uygulayıcı olarak yetiştirmeliler. Kuşkusuz bunu gerçekleştirmek için uygulamayı öğretmen yetiştirme programının merkezi haline getirmek gerekmektedir.

Eğitim çevrelerinde en çok konuşulan konulardan biri de öğretmenlik mesleği gazetecilik, oto tamirciliği gibi beceriye dayalı ve iş başında öğrenilen bir “sanat” mıdır?, yoksa, hukuk, mimarlık ve muhasebe meslekleri gibi tam uygulama safhasına geçmeden önce okullarda yoğun bir eğitimi gerektiren, ve okuldaki yoğun eğitimden sonra kendi işini kuran ve müşterilerle direkt temasa geçen bir “meslek” mi dir? “Sanat” a karşı “meslek” ikilemi içerisindeki öğretmenlik anlayışı, eğitim ve öğretmenlerin devam eden katkıları için farklı etkilere sahiptir. Aslında bu ikilem, ya da bunun üzerine yapılan tartışma, öğretmenlik meslek alanını olumsuz etkilemektedir (Alter, & Cogghall, 2009).

Eğitim alanındaki bazı uzmanlar ise üçüncü bir görüşü ileri sürmektedir. Öğretmenlik mesleği için addedilen ikilemin dışında öğretmenliğin tıpkı kliniksel psikoloji ve tıp alanı gibi “kliniksel uygulama mesleği” (clinical practice profession) akademik olarak öğreten bir anlayışla algılanmalıdır (Ball, 2008; Zeichner, 2003). Öğretmenlik mesleğini bu şekilde öngören anlayış, belki yukarıda ifade edilen ikilemi yok edecek veya tamir edecek bir anlayış olacaktır. Bu anlayış belki 21. yüzyılda öğretmen eğitim reformu için yeni bir eğitim programının temel çerçevesini sağlayabilir.

Bu çalışmada “kliniksel uygulama mesleğinin” beş önemli bileşenini açıklamaya çalışacağız. Ve bunların öğretmenlik mesleği ile nasıl ilişkili olduğu ve öğretmenleri mesleğe hazırlamada “kliniksel uygulama mesleği”nin ne olduğunu irdelemeye çalışacağız.

Alter & Cogghall (2009) nin yaptıkları çalışmada öğretmenlik ve tıp eğitimi ile ilgili literatür incelemesiyle kliniksel uygulama mesleğinin 5 özelliğini belirlemişlerdir:

1. **Hastaya odaklanma:** Klinik uygulaması direkt gözlemi ve hastanın muayenesini içerir (Merriam-Webster, 2006). Klinik uygulamalarda başarılı sonuçlar sadece beceri, bilgi ve pratiyenin eylemlerine bağlı değildir. Aynı zamanda hastanın eylemine, yükümlülüğüne ve itaatine bağlıdır.
2. **Bilgi Gereksinimi:** Klinik uygulama mesleğinin çalışması oldukça kompleksdir. Sıradan insanların sahip olduğu teorik, uygulamalı ve teknik anlayışları kadar genel uzmanlık bilgileri ve becerileri de gerekmektedir.
3. **Uygulamada kanıt ve yargıları kullanma:** Klinik uygulama mesleğinde en iyi tedavi yöntemine karar vermek, hastayı tanımak kadar (gözlem yoluyla soru sorarak, diğer teşhis kanıtları ve kanıtları toplama teknikleri) literatürün göstermiş olduğu bilgiyi uygulamak da önemlidir. Klinik uygulama mesleğinin üyeleri uygulamanın kanıt temelli standartları takip

etmeleri gerekir (Glasziou, 2005). Fakat, kanıt eksik, belirsiz ve mevcut değilse, bazen uygulama uzmanının kararı gerekir.

4. **Toplum ve uygulamanın standartları:** Klinik uygulama meslekleri, kaliteyi gözetleyen, bilgiyi dağıtan ve uygulama standartlarını oluşturan bir mesleki toplum oluşturur (Darling-Hammond, 2006; Shulman, 1998).
5. **Klinik uygulama için eğitim:** Uygulamaya geçmeden önce, klinik uygulama meslekleri, başarılı bir şekilde katı akademik ve uygulama eğitimini tamamlamaları gerekir (Shulman, 1998). Adaylar, hastalarla etkili çalışmayı öğrenmelidir. Yüksek kalitede bilgi elde etmeleri gerekir. Kanıtları nasıl kullanacaklarını ve uygulamada nasıl bir karara varacaklarını bilmeliler. Klinik uygulama mesleklerin eğitimi en az üç temel bölümden oluşmaktadır; 1. Akademik temel, 2. Uygulama temelli eğitim, 3. Sürekli öğrenme. Ayrıca burada vurgulanması gerek önemli başka bir nokta da klinik eğitimi hizmetinin hizmet öncesi eğitimin çok ötesinde olduğudur.

2. Öğretme ve Klinik Uygulama Arasındaki Benzerlikler

Öğretme, diğer klinik uygulamalı mesleklere şu bakımdan benzer: Etkili uygulama sadece beceri, bilgi ve profesyonelin isteğine bağlı değildir, aynı zamanda müşterilerin, hastaların ve bu durumda öğrencilerin eğilimlerine ve hareketlerine de bağlıdır (Cohen, 2005; Grossman, Hammerness, McDonald, & Ronfeldt, 2008). Bu nedenle öğretmenler ve öğrenciler arasında kurulan ilişkinin kalitesi çok önemlidir (Grossman & McDonald, 2008; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Her iki öğretim anlayışında da öğrenci merkezdedir.

Öğretme, diğer klinik uygulamalı mesleklerde olduğu gibi karmaşık bir aktivitedir ve karmaşıklığın çoğu öğrencilere görünmez (Ball, 2008; Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007). Basitçe denilebilir ki; mükemmel öğretme görüldüğünden çok daha zordur ve mesleğin püf noktalarından daha fazlasını talep eder. Mükemmel öğretme hem uzmanlaşmayı ve hem de genel bilgiyi gerektirir (Cohen, 1988). Şüphesiz öğretimde birinci derecede ihtiyaç duyulan bilgidir.

Öğretmenlerin bilmesi ve yapması gereken şeyleri sıralamak için çeşitli çabalar olmuştur (örneğin; Darling-Hammond & Bransfors, 2005). Aşağıda en sıklıkla bahsedilen öğretmen bilgisinin kısaltılmış birtakım temel nitelikleri vardır:

- Öğretmenler, değişimlere açık ve kendi alanlarını derinlemesine bilmelidir. (Dewey, 1904), Akt. Alter & Coggshall, 2009).
- Nasıl ki, bir cerrah, anatomiye ve fizyolojiye ve bunların nasıl değiştiğini anlaması gerektiği gibi; öğretmenler de çocukların nasıl öğrendiğini ve öğrenme süreçlerinin nasıl değiştiğini anlamalıdır. (Darling-Hammond, 2006).
- Öğretmenler, pedagojik bilgiye sahip olmalı-bir sınıf nasıl yönetilir, anlama

nasıl ölçülür, farklı öğrencilere ulaşmak hangi eğitsel stratejiler nasıl kullanılır gibi öğretim etkinliklerini bilmelidir.

- Öğretmenler, pedagojik alan bilgisi diye adlandırdığı bilgiyi, ya da özel alan konularını, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine göre nasıl düzenlenmesi ve uyarlanması gerektiği konusunda bir anlayışa sahip olmalıdır.

Belkide bir diğer önemli nokta da öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmelerini etkileyen sosyal güçleri, en güncel reform çabalarına en etkili nasıl karşılık vereceklerini, diğer öğretmen ve eğitimcilerle nasıl işbirliği yapacaklarını ve eğitim teknolojilerinin nasıl verimli kullanacaklarını anlamalıdır. Maalesef, araştırmalar etkili öğretim için gerekli olan bilgiyi - yani yüksek öğrenme çıktıları- elde edebilmeyi tam olarak belirleyememişlerdir (Grossman & McDonald, 2008).

Öğretmenlik mesleğinde de diğer mesleklerde olduğu gibi, güçlü, genel ve özel bilgi birikimi gerekmektedir. Ancak, klinik uygulamadaki bazı içsel belirsizliklerden dolayı yeterli değildir. Bir öğretmen öğrencisini iyi tanımalıdır. Bu, öğretmenin, öğrencisinin geçmişiyile, ilgisiyle ve öğrenme stiliyle ilgili bilgi toplamasını ve öğrencisinin güçlü ve zayıf yanlarını teşhis edebilmesini gerektirir. Bu bulgularla donanan öğretmenler, öğrencilerini etkili bir biçimde derse katmak, onları motive etmek ve onların eski deneyim ve bilgilerinin üzerine stratejik olarak bilgi eklemek için muhakemelerini kullanmaya başlarlar. Daha da önemlisi, öğretmenler, kendi uygulamalarının, öğrencilerinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini incelemelidir. Öğrenci öğrenmesinde ilerleme bulgusunu yorumlamak ve bir öğrencinin ilerleyip ilerlemediğinde ne yapılması gerektiğini bilmek, öğretmenlerin karşılaşılabileceği en zor işlerden biridir (Heritage, Kim, Vendlinski, & Herman, 2008).

Klinik uygulama mesleği olarak, öğretim sürecine dahil olmak için, doktor adayları gibi öğretmen adayları da kendi bilim dalında akademik bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, sınıfta uygulama temelli eğitime katılmalıdır.

Akademik temel: Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinin temel kavramlarını elde etme fırsatlarına sahip olmalıdır. Bunun yanı sıra, teorik, deneysel ve normatif / kurallara ait bilgiye sahip olmaları da gerekmektedir (Shulman, 1998, Zeichner, 2003). Darling-Hammond (2006)' ın belirttiği gibi, anatomi ve psikoloji bilgisi eksik olan doktorların, klinik uygulamalarda bulunmalarına müsaade edilmez. Aynı şekilde, kendi konusuna hakim olmayan ve çocukların öğrenme stillerini bilmeyen bir öğretmenin, öğretim uygulamasında bulunmasına izin verilmemelidir. Diğer bilim alanlarında uygulama esasları sistemleştirilmiş, hukuk, tıp gibi alanlarda da bu anlamda tartışmalar devam etmektedir.

Uygulama temelli öğretim: Diğer klinik uygulama meslekleri gibi, öğretmenler lisans derslerinde öğrendikleri teorik bilgileri beceri düzeyinde uygulamaya dönüştürmelidir. Böylece alandaki öğrencilere etkili öğretimi

gerçekleştirebilirler (Grossman, Compton, Shahan, & Williams, 2005). Üniversitede öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya yönelik dersler; rol alma, yazılı vakaları işbirliği ile inceleme, ders anlatımlarını içeren videoları izleme ve inceleme şeklinde gerçekleştirilebilir. Bu aktiviteler, genellikle “öğretim yöntem ve teknikleri” dersinde ele alınır. Bu derste, öğretmen adayları, çeşitli öğretmenlik uygulamalarını gözlemleyebilir, karşık uygulamaları basit, anlaşılabilir uygulamaları “kliniksel becerilere” dönüştürebilir (Grossman & McDonald, 2008).

Uygulama temelli öğretmen deneyimleri okullarda yapıldığı zaman tıpkı tıp mesleğinde yapılan “ hastahane öğretimi” gibi kalitesi yüksek olacaktır. Uygulama temelli öğretmen eğitimini sağlamak için kaliteli bir okul bulmak oldukça zordur. Daha doğrusu, öğretmen yetiştirme programının öğretmen adaylarına sunduğu öğretim becerilerinin uygulanabileceği donanımlı, aynı öğretim normlarına sahip bir uygulama okulunu bulmak zordur (Wilson et al., 2001).

Sürekli öğrenme: Klinik uygulama meslekleri, yetiştirecek elemanlar için tasarlanan bir dizi hazırlıkları yerine getirdiklerinde, onların sorumlulukları bitmemektedir. Bir çok öğretmen örgütleri (NCTAF, 1996, New teacher Center, 2007 gibi) öğretmenliğin ilk yıllarında yeni işe başlamış öğretmenlerin, intibak ya da stajyerlik dönemlerini verimli geçirmelerini tavsiye etmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar, intibak ya da stajyerlik eğitimi, mümkün olduğu kadar kapsamlı ve sadece uygulama öğretmenleriyle sınırlı olmadığı sürece, öğretmenleri geliştirme ve öğrenci başarısını artıran potansiyele sahip olacaktır.

Mesleki öğrenme, intibak eğitim sürecinin çok ötesine geçmelidir. Çünkü, diğer klinik uygulama mesleklerinde olduğu gibi, öğretim işi oldukça karmaşıktır. Öğretmenler, düzenli, gerekli mesleki gelişim eğitimlerini almalıdır. Buna ilaveten, uygulama ortamında meslektaşlarından sürekli öğrenme fırsatlarını yakalamalıdır. İcra ettikleri öğretmenlik faaliyetlerini sürekli değerlendirip, öğretmenlik uygulamalarını geliştirmelidir. Çünkü bir mesleğin temel bilgileri sürekli artmaktadır ve klinik uygulama meslekleri sürekli öğrenme fırsatlarına sahip olmalıdır.

3. Klinik temelli öğretmen yetiştirme programlarının tasarımı

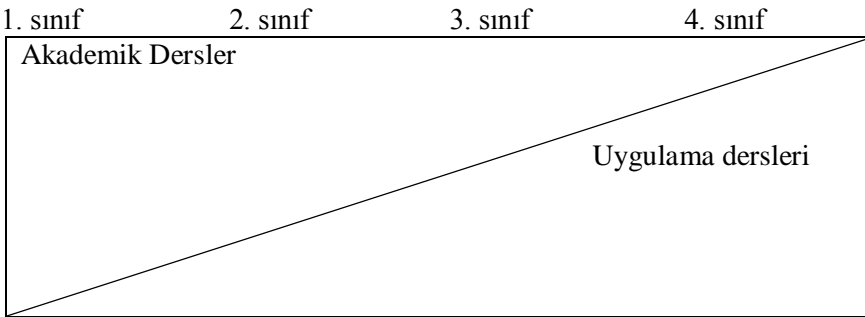
NCATE (the National Council for Accreditation of Teacher Education) kurumu 2010 yılında “ Öğretmen eğitimini klinik uygulamaya dönüştürme: etkili öğretmenler yetiştirmek için bir ulusal strateji” adlı bir rapor yayınlamıştır. Bu raporda klinik temelli öğretmen yetiştirme programlarının tasarımı için on önemli özellikten söz edilmektedir. Bunlar kısaca:

1. Öğretmen yetiştirme programlarında öğrencinin öğrenmesi esastır. Klinik temelli öğretmen yetiştirme programın merkezinde ilk ve orta öğretimde okuyan öğrencilerinin öğrenmeleri olmalıdır.
2. Klinik uygulama, öğretmen yetiştirme programının bütün boyutlarına dinamik bir şekilde entegre edilmelidir.

3. Öğretmen adaylarının gelişimi ve öğretmen yetiştirme programının bütün elemanları araştırma verilerine dayalı olarak sürekli değerlendirilip geliştirilmelidir.
4. Öğretmen yetiştirme programları, alanını bilen ve onu nasıl öğreteceği konusunda uzman, yenilikçi, işbirliğine önem veren ve problem çözücü öğretmenleri yetiştirmelidir.
5. Öğretmen adayları etkileşimli (interactive) mesleki ortamlarda öğrenirler.
6. Klinik eğitimcileri ve rehberler, yüksek öğretim kurumlarından ve ortaöğretim okullarından ciddi bir elemeye tabi tutularak seçilirler ve eğitilirler.
7. Klinik uygulamaların yapılacağı okullar seçilmeli ve finansal olarak desteklenmelidir. Klinik uygulama için seçilen okul, öğretmen adayının iyi bir uygulama sürecini geçirmesi ve okuldaki öğrencilerin başarılarının artırılması için eğitsel malzemelerle ve yetişmiş personelle donatılmış olası gerekir.
8. Teknolojik uygulamalar etkili öğretmen yetiştirme hazırlıklarını kolaylaştırır ve artırır.
9. Güçlü bir araştırma gündemi, bilgilerin sistematik toplanması ve verilerin kullanımı, öğretmen yetiştirmede sürekli gelişimleri destekler.
10. Güçlü kliniksel öğretmen yetiştirme programının hazırlığı için stratejik ortaklar (millî eğitim müdürlüğü, uygulama okulu) zorunludur.

Öğretmen yetiştirme programlarını klinik temelli uygulamalara dönüştürmek için uygulama derslerini artırmak ve her dönemde uygulama derslerinin programda olması gerekmektedir.

Tablo1. Klinik uygulama temelli öğretmen yetiştirme programında derslerin oranı



Yukardaki tabloda görüldüğü gibi klinik temelli uygulamaların yer aldığı öğretmen yetiştirme programlarında uygulama dersleri birinci sınıftan itibaren verilmektedir. Birinci sınıfta uygulama derslerinin süresi az, ancak teorik bilgilerin süresi çok görülmektedir. Dördüncü sınıfta ise bunun tersi görülmektedir. Uygulama derslerine ağırlık verilirken teorik bilgi içerikli dersler az verilmektedir.

Klinik uygulamanın en önemli bileşenlerinden bir diğeri ise, uygulama

öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla kurdukları iletişim seviyesi ve gösterdikleri rehberlik düzeyidir. Uygulama öğretmeni, eğitici bir rol üstlenmeli ve öğretmen adayının duygusal ve zihinsel becerilerini geliştirici etkinlikleri düzenleyip öğretmen mesleğini sevdirmelidir.

4. Geleneksel öğretmenlik uygulamasının klinik temelli uygulama ile karşılaştırılması

Türkiye’de 1998-1999 öğretim yılında başlatılan Mili Eğitimi Geliştirme Projesiyle öğretmenlik uygulaması öğretmen yetiştirmenin önemli bir parçası olarak görülürken, uygulamada ciddi aksaklıklar (Aksu ve Demirtaş, 2006) ve geleneksel yaklaşımlar baskın olduğu görülmektedir. Geleneksel uygulamalarla klinik temelli uygulamalar arasındaki farkı daha iyi anlamak için karşılaştırmalı bir tablo verilmiştir.

Tablo2 Geleneksel öğretmenlik uygulamasının klinik temelli uygulama ile karşılaştırılması

Geleneksel uygulama	Klinik temelli uygulama
Öğretmen adayının eğitilmesi esastır.	Öğrencinin öğrenmesi esastır.
Dersler uygulamadan ayrı verilmektedir.	Dersler ve uygulama içiçedir.
Öğretmen yetiştirme programları merkezidir.	Öğretmen yetiştirme programları yereldir. Öğretim kurumunda araştırma verilerine dayalı olarak sürekli geliştirilir.
Öğretmenlik uygulama dersleri sınırlıdır. Öğretmen yetiştirme programlarının son üç döneminde verilir.	Öğretmenlik uygulama dersleri 8 dönemde verilir.
Uygulama dersleri programın % 20 ‘sini oluşturur.	Uygulama dersleri programın %50 ‘sini oluşturur.
Uygulama öğretmenleri atanır.	Uygulama öğretmenleri seçilir.
Uygulama öğretmenlerinin eğitimi yoktur. Bunun yerine bilgilendirme toplantısı yapılır.	Uygulama öğretmenlerinin eğitilmesi esastır.
Okul fakülte işbirliği zayıftır.	Okul, fakülte ve diğer eğitim paydaşlarıyla (sendikalar, okul aile birlikleri) işbirliği güçlüdür.

5. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğini klinik uygulama mesleği olarak gözönünde bulundurursak, öğretmenlik hem sanat ve hem de meslek özelliklerine

sahiptir. Ayrıca, becerilerle donanmış uygulamalara ve önemli temel kavramlara da sahip olduğu görülecektir. Özellikle, öğretmen, diğer klinik uygulama mesleklerinde olduğu gibi, uygulamada öğrencilerle çalışırken, özel mesleki bilgiyi ve araştırmalara dayalı kanıtlanmış bilgileri kullanmalıdır.

Öğretmen adayları, öğretmenliğin komplike uygulamalarını öğrenmek için kalitesi oldukça yüksek öğretmen yetiştirme programlarına katılmaları gerekir. Böyle programlar, uygulama sürecinde teorik ve akademik bilgileri, pedagojik uygulamalara entegre ederler. Mümkün olduğu kadar en iyi öğretmenlik uygulamalarını gösterip desteklerler.

Öğretmenlik uygulaması ve klinik uygulama arasında bir takım benzerlikler görülmektedir. Hem öğretmenlik uygulamasında ve hem de klinik uygulama sürecinde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı vardır. Her iki uygulamada da gerekli akademik bilgiye gereksinim duyulmakta ve öğretim sürecini etkili hale getirmek ve sürekli geliştirmek için bilimsel bulgu ve yargılardan yararlanılmaktadır. Her iki mesleğin de sorumlu olduğu mesleki örgütleri olup ve uygulama standartlarına sahipler.

Öğretmenlik mesleğinin daha etkili öğrenilmesi ve geliştirilmesi için klinik temelli uygulamalara geçilmesi gerekmektedir. Okullarda rehber olacak öğretmenler, belli kriterlere göre seçilip en az iki haftalık eğitimden geçmeleri gerekir. Uygulama öğretmenlerine, öğrencilere nasıl rehberlik etmeleri gerektiği, etkili iletişimin nasıl kurulacağı, geri dönütlerin nasıl verilmesi gerektiği konusunda eğitim verilmelidir.

“Öğretmenlik uygulaması” dersinin haftalık ders sayısı/süresi artırılmalıdır. Eğitim öğretim sürecinin en az %50’ sini oluşturmalıdır. Son akademik dönem, tamamen uygulama etkinliklerine ayrılmalıdır. Klinik uygulama sürecinde, uygulama öğretim elemanı, öğretmen adaylarıyla ve uygulama öğretmeniyle sürekli iletişim halinde olur, ayrıca öğretmen adaylarını değerlendirmesinin ötesinde etkili rehberlik görevini üstlenir.

References

Aksu, M. B. &Demirtaş, H. (2006), öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri (İnönü üniversitesi eğitim fakültesi örneği), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 7(11) , 3-21.

Alter, J. &Cogshall, J.G. (2009). Teaching as a clinical practice profession: implications for Teacher preparation and state policy. NYCC/TQ Center Teaching as a Clinical Practice Profession1-12. Retrieved January 15, 2011, from <http://www.tqsource.org/publications/clinicalPractice.pdf>

Ball, D. L. (2008). *The work of teaching and the challenge for teacher education*. Presented at the annual meeting of the American Association of Colleges of Teacher Education, New Orleans, LA. Retrieved February 10, 2010, from http://www-personal.umich.edu/~dball/presentations/020908_AACTE.pdf

Cohen, D. K. (1988). Teaching practice: Plus que ça change. In P. Jackson (Ed.), *Contributing to educational change: Perspectives on research and practice* (pp. 27–84). Berkeley, CA: McCutchan. Retrieved January 15, 2011, from <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip883.pdf>

Cohen, D. K. (2005). Professions of human improvement: Predicaments of teaching. In M. Nisan & O. Schremer (Eds.), *Educational deliberations* (pp. 278–295). Jerusalem, Israel: Keter.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (Eds.). (2007). *A Good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. Washington, DC: National Academy of Education Committee on Teacher Education.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Washington, DC: National Academy of Education Committee on Teacher Education.

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In *The third yearbook of the national society for the scientific study of education: Part I* (pp. 9–30). Chicago: Chicago University Press.

Glasziou, P. (2005). Bringing the best evidence to the point of care. In D. A. Warrell, T. M. Cox, & J. D. Firth (Eds.), *Oxford textbook of medicine*. Oxford, England: Oxford University Press.

Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184–205.

Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273–259.

Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2005). *Teaching practice: A cross-professional perspective*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Günçer, B (1997). *Okullarda Uygulama Çalışmaları-İlköğretim, YÖK/DB*. Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T. P., & Herman, J. L. (2008). *From evidence to*

action: A seamless process in formative assessment? Los Angeles: CRESST/University of California. Retrieved March 15, 2009, from <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/R741.pdf>

Merriam-Webster, Inc. (2006). *Merriam-Webster's medical dictionary*. Springfield, MA: Merriam-Webster, Inc.

NCATE (2010) National Council for Accreditation of Teacher Education 2010 Massachusetts Ave., NW, Suite 500 Washington, DC 20036. www.ncate.org

NCTAF. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: National Commission on Teaching and America's Future. Retrieved March 15, 2009, from <http://www.nctaf.org/documents/WhatMattersMost.pdf>

New Teacher Center. (2007). *Making a case for policy investments to help new teachers succeed*. Santa Cruz: University of California. Retrieved January 23, 2011, from http://www.newteachercenter.org/pdfs/Cap_Hill_MakingCase_final.pdf

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and Children. In I. B. Weiner, D. K. Freenheim, J. A. Schinka, & W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 199–222). New York: John Wiley and Sons.

Senemoğlu, Nuray. (1991). *A Study Of Initial Primary Teacher Training In England With Implications For The System In Turkey*. (Unpublished Research Report), The Univ. Of Leicester, 1991.

Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511–526.

Zeichner, K. M. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105(3), 490–519.

Clinical Practice in Teacher Training

The speed change of technology and knowledge has affected teaching and learning process as it affected every aspects of life, and forced the curriculums and programs to be dynamic. Therefore , teacher education programs have been changed in order to be effective and to be adapted to the new changes. The radical changes in teacher education programs were done during 1994-1998 years in Turkey. With the cooperation of the Higher Education Council, World Bank and the Ministry of National Education developed “a collaboration model of Faculty and School” which was related to the pre- service education of teachers. With this model, it was aimed that teachers would develop their teaching proficiency, learn how to transfer their the basic theoretical knowledge required for the teaching profession to the real teaching environment and have positive affection behaviors related to their teaching profession. Furthermore, with this model, some regulations about school practices were carried out and the lessons called “school experience I, II and school practices were included in the teacher education programs (Günçer, 1997).

Recently, there has been a trend focusing on “ school based experiences” in teacher education programs and a concept change in teacher education programs as well. This new concept requires the increase in the amount of school experiences lessons in teacher education programs and parallel to this, it highlighted “clinical practices in teacher education programs” concept by changing operations of practice schools. The national research council in USA publicized a report about clinical practice and it reported that clinical practices plays a significant role in teacher education programs besides content knowledge and a quality student teacher.

Content and theoretical knowledge and pedagogical courses in teacher education are thought at regular intervals separately but they are not put into practice. Teaching education program looks as a disintegrated program rather than a united one and is far away from practice. However, teaching profession is a practice profession like medicine. So future teachers help students to learn effectively and teach them as an expert knowing how to increase skills and knowledge of their professions.

The education of teachers in the Turkey needs to be revised. To prepare effective teachers for 21st century classrooms, teacher education must shift away from a norm which emphasizes academic preparation and course work loosely linked to school-based experiences. Rather, it must move to programs that are fully grounded in clinical practice and interwoven with academic content and professional courses.

One of the topic which is spoken mostly in education circles is whether teaching is a craft, such as journalism or auto mechanics, is learned primarily on the job, through practice or a profession, on the other hand, such as law, architecture, or

accounting, requires extensive in-class preparation before an individual is given full access to practice—that is, allowed to work on one’s own, directly with clients. These two divergent understandings of teaching affects teaching negatively and harms the field’s ability to prepare teachers well (Alter, & Cogghall, 2009).

Some education experts propose a third view: that teaching instead should be properly conceived of as an academically taught, *clinical practice profession*, similar to clinical psychology and medicine. (Ball, 2008; Zeichner, 2003). Such a view of teaching may help terminate or mend the sharp conceptual divide. This understanding may provide a curriculum for teacher education reform in the 21st century.

The aim of the Study

In this study, we explained five important components of “clinical practice profession. We also explained how they had relations with teaching profession and examined deeply what the clinical practice profession was and parallels between teaching and clinical practices.

Method

This study is qualitative research based on documents and literature reviews.

Conclusion and Suggestions

As a conclusion, Viewing teaching as a clinical practice profession allows us to see that teaching has elements of both a craft and a profession, it will also be realized that it has a practice based on skills and a significant conceptual base. Specifically, while working with students in practice, a teacher should use professional knowledge and evidence and judgments based on researches like the other clinical professions.

There are some parallels between clinical practice and teaching. There is a student-centered teaching in both area. The both need academic knowledge and use evidence and judgments in order to make education process effective and develop it continuously. Both professions have practice standards and professional organizations.

In order to make teaching profession effective, it is necessary to start clinical based practices. Cooperating teachers must be chosen according to certain criteria and should be educated at least for two weeks for working as cooperating teachers.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri

The Opinions of Primary School Teacher Candidates about the Teaching Staff Lecturing Teaching Practice Course

Muammer Yılmaz*
Mustafa Kemal Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine rehberlik eden öğretim elemanları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden 75 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma betimsel niteliklidir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde istatistiksel işlemlerden frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, uygulamaya rehberlik eden öğretim elemanlarını akademik yönden yeterli bulmadıkları, uygulama sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirdiklerine inanmadıkları görülmüştür. Ayrıca uygulama sürecinde çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin kendilerine öğretmen gibi davranmadıkları sorunuyla karşılaştıkları ve öğretim elemanlarının kendilerine rehberlik etmesini istedikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni, öğretmenlik uygulaması, öğretim elemanı

Abstract

In this study, the opinions of primary school teacher candidates about the teaching staff guiding teaching practice course have been analysed. The study has been carried out on 75 students studying at Primary School Teaching Department of the Faculty of Education at Mustafa Kemal University. The research is a descriptive study. Frequency and percentile among statistical operations have been used for the analysis of data obtained in the study. As a result of the study, it has been observed that teacher candidates have not found the teaching staff guiding the course adequate, and they have not believed that they fulfill their duties during the course. Moreover, it has appeared that during the course, primary school teachers generally treat them as if they were not teachers and they want the teaching staff to guide them.

Key Words: Primary school teacher, teaching practice, teaching staff

I. GİRİŞ

Öğretmenlik uygulaması dersi nitelikli öğretmenlerin mesleki açıdan iyi yetişmelerine olanak sağlaması yönünden çok önemlidir. Çünkü bu ders teorik bilgilerin pratiğe dökülmesine, işin yaparak yaşayarak öğrenilmesine hizmet etmektedir. Bilindiği üzere uygulamaya aktarılmayan teorik bilgiler, üzerinden belirli bir süre geçtikten sonra unutulmaktadır. Bilgilerin kalıcılığı uygulamalar neticesinde gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan sınıf öğretmenliği lisans programı içerisinde yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin önemi oldukça büyüktür. Çünkü bu ders aday öğretmene, okulu tanıma, öğrenme öğretme sürecini planlama, sürecin tüm öğeleriyle etkileşimde bulunma ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmaktadır. Aday öğretmen bu ders kapsamında bir öğretmen olarak öğrencinin karşısında çıkmakta, öğrenci ve meslektaşlarıyla doğrudan iletişim kurmaktadır.

Birçok eğitimci öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde rehber öğretmenlerin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Zeichner, 1995; Schwille, 2008; Hobson, 2002; Ekizer, 2006). Öğretmenlik mesleğinin nasıl yapıldığının öğrenilmesi açısından öğretmenlik uygulaması dersinin önemi tartışılmaz derecede önemlidir. Yapılan araştırmalar okullardaki öğretmenlik uygulamasının, öğretmen adaylarının eğitiminde çok önemli olduğunu ifade etmektedir (Ben-Peretz, 2001; Tang, 2003). Şişman ve Acat (2003) yaptıkları araştırmada öğretmenlik uygulamalarının, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı algılarında olumlu yönde bir farklılaşma oluşturduğunu ortaya koymuşlardır.

Ancak uygulama sürecinde yaşanan bir takım sorunlar süreci olumsuz yönde etkilemektedir. Alaz ve Birinci (2009), Işıkoğlu, İvrendi ve Şahin (2007) yaptıkları araştırmalarda uygulama sürecini olumsuz yönde etkileyen sorunlardan birisinin kurumlar arasındaki işbirliği ve iletişim eksikliği olduğuna dikkat çekmişlerdir. Tok ve Yılmaz (2011) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinden anlayışlı olmaları, iyi bir model olmaları, kendilerine öğrenci gibi davranmamaları ve dönüt vermelerini istediklerini ortaya konmuşlardır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin stajyerleri öğrencilere ağbey abla olarak tanıttıkları için aday öğretmenlerin sınıfa hakimiyetinin zorlaştığı vurgulanmaktadır. Dursun ve Kuzu (2008), Sağ (2008) ise sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması konusunda yeterince rehberlik bilgisine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Toplumu şekillendirecek bireyleri yetiştirecek kişiler öğretmenler olduğuna göre onların mesleki açıdan çok iyi yetişmiş olması gerekir. Mesleğin nitelikli bir şekilde kazandırılması öğretmenlik uygulaması çalışmalarlarıyla mümkün olmaktadır. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde uygulama sürecinde bir takım sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine rehberlik eden öğretim elemanları hakkındaki görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymak, uygulama sürecinde öğretim elemanından kaynaklı ne tür sorunların olduğunu belirlemektir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlik uygulaması dersine rehberlik eden öğretim elemanlarının verdikleri akademik hizmetler konusunda öğrencilerin algısı nasıldır?
2. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirmeleri konusuna ilişkin öğrencilerin algıları nasıldır?
3. Öğrencilerin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarından beklentileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma betimsel nitelikli bir çalışma olup, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2009).

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise I. ve II. öğretim öğrencilerinden tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 75 öğrenci oluşturmaktadır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak için 6 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu taslağı geliştirilmiş ve 30 öğrenciye uygulanmıştır. Soruların kapsamı, açık ve anlaşılır olması konusunda uzman görüşü alınmıştır. Ön uygulama ve uzman görüşleri doğrultusunda soru sayısı 4'e indirilmiştir.

Yapılandırılmış görüşme formu:

1. Öğretmenlik uygulamasında öğretim elemanlarının verdikleri akademik hizmetler sizin için yeterli mi? Neden?
2. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirdiklerine inanıyor musunuz? Neden?
3. Öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
4. Öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarından sürece ait beklentileriniz nelerdir?

2.5. Verilerin Analizi

Her bir soruya verilen cevaplar harflendirilmiş, benzer ifadeler gruplandırılmıştır. Harflendirilen her bir ifade rakamsal olarak ifade edilmiş ve Spss programı yardımıyla bu rakamsal ifadelerin frekans ve yüzdeleri bulunmuştur.

3. BULGULAR ve YORUM

Araştırmadan elde edilen bulgular tablo hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere ait demografik bilgiler

Gruplar	Cinsiyet		I. Öğretim	II. Öğretim
	N	%	N	N
Kız Öğrenciler	39	52,0		
Erkek Öğrenciler	36	48,0	40	35
Toplam	100	100		75

Tablo 1'e göre öğretmenlik uygulaması dersinde görevli öğretim elemanlarının değerlendirilmesine ilişkin olarak, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden 75 öğrencinin görüşü alınmıştır. Bu öğrencilerin 39'u kız, 36'sı erkek, 40'ı I. Öğretim ve 35'i ise II. Öğretim öğrencilerinden oluşmaktadır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 1. alt problemine (Öğretmenlik uygulaması dersine rehberlik eden öğretim elemanlarının verdikleri akademik hizmetler konusunda öğrencilerin algısı nasıldır?) ilişkin bulgular tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlik uygulamasını yürüten öğretim elemanlarının verdikleri akademik hizmetin yeterliliğine ilişkin öğrenci görüşleri

1.Soru:		Sorunların çözümüne yardımcı olmaları	%43,3
	Evet (%40)	Deneyim sahibi olmaları	%26,7
Öğretmenlik uygulamasında öğretim elemanlarının verdikleri akademik hizmetler sizin için yeterli mi? Neden?		Hayır (%60)	Akademik yönden kendilerini geliştirmiş olmaları
	Rehberlik etmemektedirler		%33,33
	Eğitim bilimleri alanında yetersiz	%13,33	
	Akademik yönden yeterli bilgiye sahip değil	%53,33	
		Toplam	%100

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin %40'ı öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim elemanlarının verdikleri akademik hizmetlerin yeterli olduğunu, %69'u ise yeterli olmadığını düşünmektedirler. Yani öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretim elemanlarının verdikleri akademik hizmeti yeterli bulmamaktadırlar.

Öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülmesine rehberlik eden öğretim elemanlarının verdikleri akademik hizmetin yeterli olduğunu düşünen öğrencilerin; %43,3'ü öğretim elemanlarının sorunların çözümüne yardımcı olduklarını, %26,7'i deneyimli olduklarını ve %30'u ise akademik yönden kendilerini geliştirmiş olduklarını ifade etmektedirler.

Öğretim elemanlarının verdikleri akademik hizmetin yeterli olduğunu düşünmeyen öğrencilerin %53,33'ü öğretim elemanlarının akademik yönden yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, %33,33'ü rehberlik etmediklerini ve %13,33'ü ise eğitim bilimleri alanında yetersiz olduklarını ifade etmektedirler. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun (%53,33) öğretim elemanlarını akademik yönden yeterli bulmadıkları söylenebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 2. alt problemine (Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirmeleri konusuna ilişkin öğrencilerin algıları nasıldır?) ilişkin bulgular tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirmelerine ilişkin öğrenci görüşleri

2.Soru: Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirdiklerine inanıyor musunuz? Neden?	Evet (%38,66)	Öğrencileri uygulama sürecinde takip etmektedirler	%51,72
		Dönüt vermektedirler	%10,34
		Her türlü sorunla ilgilenmektedirler	%24,13
		Ders anlatımını dinlemek için her hafta okula gelmektedirler	%13,79
		Sürekli rencide etmektedirler	%10,9
	Hayır (%61,33)	Öğrenciler üzerinde baskı oluşturmaktadırlar	%10,9
		Verilen raporları incelememektedirler	%24
		Öğrencinin ders anlatımını dinlemeden not vermektedirler	%10,7
		Okula gelmemektedirler	%13,3
		Toplam	%100

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin %38,66'sı öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirdiklerini düşündükleri, %61,33'nün ise görevlerini yerine getirmediğini düşündükleri görülmektedir. Tabloya göre son sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun uygulama sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirmediğini düşündükleri söylenebilir.

Uygulama sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirdiklerini düşünen öğrencilerin %51,72'si öğretim elemanlarının uygulama sürecinde öğrencileri takip ettiğini, %24,13'ü her türlü sorunla ilgilendiklerini, %13,79'u ders anlatımını dinlemek için her hafta okula geldiklerini, %10,34'ü ise dönüt verdiklerini ifade etmektedirler.

Uygulama sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirmediğini düşünen öğrencilerin %24'ü verilen raporların incelemeyeceğini, %13,3'ü öğretim elemanının okula gelmediğini, %10,9'u öğretim elemanlarının öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğunu, %10,9'u stajyer öğrencileri rencide ettiklerini ve %10,7'si ise öğrencinin ders anlatımını dinlemeden not verdiklerini ifade etmektedirler. Bu durumda öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%24) öğretim elemanlarının öğrenci raporlarını incelemediklerini düşündükleri söylenebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 3. alt problemine (Öğrencilerin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?) ilişkin bulgular tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri

	Kıyafetle ilgili sorunlar	% 1,3
	Ders anlatımı sırasında sınıf öğretmenlerinin müdahale etmesi	% 18,7
	Ulaşım problemi	% 16
3.Soru:	Öğretim elemanını stajyerleri eleştirmesi	% 9,3
Öğretmenlik uygulaması	Dönüt verilmemesi	% 8
sürecinde karşılaştığınız sorunlar	Sınıf öğretmenlerinin stajyerlere öğretmen gibi davranmamaları	% 38,7
nelerdir?	Öğretim elemanının stajyerlere karşı uygun bir üslup kullanmaması	% 5,3
	Sınıf öğretmenlerinin bütün yükü stajyerlerin üstüne yıkması	% 2,7
	Toplam	% 100

Tablo 4'e göre sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin %38,7'si öğretmenlik uygulaması sürecinde sınıf öğretmenlerinin stajyerlere öğretmen gibi davranmadıkları, %18,7'si ders anlatımı sırasında sınıf öğretmenlerinin müdahale ettikleri, %16'sı ulaşım problemi olduğu, %1,3'ü ise kıyafetle ilgili sorunlar yaşadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna göre öğrenciler en çok (%38,7) sınıf öğretmenlerinin kendilerine öğretmen gibi davranmadığı sorunuyla karşılaşmaktadırlar.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 4. alt problemine (Öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarından beklentileri nelerdir?) ilişkin bulgular tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarından sürece ait beklentilerine ilişkin görüşleri

	Rehberlik etmeleri	%44
	Meslekte karşılaşılacak bilgilerin verilmemesi	%4
4.Soru:		
Öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarından sürece ait beklentileriniz nelerdir?	Anlayışlı olmaları	%36
	Stajyerleri meslekte soğutucu davranışlarda bulunmamaları	%1,3
	Bireysel ayırım yapılmaması	%4
	KPSS'ye çalışmaları konusunda stajyerlere uygulamada biraz esneklik tanınması	%10,7
	Toplam	%100

Tablo 5 incelendiğinde son sınıf öğrencilerinin %44'nün öğretmenlik uygulamasını yürüten öğretim elemanlarından rehberlik etmelerini, %36'nın öğretim elemanlarının anlayışlı olmalarını, %10,7'sinin KPSS'ye çalışmaları konusunda stajyerlere uygulamada biraz esneklik tanınmasını ve %4'ü ise bireysel ayırım yapılmamasını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumda stajyer öğrencilerin çoğunluğunun uygulama sırasında öğretim elemanlarının kendilerine rehberlik etmelerini istedikleri söylenebilir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, uygulamaya rehberlik eden öğretim elemanlarını akademik yönden yeterli bulmadıkları, uygulama sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirdiklerine inanmadıkları, uygulama sürecinde çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin kendilerine öğretmen gibi davranmadıkları ve öğretim elemanlarından kendilerine rehberlik etmelerini

istedikleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar önceki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin Tok ve Yılmaz (2011) ve Sağ (2008) yaptıkları araştırma sonucunda uygulama öğretmenlerinin stajyerlere öğrenci gibi davrandıklarını vurgulamaktadırlar. Yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarına öğrenci gibi davrandıkları tespit edilmiştir. Rıza ve Hamurcu (2000) yaptıkları araştırmada stajyer öğrencilerin öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmenlerine karşı olumsuz tutuma sahip olduklarını ifade etmektedirler. Benzer şekilde Dursun ve Kuzu (2008) öğretmenlik uygulama sürecinde öğrencilerin öğretim elemanının rehberliğine daha fazla ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının öğretim elemanlarından kendilerine rehberlik etmelerini istedikleri belirlenmiştir. Kiraz (2003) uygulama öğretmenlerinin sorumluluklarını yerine getirmeleri ile yeterlilikleri arasında bir ilişkinin olduğuna işaret etmiştir. Yapılan araştırmada ise uygulama sürecinde öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirip getirmediği araştırılmış, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirmediğini düşündükleri belirlenmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçların önceki araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması nitelikli öğretmenlerin yetişmesi ve mesleğin gerektirdiği inceliklerin aday öğretmen tarafından öğrenilmesi açısından önemli olduğundan araştırmadan elde edilen sonuçların dikkate alınması gerekmektedir. Yaşanılan bu sorunların çözülmesi öğretmenlik uygulamalarının daha verimli geçmesine neden olacaktır.

5. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlik uygulamasını yürütecek öğretim elemanlarının akademik yönden yeterli ve deneyim sahibi olması gerekmektedir.
- Uygulama sürecinde öğretim elemanları öğrencilerin stajla ilgili takibini sağlamalıdır. Onların ders anlatmalarını dinleyip, verdikleri raporları inceleyerek not vermelidirler.
- Okullardaki uygulama öğretmenleri stajyer öğrencilere öğretmen gibi davranmalıdır. Öğrencilere tanıştırmak için ağabey, abla olarak değil öğretmen olarak tanıştırmalıdır.
- Öğretmenlik uygulaması dersinin yürütücüsü olan öğretim elemanı öğretmen adaylarına yeteri kadar rehberlik etmelidir.

KAYNAKÇA

- Alaz, A. ve Birinci-Konur, K. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik deneyimleri. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3 Mayıs, Çanakkale.
- Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teachers in a changing world. *Journal of Teacher Education*, 52,48-56.

- Dursun, Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Ekizer, D. (2006). Mentoring primary school student teachers in Turkey: seeing it from the perspectives of student teachers and mentors. *International Education Journal*, 7 (7), 924-934.
- Hobson, A. J. (2002). Student teachers' perceptions of school based mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring & Tutoring*, 10 (1), 5-19.
- Işıkoğlu, N. İvrendi, A ve Şahin, A. (2007). Öğretmenlik uygulaması sürecine öğretmen adaylarının gözüyle derinlemesine bir bakış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26,131-142.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlik ölçeği: ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 387-400.
- Rıza, E. T. ve Hamurcu, H. (2000). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 91-97.
- Sağ, R. (2008). The expectations of student teachers about cooperating teachers, supervisors, and practice school. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117-132.
- Schwille, S. A. (2008). The Professional practice of mentoring. *American Journal of Educational*, 115, 139-167.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.
- Tok, H. ve Yılmaz, M. (2011). Student teachers' perceptions about mentor teachers: a case study in Turkey. *Ozean Journal of Social Sciences*, 4(2), 101-108.
- Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 59-4.

The Opinions of Primary School Teacher Candidates about the Teaching Staff Lecturing Teaching Practice Course

Teaching practice course is of great importance as it enables qualified teachers to improve vocationally. Because this course serves for putting theoretical information into practice and learning by doing. As it is known; theoretical information, which is not put into practice, is forgotten in time. The permanence of information occurs as a result of practices. In this respect, teaching practice course in primary school teaching undergraduate program is of great importance. Because this course gives the opportunity for 'learning by doing' to the trainee teachers. Trainee teacher has been in front of the students and communicates directly with his students and his colleagues within this course. Many pedagogues emphasize that counselors play an essential role in career development of trainee teachers (Zeichner, 1995; Schwille, 2008; Hobson, 2002; Ekizer, 2006). In terms of learning how to teach, teaching practice course is of great importance. Researches show that teaching practice is of great importance in training of trainee teachers (Ben-Peretz, 2001; Tang, 2003). In their research Şişman and Acat (2003) indicate that teaching practices make difference positively in trainee teachers' perception of teaching profession. But some problems during practice process affect the process negatively. In their researches Alaz and Birinci (2009), Işıkoğlu, İvrendi and Şahin (2007) stresses that one of the problems affecting the practice process negatively is inadequacy of cooperation and communication. In their research Tok and Yılmaz (2011) indicate that trainee teachers want practice lecturer to be sensible, to be a good model, to give feedback and not to behave them as if they are children. Also, it is emphasized that trainee teachers have difficulty in dominating the class as classroom teachers introduce them as brothers and sisters. Dursun, Kuzu and Sağ (2008) state that primary school teachers don't have enough counseling knowledge about teaching practice. As it is the teachers who will educate individuals which will form the society, they have to be well-educated in their profession. Equipping them with qualification in their profession is possible with teaching practice studies. It is understood from the results of studies that some problems are experienced in practice process. The aim of the study is revealing the opinions of trainee teachers about lecturers who instruct practice course and revealing the problems caused by lecturer in practice process.

2. Method

2.1. Type of the Research

This research is a descriptive research and screening model was used in this research. Screening model aims to describe an existing situation as it is (Karasar, 2009).

2.2. Population and Sample

Population of the research consists of Mustafa Kemal University Faculty of Education Primary School Teaching Senior students. Sample consists of 75 students chosen from day and night students by random sampling.

2.3. Data Collection Tools

A structured interview form schema with 6 questions was prepared in accordance to the aim of the research and carried out with 30 students. Expert opinions were asked about the content and clarity of questions. In accordance with pre-rest and expert opinions number of questions was decreased to 4.

Structured interview form:

1. Do you think the lecturers of teaching practice course are academically qualified enough? Why or why not?
2. Do you think the lecturers fulfill their duty in practice process? Why or why not?
3. What kind of problems did you face in practice process?
4. What are your expectations from the lecturers of teaching practice?

2.4. Data Analysis

Each answer was coded with a letter and similar expressions were classified. All the coded notions were stated numerically, and frequency and percentile of these notions were determined with the help of SPSS program.

3. Conclusion

As a result of the study, it was observed that trainee teachers did not find the teaching staff guiding the course adequate, did not believe that they fulfilled their duties, primary school teachers generally treated them as if they were not teachers during the course and they wanted the teaching staff to guide them. The results obtained shows similarity with the previous one. For instance; Tok and Yılmaz (2011) and Sağ (2008) highlighted in their studies that the practice lecturer behaved the trainee teachers as if they were students. Also in this study, it has been identified that the practice lecturers behaved the trainee teachers as if they were students. Rıza and Hamurcu (2000), stated in their study that the trainee teachers had negative perspective against the practice lecturers during the practice process. Similarly, Dursun and Kuzu (2008) told that the students need much more guidance of the lecturers during the practice period. Furthermore; it has been determined that the students ask the lecturers for their guidance in this study performed. Kiraz (2003) showed that there is a relationship between the practice lecturers' performing their responsibility and their capabilities. Whereas, in this study performed, it was investigated if the practice lecturers did what they should have done and it was detected that the trainee teachers thought they did not. The results obtained from the study carried out shows similarity with the previous one. The results of the study should be taken into consideration since teaching practice is of great importance for teachers' getting equipped and for trainee teachers' learning the things necessary for their professions. It will result in the existence of more useful teaching practice if these problems are solved.

Okullarda Etkili Stratejik Plan Hazırlama Süreci: Bir Eylem Araştırması

The Process of Effective Strategic Plan Development for Schools: An Action Research

Zehra Keser Özmantar*
Gaziantep Üniversitesi

Özet

Milli Eğitim Bakanlığı, 5018 sayılı Kanun gereğince tüm okullardan kendi stratejik planlarını hazırlamalarını istemiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, stratejik planı tanıtmak, sürecin nasıl işlediğini açıklamak ve okullarında stratejik plan hazırlayacak kişiler için somut bir örnek oluşturmaktır. Çalışma nitel bir araştırma olup eylem araştırması yöntemi uygulanarak Gaziantep ilinde bir özel okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilk önce stratejik planın ne olduğu, uygulandığı kuruma faydaları, tarihsel gelişim süreci ve Türkiye'deki yasal alt yapısı, eğitim kurumlarındaki yeri ve öneminden bahsedilmiştir. Daha sonra stratejik plan oluşturma basamakları üzerinde durulmuş ve süreç açıklanmıştır. Çalışma sonucunda, kuramsal çerçevede bahsedilen stratejik planlama sürecinin basamaklarına uygun olarak bir okulun stratejik planı oluşturulmuştur. Planın başarıyla oluşturulması ve uygulanmasında okulun yönetsel yapısı ve desteği, okul çalışanlarının gerekli eğitimleri almaları, öğrenci ve velilerin de sürece dahil olmaları ve stratejik planlama ekibinin özverili çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Çalışmanın son bölümünde ise, stratejik planın oluşturulması sırasında etkili bir stratejik plan hazırlanırken dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmuş ve okullarda stratejik planın hazırlanması ve uygulamasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Stratejik plan, süreç, eylem araştırması.

Abstract

Ministry of National Education called for every school nationwide to prepare their own strategic plan (SP) as a requirement of 5018 numbered law. In this regard, the

* *Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, keser@gantep.edu.tr*

aim of this paper is to detail the notion of SP, explain the process of strategic planning and provide a concrete example for those who will prepare SP for their own schools. This is a qualitative study which employed action research approach and conducted in a private school in Gaziantep. The study initially focuses on the basis of SP, benefits of SP to the institutions where it is applied, historical development of the notion of SP, and constitutional infrastructures of SP in Turkey, and the position and importance of SP in educational institutions. Then the formation process of a SP becomes the focus of attention and is described in detail. On the basis of the theoretical framework, the strategic planning of a school is composed. The SP is successfully achieved due to administrative structure of the school and its support, required trainings given to the members of staff, participation of the students and their parents into the planning process and the remarkable efforts of the SP team. In the final section of the study, the issues to be considered for the preparation of effective SP are discussed and certain suggestions are made for the formation and implementation of SP in schools.

Keywords: Strategic planning, process, action research.

I. GİRİŞ

Toplumsal, bilimsel, teknolojik alanlardaki değişikliklerle birlikte örgütlerin de ihtiyaçları, var oluş amaçları değişmiş ve çeşitlenmiştir. Yönetim, değişen bu amaçları karşılamaya yönelik beşeri ve psiko-sosyal özellikleri olan bir süreçtir (Genç, 2004, s. 20). Hoyle (1981, s. 8)'a göre de yönetim, kurum çalışanlarının etkinliklerinin koordine edilmesi ve kurum kaynaklarının farklı amaçlar için olabildiğince verimli kullanılması sırasında devam eden bir süreçtir (Akt. Bush ve Coleman, 2000, s. 4). Bu süreç içerisinde, yönetim anlayışında, klasik, neo-klasik, modern ve post-modern yaklaşımlar etkili olmuştur. Yönetimi değişen ihtiyaçlara cevap verebilme ve her türlü kaynağı bu değişim doğrultusunda etkili ve verimli kullanma süreci olarak kabul edildiğinde, yönetim düşüncesinin de zaman içerisinde katettiği değişimi anlamlandırmak daha kolay olmaktadır.

Yönetim yaklaşımlarına olduğu gibi yönetim araçlarına da farklı ihtiyaçlara cevap verebilmek üzere yenileri eklenmiştir. Stratejik planlama da bu yönetim araçları arasında yer almaktadır. Stratejik planlama, aralarında altı sigma, balanced scorecard, değişim mühendisliği, dış kaynak kullanımı, işbirlikçi yenilik, kıyaslama, müşteri ilişkileri yönetimi, ortak hizmet merkezi, örgütsel küçülme, tedarik zinciri yönetimi, toplam kalite yönetimi gibi 25 farklı yönetim aracının kullanım oranlarının araştırıldığı bir çalışmada 5 tam not üzerinden 4.01 memnuniyet oranıyla birinci sırada yer almaktadır¹. Ticari işletmelerin büyük oranda kullandığı ve

¹ http://www.bain.com/management_tools/about_overview.asp?groupCode=1

memnuniyet duyduğu stratejik planlama, kar amacı gütmeyen kurumlarda ve kamu kuruluşlarında da kullanılan bir yönetim aracıdır.

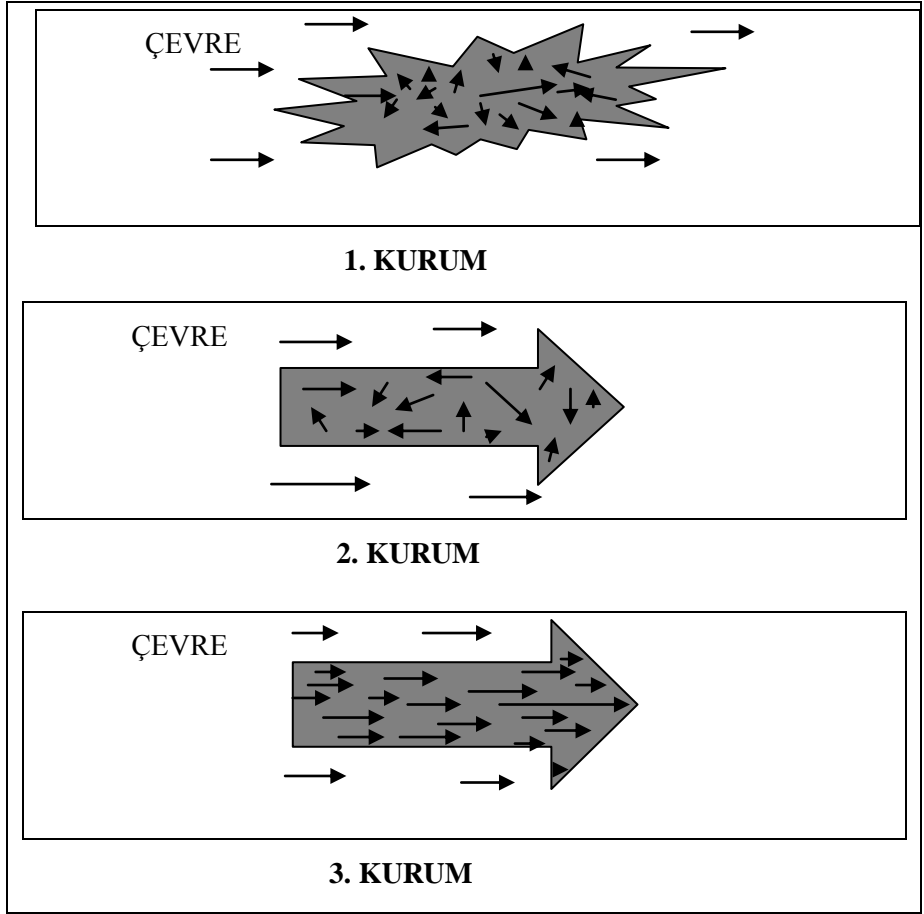
Bu çalışmada, ilk önce eğitim kurumlarında sıklıkla kullanılmaya başlayan stratejik planın ne olduğu, uygulandığı kuruma faydaları, tarihsel gelişim süreci ve Türkiye'deki yasal alt yapısı, eğitim kurumlarındaki yeri, önemi ve kullanımından bahsedilmiştir. Kuramsal çerçeve bölümünde, stratejik planlama sürecinin aşamaları üzerinde durulmuştur. Süreç ile ilgili yapılan açıklamaların ardından bir okulun stratejik planını oluşturma basamakları açıklanmış ve sonuç bölümünde de, stratejik planın oluşturulması sırasında yaşanan deneyimlerden de yararlanılarak etkili bir stratejik plan yapılırken dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmuştur. Son olarak, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı okullarda stratejik planın hazırlanması ve uygulamasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1.1. Stratejik Planlama

Stratejik planlama bir kurumun kendini, ne olduğunu, ne olmak istediğini ve gelecek 5-10 yıl içerisinde nasıl bir yol izleyerek hedeflerine varacağını bildiren bir yol haritasıdır (SPH, 2007). Stratejik planlama eski deneyimleri görmeye ve yeni fırsatları ortaya çıkarmaya, öncelikleri belirlemeye yarayan bir süreçtir (Allison, 2005, s. 7). Doğru hazırlanmış bir stratejik plan kurumun gelecek planları ile birlikte günlük etkinliklerini düzenler. Kurumlar stratejik planlarını hazırlayarak güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarır, çevre analizleri yaparak emsal kurumlarla nasıl rekabet edeceğini belirler ve böylece rekabette üstünlüğü ele geçirir. Ayrıca, stratejik planlama personelin yönetime katılmasına fırsat verir, zaman ve maddi kaynakların israfını önler ve genel anlamda daha kaliteli mal ve hizmet üreterek kurumu öne çıkarır (Hargreaves ve Hopkins,1991, s. 2).

Goodstein, Nolan ve Pfeiffer (1993) stratejik planlamanın yüksek memnuniyet oluşturması ve kurumu diğer emsal kurumlar arasında öne çıkarmasının nedenini stratejik planlamanın hem kurum içinde hem de kurum dışında yaşanan gelişmeleri takip etmesine ve uyum sağlayabilmesine bağlamıştır. Şekil 1'de üç farklı kurumda stratejik planlamanın etkisi de göz önüne alınarak kurumun kendi içlerindeki hareketleri ve çevre ile uyumları gösterilmiştir (Goodstein ve diğ., 1993, s. 330).

Birinci kurumun bir stratejik planı yoktur. Dolayısıyla kurumun belirlenmiş ve çalışanlarla paylaşılmış bir hedefi ve amacı yoktur. Kurum içinde çalışanlar arasında bir koordinasyon sağlanmadığı için herkes farklı hareket etmekte, enerjilerini farklı yönere aktarmaktadırlar. Aynı zamanda kurum, dış çevrede olanları takip etmemekte ve çevreye uyum sağlayamamaktadır. Sonuç olarak kurumda bir hareketlilik olmasına karşın ilerleme sağlanamamaktadır.



Şekil 1. Stratejik plan, çalışanlar ve çevre ilişkisi

(Şekilde koyu renkli alanlar kurum içini, açık renkli bırakılan yerler kurum dışını temsil etmektedir.)

İkinci kurum çevredeki gelişmelere göre bir stratejik plan hazırlamıştır. Ancak hazırlanan stratejik planda çalışanların yapacakları işler açıklığa kavuşturulmamış, iş tanımları ve strateji arasında bağlantı kurulmamış ve kurum içinde tam bir koordinasyon ve eşgüdümleme sağlanamamıştır. Bu kurum birinci kurumla karşılaştırıldığında nispeten iyi durumdadır. Ancak çalışanlar arasındaki uyumsuzluk nedeniyle hedeflerine ulaşması mümkün görülmemektedir. Çünkü iyi hazırlanmış ve kurumu amaçlarına ulaştıracak olan bir stratejik planlamanın hem kurum içinde çalışanları sistematik ve amaçlı bir şekilde işe koşması hem de çevre ile uyum içinde hareket etmesi beklenir (Drucker, 1994).

Üçüncü kurum stratejik planın hazırlanması ve çalışanların bu planı uygulaması açısından ideal kurum tipine örnek gösterilebilir. Bu kurumda stratejik plan hazırlanırken çevre şartları gözetenmiş ve kurumun hedefleri buna göre

belirlenmiştir. Kurum çalışanları da bu hedefe ulaşmayı sağlayacak şekilde görevlendirilmiş, tam bir koordinasyon sağlanmıştır. Burada da görüldüğü gibi bir kurumun stratejik planını uygulaması ve hedeflerine ulaşması ancak çevre şartlarını iyi izlemesi ve kurum çalışanlarını aynı doğrultuda yönlendirmesiyle mümkündür.

1.1.1. Stratejik planlamanın tarihi ve Türkiye'deki yasal altyapısı

Strateji kelimesi Yunanca, stratos (ordu) ve ago (yönetmek) kelimelerinin birleşimiyle oluşmuştur ve M.Ö. 490'lı yıllara dayanır (Ünal, 2007). Askeri kökenli olan stratejik planlama, özel sektör kuruluşlarının kullanımına uygun olarak ilk kez 1920'lerde Harvard İş Okulunda geliştirilmiştir. 1950'lere doğru stratejik planlama kurumsal politika ve yapılardan uzaklaşarak yönetim riskleri, endüstriyel büyüme ve pazar payı konularına odaklanmıştır. 1980'lerin ortalarına kadar özel sektör tarafından kullanılan stratejik planlama, bu tarihten sonra kamu kuruluşlarının da kullandığı bir yönetim aracı halini almıştır (Blackerby, 1994).

Dünyada 20. yüzyılın ikinci yarısındaki hızlı gelişmeler, Türk kamu yönetiminde de kapsamlı bir yeniden yapılanma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununun 9'uncu maddesine dayanarak hazırlanan Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkındaki Yönetmeliğin yürürlüğe girmesiyle stratejik planlama süreci resmi olarak başlamıştır. Yasa gereğince kamu idareleri; ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturmak, kalkınma planı, orta vadeli program ve faaliyet alanı ile ilgili diğer ulusal, bölgesel ve sektörel plan ve programlara uygun olarak orta ve uzun vadeli amaçlarını, temel ilke ve politikalarını, hedef ve önceliklerini, performans ölçütlerini, bunlara ulaşmak için izlenecek yöntemler ile kaynak dağılımını içeren stratejik planlarını hazırlamakla yükümlüdürler.

Yasaya göre, tüm kamu kurumlarında olduğu gibi MEB ve bağlı kuruluşların kamu idarelerinin; ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturmaları, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamaları, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmeleri ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesini yapmaları amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlamaları gerekmektedir.

1.1.2. Eğitimde stratejik planlama

Eğitim kurumlarının yönetsel anlamda başarılı olabilmeleri yönetimin planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, yöneltme ve denetim fonksiyonlarını yeni yönetim yaklaşımlarındaki ilkelere uygun olarak yerine getirebilmelerine bağlıdır. Bu açıdan planlama basamağı da yönetim süreçlerinin başında yer almasından dolayı oldukça önemlidir. Planlama, planı ortaya çıkarmak için sarf edilen

gayretleri, bir süreci ifade eder. Plan, içinde bulunulan nokta ile varmak istenilen nokta arasındaki boşluğu dolduran köprüdür. Planlama ise, bu köprüyü, çevresel öğeleri de dikkate alarak inşa etme çabasıdır (Genç, 2004, s. 91). Strateji kavramı da eğitimde son 10-15 yıldır planlama ile ilgili bir dizi eylemi daha etkili yerine getirmek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Ensari, 2005, s. 20).

Yerel, bölgesel ve ulusal boyutta bir okulun etkili olabilmesi onun çalışanlarını, bütçesini nasıl yönettiğine ve dış çevre ile olan ilişkilerine bağlıdır (Bush ve Coleman, 2000, s. 3). Çünkü eğitim kurumları, ekonomik, sosyal ve siyasal anlamda çevreden etkilenen ve çevreyi aynı oranda etkileyen açık sistemlerdir (Hoy ve Miskel,1996). Dolayısıyla eğitim kurumlarının stratejik plan yapmaları bu etkileşimli yapıları gereği kaçınılmazdır. Stratejik planı eğitim kurumları için önemli ve işlevsel kılan nokta, gerçekte onun değişen çevre koşullarına göre okulların etkili ve verimli bir şekilde yönetilmeleri için çevresel değişmeler doğrultusunda geleceğe yönelik misyon, amaç ve stratejilerin geliştirilmesine dayalı olmasıdır (Erdoğan, 2002, s.41).

Ayrıca, eğitim sistemi nitelikli insan gücü yetiştiren bir sistemdir. Nitelikli insan gücü kavramının değişmesi ile birlikte eğitim sistemi de hızlı değişim süreci içine girmiştir. Özbek (2003, s. 308)'de eğitimde verimlilik kavramının önem kazanmasıyla, geleneksel eğitim yönetimi yaklaşımlarının yanında daha yeni ve etkili yönetim yaklaşımlarının uygulanmasının gerekli olduğunu belirtmiştir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Eğitim örgütlerinin stratejik planlama süreci, mikro ve makro düzeylerde paralel yürütülmesi gereken bir etkinlik olması nedeniyle, çalışmalar okul ve ülke düzeyinde yürütülmelidir. Ülke düzeyinde makro stratejik plan yapılabilmesi için özellikle her okulun kendi stratejik planlamasını hazırlaması gerekir (Küçükşuleymanoğlu, 2004,s.ii). Bu gerekliliğe ek olarak, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile MEB'e bağlı tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarına kendi stratejik planlarını hazırlama zorunluluğu getirilmiştir. Bu bağlamda MEB tarafından stratejik planın hazırlanmasına yardımcı olacak kılavuzlar hazırlanmış, birçok kitap ve makale yazılmış ve hizmet içi eğitimler verilmiştir (MEB,2007, s. 4). Ancak Bakanlık bünyesinde verilen hizmet içi eğitimler yalnızca üst düzey yöneticilere yönelik olmuştur. Özellikle Türkiye'de okullarda stratejik planı hazırlayacak kişilerin stratejik planlama sürecinin aşamalarının ne olduğu ve bu aşamalarda neler yapmaları gerektiği, hangi sorunlarla karşılaşabilecekleri ve nasıl çözebilecekleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür (Çalık, 2003; Işık ve Aypay 2004; Ünalı, 2007, s. 23). Bu doğrultuda çalışmanın amacı, stratejik planın ne olduğunu, sürecin nasıl işlediğini açıklamak ve okullarında stratejik plan hazırlayacak kişiler için somut bir örnek oluşturmaktır.

II. YÖNTEM

Bu çalışma, nitel bir araştırma olup eylem araştırması yaklaşımı uygulanmıştır. Eylem araştırması, ilk olarak 1948 yılında Kurt Lewin tarafından ortaya atılmıştır (Cohen vd., 2005, s. 226). Katılımlı, işbirlikli, özgür araştırma ve eylemsel öğrenme adlarıyla da bilinen eylem araştırması kişilerin karşı karşıya olduğu sorunlara pratik çözümler üretmeyi hedefler. Gilmore, Krantz ve Ramirez (1986)'e göre eylem araştırmalarında sistemin üyeleri ile işbirliği halinde çalışılması ve sistemin istenilen yönde değiştirilmesi söz konusudur. Bu doğrultuda araştırmacı ve araştırmanın gerçekleştiği sistemin üyeleri arasında aktif bir işbirliği gerekir (Akt. O'Brein, 2001). Gerçek sorunların çözümünde kullanılan eylem araştırması sürecinde bir grup insan sorunu tanımlar, çözüme kavuşturmak için çalışmalar yapar ve sonucunu izler. Başarısız olursa yeniden dener (O'Brein, 2001).

Nitel araştırmalar sonuçlardan ziyade süreçler üzerine odaklanmaktadır (Ekiz, 2009, s. 33). Eylem araştırması da nitel araştırma yaklaşımları içerisinde süreç odaklılığı bakımından ön plandadır. Çünkü eylem araştırmasında belirli bir süreçte, kendi ortamı içinde uzun bir süre çalışılması ve odaklanılan soruna ilişkin veri toplanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 78).

Bu çalışma kapsamında araştırmacı, bir okulun stratejik planının oluşturulması sürecinin tamamına dahil olmuştur. Araştırmacı stratejik planlamanın kuramsal çerçevesi içinde uygulamayı (stratejik planı oluşturma) test etmeyi ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Uygulamada karşılaşılan sorunlar bizzat araştırmacının müdahaleleri ve yönlendirmeleri aracılığıyla çözülmeye çalışılmıştır. Uygulayıcılar (okul çalışanları) öneriler doğrultusunda uygulamaya devam etmiş ve stratejik planı oluşturma süreci bu şekilde sonlandırılmıştır. Uygulama sırasında izlenen yola dayanarak çalışmanın teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 296) olduğu söylenebilir.

2.1. Örneklem

Nitel araştırma, belirli bir alan veya yaşam ortamı ile temasın yoğun ve/veya uzun bir zaman dilimini kapsayacak biçimde sürdürülmesiyle yürütülür (Punch, 2005, s. 142). Bu özelliği bakımından nitel çalışmalar küçük gruplar üzerinde, derinlemesine yapılmaktadır. Bu araştırmada da, istenilen düzeyde veri elde etmek ve derinlemesine analizler yapmak amacıyla yalnızca bir okul üzerinde çalışmaya karar verilmiştir.

Örneklem seçimi yapılırken de il genelindeki tüm özel okullar stratejik yönetim yaklaşımına uyumu, gelişime ve değişime açıklığı, çalışma ortamının uygunluğu ve gönüllü olarak çalışma isteği olması açısından incelenmiştir. Belirlenen bazı okullarda araştırmacı okul yöneticileri ile çalışma hakkında birebir görüşmeler yapmış ve il merkezinde bir özel okulda çalışma kararı alınmıştır. Araştırmacının belirli ölçütler dahilinde seçmiş olduğu ve çalışmalarını yürüttüğü okul, amaçlı örneklem yöntemi (Patton, 2001) ile belirlenmiştir.

2.2.Geçerlik ve Güvenirlik

Bir bilimsel araştırmanın, iç ve dış geçerliği ne kadar yüksek olursa o derece önem ve değer kazanır (Baştürk, 2009, s. 45). İç geçerliğin sağlanmasında bulguların araştırmaya katılan bireyler tarafından gerçekçi bulunması oldukça önemlidir. Çalışma sürecinde bulgular okul yönetiminden alınan gerçek veriler doğrultusunda, uygulayıcılarla birlikte ortaya çıkarılmıştır. Bu şekilde araştırmanın iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerliliği sağlamak amacıyla araştırmanın yapıldığı ortam ve süreçler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Sürecin tüm ayrıntılarıyla açıklanması çalışmanın başka örneklerle üzerinde uygulanmasına ve okuyucuların araştırma sonuçlarını kendi deneyimleriyle ilişkilendirebilmelerine imkan tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 257-258). Araştırmanın güvenilirliği Ekiz (2009, s. 40)'in belirttiği gibi araştırmacının alanda uzun süre geçirmesi, verilerin araştırılan kişilerin kontrolünde sunulması ve başka araştırmacıların fikirlerinin alınması ile sağlanmaya çalışılmıştır.

Eylem araştırmalarının yapısı gereği alanda uzun zaman geçirilmesi, araştırılan konuya etkide bulunan tüm faktörlerin ortaya çıkarılmasına olanak verdiği gibi aynı zamanda uygulama ortamında bulunan kişilerin araştırmacıya olan güveninin artmasını sağlamıştır. Araştırmanın yapıldığı okulda çalışmalar başlamadan önce karşılıklı gizlilik protokolü imzalanmıştır. Gerek protokol gereği, gerekse çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı elde ettiği bulguları okul yönetimiyle paylaşmış, varsa eklemek istedikleri düşüncelerini ve yorumlarını almıştır. Görüşmeler sonucunda verilerin doğruluğu konusunda gerekli onaylar alınmıştır. Son olarak, araştırma sürecinde yapılanlar ve hazırlanan stratejik plan başka araştırmacılara ve stratejik planlama alanında çalışan uzmanlara sunulmuş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar araştırmanın güvenilirliğini oluşturmaya katkı sağlamıştır.

III. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde stratejik planlama sürecinin hazırlanma, izleme ve değerlendirme aşamalarına yer verilmiştir. Stratejik planlama ile ilgili yurt içi ve yurt dışı kaynaklar incelendiğinde stratejik planlama sürecinin basamaklarının farklı şekillerde ve farklı sırayla ele alındığı yani farklı modelleri olduğu görülmüştür. Gözlükaya (2007, s.34) bu modelleri (1) Olsen ve Edaie Modeli, (2) Barry Modeli, (3) Nutt ve Backoff Modeli, (4) Bryson Modeli ve (5) DPT Modeli olarak sıralamıştır. Kuramsal çerçeve ve uygulama arasında tutarlılık olması açısından süreç basamakları DPT Modeli temel alınarak oluşturulmuş ve belirli başlıklar altında incelenmiştir. Uygulama eğitim kurumlarının stratejik planlaması üzerine olduğu için MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığınca hazırlanan "Eğitimde Stratejik Planlama" adlı kitabın basamakları temel alınmıştır. Ancak sürecin aşamaları farklı kaynaklardan derlenerek hazırlanmıştır.

3.1. Stratejik Planlama Sürecinin Aşamaları

Aşağıda stratejik planlama sürecinin on iki aşaması ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.1.1. Hazırlık çalışmaları

Stratejik planı oluşturmadan önce kurum ile stratejik plan arasında bir bağ kurmak gereklidir. Bunun için ilk olarak stratejik planın ne olduğunun kurum çalışanlarına anlatılması ve ihtiyaç durumunda eğitim alınması, ekiplerin oluşturulması, çalışma takviminin çıkarılması ve planın nasıl yazılacağına karar verilmesi gerekmektedir. Hazırlık aşamasında neler yapılması gerektiği aşağıda ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

3.1.1.1. Stratejik planı tanıma

Stratejik planı hazırlamadan önce çalışanların planın tüm yönlerini tanımaları gerekir. Plan başlangıçta iyi anlaşılmamışsa uygulama aşamasında sıkıntı yaşanabilir. Dolayısıyla öncelikle kurumdaki herkesin stratejik planın ne olduğunu, diğer planlardan farkını, kuruma ve kendilerine ne gibi katkı sağlayacağını öğrenmesi gerekir. Stratejik planı tam olarak tanımak için gerek stratejik planlama ekibi üyelerinin gerekse kurumun diğer çalışanlarının bu konudaki bilgileri değerlendirilmeli ve varsa eğitim ihtiyaçları tespit edilmelidir. Gerekli görülen durumlarda okul dışındaki kişilerden stratejik planın tanıtılması, aşamalarının anlatılması için danışmanlık hizmetlerinin alınması da gündeme getirilebilir. Stratejik planın faydalarının kurum içinde iyi anlaşılması için, “küçük adımlar” ilkesi uyarınca küçük örnekler sunularak somutlaştırılmalıdır. Stratejik planın faydalarını çalışanların olduğu kadar üst yönetimin de benimsemesi ve inanması gerekmektedir. Çünkü üst düzey yönetimin desteği alınmadan atılan hiçbir adım hedefine ulaşamaz (Olsen, 2004, s. 49).

3.1.1.2. Stratejik planlama ekiplerini oluşturma

Stratejik planlama ekibi üyeleri kurumun her birimini temsil edebilecek nitelikte kişiler arasından seçilmelidir. Ekipte üst düzey yöneticilerin de olduğu 9 ile 15 kişinin bulunması idealdir (Olsen, 2004, s. 50). Ayrıca dışarıdan birinin bilgisi ve tecrübesiyle sürece dahil olması yeni bir bakış açısı kazandırmada, ekip üyelerine eşit davranmada, yöneticiler ve çalışanlar arasında tampon bölge rolü oynamada, çalışma ortamının formal ve sıradan atmosferini dağıtmada oldukça önemlidir (Olsen, 2004, s. 51). Bir stratejik planlama ekibinde üyeler; tartışmaya ve iletişime açık, gerekli konularda uzlaşmaya varan, takım ruhunu yansıtan, değerlendiren ve davranışlarını buna göre değiştiren kişiler olmalıdır (Fogg, 1994, s. 257).

3.1.1.3. Planı hazırlama süresi

Planı hazırlama süresi kurumun büyüklüğüne, planlamada görev alan kişi sayısına, niteliğine ve kuruma ilişkin verilerin ne kadarının hazır olduğuna bağlıdır. Planlama süresini kısaltmak için bilgi toplama yollarının açık olması, planlamayı yapacak kişilerin neyi ne zaman yapacaklarının belli olması, önceliklerin belirlenmesi ve uzlaşmaya varmaları sağlanmalıdır (Allison, 2005, s. 27). Planlama süresi aynı zamanda çalışmaların verimliliğine ve çalışma disiplinine bağlıdır. Çalışmalarda sürekliliği sağlamak için çalışma takviminin oluşturulması, toplantı saatlerinin ve sürelerinin çalışma başlamadan önce netleştirilmesi gerekmektedir. Zamanlama açısından belirli hedefler konması toplantıların verimini arttıracaktır.

3.1.1.4. Stratejik planı yazma

Stratejik plan yazımında belirli bir format yoktur. Plan formatı planın yazıldığı süreye, yazan ekibin bilgisine ve yeteneğine, harcanan emek ve zamana göre değişir. Tablolar halinde hazırlanmış planlar olabileceği gibi maddeler halinde ya da düz yazı şeklinde yazılan planlar olabilir. Burada önemli olan planın formatı değil, plandan etkilenecek herkesin özellikle uygulayıcıların en iyi anlayacağı şekilde düzenlenmesidir (Allison, 2005, s. 250). İşlerin aksamaması ve sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için görev dağılımı yapılırken stratejik planı kimin/kimlerin yazacağı belli olmalıdır.

3.1.2. Durum analizi

Bu basamak, stratejik planlamanın somut olarak başladığını gösteren ilk aşamadır. Planlama ekiplerinin kurumun önceliklerini ve stratejilerini belirlemek için yoğun bilgiye ihtiyaçları vardır. Bunun için kurumun geçmişte yaptığı işler ve tarihçesi incelenir, iç ve dış paydaşlardan bilgi toplanır, bulunan bilgiler özetlenir (Allison, 2005, s. 49).

3.1.2.1. SWOT (GZFT) analizi

SWOT “strength, weakness, opportunity ve threat” kelimelerinin ilk harflerinden oluşmuş İngilizce bir kısaltmadır. Türkçesi GZFT (güçlü ve zayıf yönler ile fırsat ve tehditler)’dir. (Çalışmada SWOT kısaltması kullanılmıştır.) SWOT analizi, kurum içinde insan kaynakları, finans durumu, teknoloji, örgütsel yapı ve örgüt kültürü gibi etmenlerin güçlü ve zayıf yönleri ile kurum dışında politik, ekonomik, sosyal, demografik etmenlerin kuruma sağladığı fırsatları ve oluşturduğu tehditleri ortaya koyan analizdir (Stahl ve Grinsby, 1992, s. 29; Martinelli, 1999, s. 5). Güçlü ve zayıf yönler, örgütün kendi içindeki değişkenlerden oluşur (Aksu, 2002, s. 61) ve bunlara müdahale edebilir, gerekli

gördüğü düzenlemeleri yapabilir. Fırsat ve tehditler ise kurumun müdahale edip değiştiremeyeceği durumları içerir.

SWOT analizi yapılırken hem kurum içinden hem de kurum dışından anket, görüşme, inceleme ve gözlem gibi farklı teknikler kullanılarak bilgi toplanabilir. Kurum içinde yapılan bilgi toplama aşamasına tüm çalışanlar dahil edilmeli, herkes kendi birimi ile ilgili düşünceleri samimi bir şekilde ele alıp incelemelidir. Bu aşamada ayrıca emsal kurumlar da incelenerek kurum kendi yerini daha net görebilir. Dünya genelindeki ve ülkedeki ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmelerin kurum üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri üzerinde durulabilir. Ancak, bilgi toplama halkaları ne kadar genişletilirse, stratejik düşünceden o kadar uzaklaşılır (Bryson, 1995, s. 101). Bu açıdan, SWOT analizi yapılırken basit düşünülmesi, zayıf yönleri güçlendirecek ve fırsatlardan yararlanılacak noktalar üzerinde durulmalıdır.

3.1.3. Misyon ifadesi

Stratejik planlama sürecinin en zor ve en önemli yönlerinden birisi kurum misyonu belirlemektir (Goodstein ve diğ., 1993, s. 169). Misyon ve vizyon cümleleri çoğu kez birbirinin yerine ve yanlış anlamlarda kullanılmakta ve birçok kurumun misyon ve vizyon cümleleri birbirine benzemektedir. Misyon, belirli bir zaman dilimini içermez, kurumun sonsuza kadar varoluşu sebebini açıklar. Bu bakımdan bir kurum başka bir kuruma dönüşmedikçe misyonu değişmemektedir. Doğru yazılmış bir misyon cümlesi; “Kurum olarak biz kimiz?”, “Neden varız?”, “Burada ne yapmak için varız?”, “Kimlere hizmet ederiz?”, “Kurum olarak görevlerimizi nasıl yerine getiririz?”, “Kurumumuzun çözmesi gereken problemler nelerdir?” gibi sorulara cevap verir (Goodstein ve diğ., 1993, s. 170; Jack, 1997, s. 61; Bryson, 2005, s. 67). Misyon cümleleri açık, anlaşılır, akılda kalıcı, kurumun ayırt edici özelliklerini ortaya koyan, kurumun değerlerini ve felsefesini yansıtan, kuruma enerji veren esnek ifadeleri içermelidir (Goodstein ve diğ., 1993, s. 188). James Collins ve Jerry Porras tarafından geliştirilen misyon belirleme modeline göre kurum kendi kendine yaptığı işe ilişkin “Neden bu işi yapıyoruz?” sorusunu sormalıdır. Birkaç kez arka arkaya tekrarlanan soru-cevap döngüsünden alınan son cevap kurumun gerçek misyonudur (Niven, 2003, s. 105).

3.1.4. Vizyon ifadesi

Vizyon cümlesi misyon cümlesine oranla daha dar kapsamlı olup, yenilenebilir ve değiştirilebilir. Doğru yazılmış bir vizyon cümlesi: “Nereye ulaşmak istiyoruz?”, “Şu anda sunduğumuz en önemli hizmet nedir, beş yıl içerisinde bunları geliştirmek için neler yapabiliriz?” sorularına cevap verir, büyük resme odaklanır, belirli bir süreyi (5-10 yıl gibi) kapsar (Allison, 2005, s. 105). Vizyon yalnızca geleceğin bir yansıması değil aynı zamanda yapılacak işlerin başlangıç noktasıdır (Fidler, 2002, s. 105).

Vizyonun iyi bir yol gösterici olabilmesi için geleceği, insanların kolayca kavrayıp anlayabileceği biçimde tanımlaması gerekir. Vizyon başarı kavramını içermeli, insanların anlayıp kendi durumlarına uyarlayabilecekleri kadar basit olmalıdır. Ölçülebilir olması şart değildir, ama ona ulaşmanın ne anlama geldiğini insanlara anlatacak şekilde dile getirilmelidir (Ensari, 2003, s. 147).

3.1.5. Temel değerler

Değerler, kurumun misyona ulaşmasında rehberlik eden, çalışma felsefesini ortaya koyan, yönetim biçimini ve kurumsal davranış kurallarını ifade eden standartlardır (DPT, 2006b, s. 27). “Eşitlik, adalet, çalışkanlık, çağdaşlık, kalite” vb. değerler için uygun örnekler olabilir. Bir kurumun temel değerleri o kurum için olmazsa olmazları arasında olmalıdır. Tüm çalışanlar ve yöneticiler yaptıkları işleri bu değerler çerçevesinde yürütmeli, alınacak kararlarda değerlerden ödün vermeden hareket etmelidirler.

3.1.6. Amaçlar

Amaçlar, stratejik planın ayrıntılarına ilişkin çerçeveyi oluşturur ve kurumun kısa, orta ve uzun dönemdeki yönelimini, başarmak istediklerini belirler. Durum analizi, misyon ve değerlerle uyumludur. İddialı, gerçekçi ve ulaşılabilir olmalıdır. Amaçlar, özel vurgu gerektiren, öncelik derecesi yüksek ya da acil sorunlardan oluşur (Ensari, 2005, s. 151; DPT, 2006a, s. 10). Stratejik plan hazırlamada öncelikler belirlenirken, kurumun mevcut durumu ve izlenecek strateji dikkate alınarak üç farklı duruma göre üç tür yaklaşım benimsenir (Allison, 2005, s. 136). Birinci durumda kurum performansından memnundur. Ancak yeni atılımlar yapmak ve benzerleri arasında fark yaratarak öne çıkmak istiyordur. Bu yüzden sürdürülen programı geliştirecek şekilde öncelikler belirlenir. İkinci durumda kurum, önemli olan riskler almamak ve mevcut durumunu devam ettirmek istemektedir. Öncelikler belirlenirken kurumu tehlikeye düşürebilecek adımlar atılmaz. Üçüncü durumda ise, kurum çeşitli sıkıntılar yaşamaktadır ve köklü değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Bu durumda öncelikler şimdiye kadar denenmemiş yeni uygulamalara imkan verecek şekilde belirlenir. Öncelikler belirlenirken üç yaklaşımdan hangisinin seçileceğini belirlemek için kurum kendine şu soruları sormalıdır;

- “Şu anda sunduğumuz hizmetlere neden ihtiyaç var?”
- “Hizmet sunduğumuz kişilerin ihtiyaçlarını karşılamak için en etkili yol şu anda izlediğimiz yol mudur, farklı neler yapılabilir?”
- “Diğer kurumlarla benzer ve farklı hangi işleri yapıyoruz?”

Alınan cevapların yönetsel, bürokratik, finansal, teknolojik vb şekilde gruplandırılması kurumun önceliklerini belirlemesine ve amaçlarını ortaya koymasına yardımcı olabilir.

3.1.7. Hedefler

Amaç ve hedef belirleme birbirini takip eden işlem basamaklarıdır. Amaçlar aracılığıyla 3-5 yıllık bir çerçeve oluşturulduktan sonra hedefler yazılır. Hedefler, amaçların gerçekleştirilebilmesine yönelik özel ve ölçülebilir alt amaçlardır. Her hedefte değişiklik yönü, değişiklik alanı, hedef kitle, değişiklik derecesi, zaman dilimi ile ilgili bilgiler bulunmalıdır (Allison, 2005, s. 237).

David ve Ellisison (2003, s. 105;)’a göre, amaç ve hedefler yazılırken bazı özelliklere dikkat edilmelidir. Bu özellikler ilk kez 1981 yılında George Doran, Arthur Miller ve James Cunningham tarafından ortaya atılan SMART kısaltılmasıyla bilinmektedir (Doran, Miller ve Cunningham, 1981). SMART’ın İngilizce açılımı ve Türkçe karşılığı aşağıdaki gibidir:

- Specific: Belirli/özel,
- Measurable: Ölçülebilir,
- Attainable: Ulaşılabilir,
- Relevant: Amaca uygun,
- Time-bounded: Sınırlı-sürelidir.

3.1.8. Performans göstergeleri

Bir performans göstergesi, ölçülebilirliğin sağlanması bakımından miktar, zaman, kalite veya maliyet cinsinden ifade edilir. Stratejik planda oluşturulan amaç ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını görmemizi sağlar. Performans göstergelerinin oluşturulması, performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi için amaca uygun, doğru ve tutarlı verilerin varlığı, stratejik planlama için olmazsa olmaz bir ön koşuldur. Bu nedenle, verilerin istatistik anlamda analiz edilmesi gerekmektedir (Konaklı, 2006, s. 14).

3.1.9. Stratejiler

Strateji, amaç ve hedeflere nasıl ulaşılabileceğinin cevabını verir. Her hedef için birden fazla strateji hazırlanacağı gibi, tek bir strateji de birden fazla hedefin başarılmasını sağlayabilir (MEB, 2002, s. 33). SWOT analizindeki verilerden yararlanılarak stratejiler belirlenir. Stratejiler kurumun güçlü yönlerini kullanarak zayıf yönlerindeki problemleri çözmeye yardımcı olur.

3.1.10. Eylem planları

Eylem planları (taktik planları, operasyonel planlar, iş planları), stratejik plana dayalı olarak hazırlanır. Kurumun amacı, hedefleri ve misyonunun gerçekleşmesi için kullanılan yöntemleri, stratejileri ayrıntılı bir şekilde açıklar (Akçay, 2009, s. 32). Belirlenen amaç, hedef ve stratejilere göre bir yıllık bir zaman diliminde kurumun neyi, ne zaman, kiminle, nasıl yapacağını gösterir (Lewis, 1982, s. 9; Hunger ve Wheelen,1996). Eylem planları önemli görülen her düzeyde mümkün olan en fazla veriyi içermelidir. Eylem planı stratejik planın uygulayıcısı konumundadır. Eylemlerin yerine getirilebilmesi için ilgili birimlerden kişilerin fikirleri alınarak hazırlanmalıdır (Allison, 2005, s. 299).

Eylem planı, her aşamadan kimin sorumlu olduğunu ve bu aşamaların tamamlanacağı süreyi içerir. Eylem planı işlemler, prosedürler ve yöntemlerden oluşan bir süreçtir. Bu sürecin basamakları aşağıda gösterilmiştir (ÜSPR, 2002) :

1. Uygulama için sorumluların belirlenmesi,
2. Aşamalarının ayrıntılı bir şekilde hazırlanması,
3. Tamamlanması için zaman sürecinin belirlenmesi,
4. İhtiyaç duyulan finansal fonların ve kaynakların belirlenmesi.

3.1.11. Maliyetlendirme

Bir kurum ne kadar büyük ve güçlü olursa olsun kaynaklarda her zaman bir sınırlılık vardır. Bu kaynak sıkıntısı da stratejik planın uygulanmasının önündeki en önemli engellerden biridir (Olsen, 2004, ss. 267, 308, 332). Dolayısıyla bir örgütte stratejik plan yapılırken eldeki mevcut kaynakların farkına varıp stratejiler doğrultusunda doğru kullanmak gerekmektedir. Stratejilerin tamamlanması ve amaçlara ulaşılabilmesi için gereksinim duyulan kaynakların öncelik sırasına göre belirlenmesi ve etkin bir şekilde dağılımının yapılması gerekmektedir (Küçüksüleymanoğlu, 2004, s. 29). Bütçe tahminleri yapılırken öncelikle her bir hedefin tahmini bütçesi çıkarılır. Daha sonra bu hedeflerin hizmet ettiği amaçların bir yıllık tahmini bütçesi çıkarılır. Böylece bir yıllık tahmini bütçe hazırlanmış olur. Plan kaç yıllık yapıyorsa her yıl için ayrı ayrı bütçenin çıkarılması planın toplam maliyetini verir.

3.1.12. Planın izlenmesi ve değerlendirilmesi

İzleme, stratejik plan uygulamasının sistematik olarak takip edilmesi ve rapor edilmesidir. Stratejik planlamanın istenen yolda olup olmadığını ve nelerin başarıldığını belirlemek, iç ve dış çevreyle ilgili bilgileri gözden geçirmek, kurumun yeni hedefleri varsa onları eklemek için izleme yapılır. Stratejik plan yılda en az bir kez gözden geçirilmeli, ilgili kişilerin onayına sunulmalı ve gerekli

kısımlar güncellenmelidir. İzleme aşamasında şu sorular sorulabilir (Allison, 2005, s. 303):

1. Stratejik planlama istenen yolda mı? Neler başarılı/başarısız oldu?
2. İç ve dış çevreyle ilgili bilgiler ve tahminler geçerli mi? Güncellenmesi gerekiyor mu?
3. Kurumun önceliklerinde bir değişiklik var mı? Yenileri eklendi mi?
4. Yeni hedefler var mı?
5. Tahmini bütçe ve süre ile ilgili problem var mı?

Değerlendirme ise, uygulama sonuçlarının amaç ve hedeflere kıyasla ölçülmesi ve söz konusu amaç ve hedeflerin tutarlılık ve uygunluğunun analizidir (DPT, 2006b, s. 45). Değerlendirme süreç ve belgeler açısından yapılabilir.

İzleme ve değerlendirme aşamasında eylem planları büyük önem taşımaktadır. Çünkü eylem planları stratejik planın en ayrıntılı, en çok veri barındıran kısmıdır. Dolayısıyla izleme ve değerlendirme yapılırken eylem planlarındaki amaç, hedef, strateji, kaynak dağılımı, sorumlu kişiler, süre ve performans göstergelerinden yararlanılabilir.

3.2. Stratejik Planlama Sürecinin Uygulama Aşamaları

Bu bölümde bir okulun stratejik planının nasıl oluşturulduğu anlatılmıştır. Çalışmanın yapıldığı okulun tanıtımı yapıldıktan sonra planlama süreci, kuramsal çerçevede açıklanan işlem basamakları doğrultusunda açıklanmıştır. Bu aşamada okulda nelerin yapıldığı, ne gibi sorunlarla karşılaşıldığı ve hangi yollarla çözüme kavuşturulduğu işlenmiştir. Çalışmanın gizliliği nedeniyle okul adı “Özel A Okulları” olarak kullanılmıştır.

2001-2002 yılında Gaziantep’te eğitim-öğretime açılan Özel A Okulları, 2009-2010 yılında 944 öğrenci ile eğitim- öğretime devam etmekte ve bünyesinde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarını barındırmaktadır. Okulda yönetici, öğretmen ve personel olarak 165 kişi hizmet vermektedir. Okulda idari kadroda bir genel müdür, bir akademik ve bir finans-iş idaresi genel müdürü görev yapmaktadır. Ayrıca ilköğretim bölümünde bir müdür, üç müdür yardımcısı bulunmaktadır. Lise kısmında ise bir okul müdürü, iki müdür yardımcısı görev almaktadır. Kurucu temsilcisi ve danışma kurulu üyeleri okul ile ilgili alınacak kararlarda belirleyici olmaktadır.

Okulda destek birimler adı altında araştırma ve geliştirme, basın yayın ve halkla ilişkiler, beslenme, bilgi-işlem, bilgisayar tasarımı, depo, insan kaynakları, kültür merkezi, mağaza, muhasebe, öğrenci işleri, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme, rehberlik, sağlık, satın alma, temizlik ve teknik servis birimleri

bulunmaktadır. Güvenlik, servis araçları ve yemekhane ve kantin hizmetleri tedarikçi firmalar aracılığıyla verilmektedir.

Özel A Okulları 10 yıl sonra nerede olmak istediklerini ve bunun için nelerin yapılması gerektiğini belirlemek, kurum içini ve kurum dışını daha iyi tanıyarak emsal okullar arasında rekabet üstünlüğünü yakalamak, gelecekteki olası gelişmelere uygun stratejiler geliştirmek ve yaptıkları çalışmalarını daha iyi izlemek ve değerlendirmek amacıyla kendi stratejik planını oluşturmaya karar vermiştir. Bu amaç doğrultusunda Özel A Okullarının 2010-2019 yıllarına ait stratejik planı oluşturulurken yapılan çalışmalar aşağıda anlatılmıştır:

3.2.1.Hazırlık Çalışmaları

3.2.1.1. Stratejik planı tanıma

Stratejik planın amacına ulaşması ve okula fayda sağlaması için bu konuda bilgi sahibi olunması gerekmektedir. Okul yönetimi stratejik plan ile ilgili bilgi ihtiyacını gidermek amacıyla uzman bir ekipten danışmanlık hizmeti almaya karar vermiştir. Okuldaki tüm yönetici ve birim müdürlerinden oluşan 19 kişi, özel bir danışmanlık şirketi eğitmenlerinden genel olarak stratejik planlama çerçevesinde vizyon, misyon oluşturma, SWOT analizi, marka taahhüdü, vb. başlıklar altında 20 saatlik eğitim almıştır. Bu şekilde kurum içinde ortak bir planlama dili oluşturulmuş, stratejik plan ile nelerin daha iyi yapılacağı, nelerin yapılamayacağı ve nasıl hareket edilmesi gerektiği konuları netlik kazanmıştır.

3.2.1.2. Stratejik planlama ekiplerini oluşturma

Okulda stratejik planlama eğitime katılan 19 kişi içerisinde 7 kişi Strateji Planlama Kurulu (SPK) üyesi olarak seçilmiş ve stratejik plan çalışmalarını bu ekip yürütmüştür. Bu ekip Finans ve İş İdaresi ile Akademik Genel Müdür Yardımcısı, Lise ve İlköğretim Müdür Yardımcısı, İnsan Kaynakları ve Halkla İlişkiler Müdürü ve Ar-Ge Bölüm Başkanından oluşmaktadır. SPK üyeleri birbirleriyle uyumlu, grup çalışmasına yatkın, görev yaptığı birimle ilgili ayrıntılı bilgiye sahip, çalışmalara katılmak için çalışma saatlerini düzenleyebilecek kişiler arasından genel müdürlük tarafından seçilmiştir.

Okulun farklı birimlerinde görev yapan SPK üyelerine çalışmalar sırasında, gerekli görülen durumlarda öğretmenler, idari personel, okul aile birliği üyeleri, danışma kurulu üyeleri, diğer yöneticiler ve öğrenciler de fikirlerini beyan ederek stratejik planın oluşumuna katkı sağlamışlardır. Ayrıca, stratejik plan oluşturma sürecinin tamamına katılan araştırmacı, çalışmaların daha objektif ve bilimsel olmasına katkı sağlamış, gerektiği yerlerde sürece müdahale etmiştir. Tablo 1'de

stratejik planlama sürecinin aşamaları ve bu aşamalarda kimlerin görev aldığı görülmektedir.

Tablo1. Stratejik planlama sürecinin aşamaları ve katılan kişiler

<i>Stratejik Planlama Sürecinin Aşamaları</i>	<i>Süreçe Dahil Olan Kişiler</i>
Hazırlık Çalışmaları	SPK, araştırmacı, tüm yöneticiler, danışmanlık şirketi
Durum Analizi	SPK, araştırmacı, tüm yöneticiler, öğrenci, öğretmen, veli, danışma kurulu
Misyon İfadesi	SPK, araştırmacı, tüm yöneticiler, öğrenci, öğretmen, veli, danışma kurulu
Vizyon İfadesi	SPK, araştırmacı, tüm yöneticiler, öğrenci, öğretmen, veli, danışma kurulu
Temel Değerler	SPK, araştırmacı, tüm yöneticiler, okul-aile birliği, danışma kurulu,
Amaçlar	SPK, araştırmacı, tüm yöneticiler, öğretmenler
Hedefler	SPK, araştırmacı
Performans Göstergeleri	SPK, araştırmacı
Stratejiler	SPK, araştırmacı
Eylem Planları	SPK, araştırmacı
Maliyetlendirme	SPK, muhasebe müdürü
İzleme ve Değerlendirme	SPK, araştırmacı

3.2.1.3. Planı hazırlama süresi

Özel A Okulları stratejik plan çalışmaları 2008-2009 eğitim-öğretim yılı yarıyıl tatilinde danışmanlık hizmetlerinin alınması ile fiili olarak başlamıştır. İkinci yarıyılın başlamasıyla birlikte çalışmalar SPK üyeleri ile okulun toplantı odasında her Salı, 13.30- 18.00 saatleri arasında yapılmaya başlamıştır. Toplantılar sırasında ortaya atılan görüşler öğrenci, veli, çalışan, yönetici boyutlarında değerlendirilerek karara bağlanmaktadır. Ayrıca, gerekli görülen durumlarda diğer birimlerde görevli kişiler ya toplantılara davet edilerek ya da fikirleri toplantı öncesinde yazılı olarak alınarak karar verme sürecine katkı sağlamaktadırlar. Toplantı sonunda bir sonraki hafta görüşülecek konular hakkında görevlendirmeler yapılmaktadır. SPK toplantılarına ihtiyaç durumlarında farklı tarihlerde, hafta sonlarında ve mesai saati dışında da devam edilmiştir. Özel A Okulları 2010-2019 stratejik planı, 30 ayrı toplantı sonrasında 10 Temmuz 2009 tarihinde hazır hale getirilmiştir.

3.2.1.4. Stratejik planı yazma

Stratejik planın yazım aşamasında bir kişi görevlendirilmiş ve planın büyük kısmını toplantılar sırasında yazmıştır. Amaç, hedef ve stratejiler ilk olarak metin formatında yazılmıştır. Daha sonra içerisinde stratejik amaç, hedef, eylemler, sorumlu, süre, performans göstergesi ve bütçe bölümlerinin yer aldığı bir tabloya dönüştürülmüştür. Planın tablo şeklinde hazırlanmasının nedeni amaçları, alt hedefleri ve eylemleri bir bütün halinde görebilmektir. Ayrıca, bu şekilde planda gözden kaçan, eksik bırakılan bölümler daha kolay tespit edilmiştir. Çünkü tabloda boş bırakılan yerler metinlere göre çok daha kısa sürede fark edilmektedir. Aşağıda stratejik planın yazılı olduğu tablo formatından bir bölüm görülmektedir.

Tablo 2. Stratejik plan formatı

<u>Stratejik Amaç 1.</u>				
ST. HEDEF 1.1.				
Eylem	Sorumlu	Süre	Performans göstergesi	Bütçe
<u>Eylem 1.</u>	1.	1.	1.	
<u>Eylem 2.</u>	2.	2.	2.	
<u>Eylem 3.</u>	3.	3	3.	

3.2.2.Durum analizi

Kurumlar durum analizi ile kendi içlerinde ne olduklarını, nelere sahip olup, hangi konularda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini görürler. Ayrıca,

stratejik planın özü itibari ile yapılması gereken çevre analizleri yine bu aşamada ele alınır. Okulun durum analizinin yapılması SWOT analizinin yapılmasıyla gerçekleştirilmiştir.

3.2.2.1. SWOT (GZFT) analizi

Okulun kendi kendini değerlendirmesi, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesi, fırsatlardan yararlanma imkanları oluşturması ve tehditlerden korunmak için önlemlerin alınması SWOT analizi aracılığıyla yapılmıştır. SWOT analizi yapılırken okul hem genel olarak hem de birimler bazında değerlendirilmiştir. Tüm çalışanların okulun genel yapısı ve kendi bölümleri hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla dört açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular:

Okulumuzda:

- Neleri iyi yaptığımızı düşünüyorsunuz?
- Neleri iyi yapmadığımızı düşünüyorsunuz?

Bölümünüzde:

- İyi yapıldığını düşündüğünüz işler nelerdir?
- İyi yapılmadığını düşündüğümüz işler nelerdir?

Okulun güçlü ve zayıf yönleri bu şekilde belirlenirken fırsat ve tehditleri belirlemek amacıyla özel bir şirkete yaptırılan “Eğitimde Özel Okulların Rolü ve Toplumun Bakış Açısı” konulu bir anketten elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Anket çalışması 1 Haziran 2008 tarihinde başlamış ve 18 Kasım 2008 tarihinde sonlandırılmıştır. Anketin hazırlanması ve uygulanması okulun stratejik plan çalışmalarından önce yapıldığı için araştırmacı bu sürece dâhil olmamıştır. 13 anketör tarafından il genelinde uygulanan ankete yaklaşık 1000 kişi cevap vermiştir. Anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları şirket tarafından yapılmıştır. Ayrıca, Gaziantep Üniversitesi tarafından düzenlenen eğitim çalıştay (GAÜN., 2009) verilerinden genel olarak il genelinde yaşanan sorunları öğrenip, okul için tehditlerin neler olabileceği konusunda bilgi sahibi olmak için yararlanılmıştır.

Okulun akademik birimleri dışında akademik olmayan birimlerinde çalışanlardan ve okul dışında yapılan çalışmalardan elde edilen veriler 24 Mart- 26 Mayıs 2009 tarihleri arasında yapılan olağan toplantılarda ve toplantı harici zamanlarda görev almak suretiyle değerlendirilmiş ve okulun SWOT analizi de bu şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan SWOT analizinin bir bölümüne Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. SWOT analizi

	<i>Güçlü yönler (S)</i>	<i>Zayıf yönler (W)</i>
Okul içi	1. Güçlü fiziki ve teknolojik şartlara sahip olması 2. Yönetimin gelişime ve değişime açık olması 3. Güvenlik altyapısı ve kadrosu 4. Hedeflenen öğrenci sayısına ulaşılması 5. Kurumsallaşmada önemli bir mesafe kaydedilmesi	1. Çalışma saatlerinin uzunluğu. 2. İlköğretim ve lisenin kurum hedeflerinin olmaması. 3. İkinci yabancı dilin oturtulamaması. 4. Çalışma takviminin sene başında hazırlanmaması. 5. Okulun mevcut durumunun emsal kurumlarla yeterince kıyaslanmaması.
	<i>Fırsatlar (O)</i>	<i>Tehditler (T)</i>
Okul dışı	1. Gaziantep'in Türkiye'nin altıncı büyük şehri olması 2. Şehrin tarihi kültürel mirasa sahip olması. 3. Gaziantep'in sanayi ve ticaret kenti olması. 4. Üniversitenin varlığı ve özel üniversitelerin açılması. 5. Yerel basın kuruluşlarının varlığı.	1. Ülkenin ekonomik kriz yaşamaması. 2. Bölgenin kalifiye çalışan açısından kısır olması. 3. Şehirde yıllardır hizmet veren köklü özel okulların varlığı. 4. Öğretmenlerin özel okulu tercih etmemeleri. 5. Yeni özel okulların açılması.

3.2.3. Misyon ve vizyon ifadesi

Okulda misyon ve vizyon belirleme çalışmaları sırasında çalışan, veli ve öğrencilerin görüşlerine başvurmuştur. Çünkü tüm paydaşların bakış açısı kurumun ne olduğu ve gelecekte ne olması gerektiği konusunu netleştirmek için önem taşımaktadır.

Misyon ve vizyon belirlemek için toplam 150 okul çalışanına, 680 öğrenciye (590 ilköğretim, 90 lise), 266 veliye (206 ilköğretim, 60 lise) açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu sorular:

- Özel A Okulları denince aklınıza ne geliyor?

- On yıl sonra okulumuzu nerede görmek istiyorsunuz?

Okulun paydaşlarından gelen cevaplar SPK üyeleri tarafından incelenmiş, tekrar eden ve birbirine benzeyen cevaplar belirli başlıklar altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar okulun yöneticileri ve danışma kurulu üyelerine sunulmuştur. Okulun varoluş nedenleri ve gelecekte olmak istediği yere göre yapılan değerlendirmeler sonucunda okulun misyonu:

“Atatürk ilke ve inkılapları ışığında;

- Özgüveni ve iletişim becerisi gelişmiş,
- Akademik ve sosyal başarısı yüksek,
- Topluma lider ve model olabilecek,
- Evrensel bilgi ve yerel değerleri özümsemiş,
- Ülkesine ve insanlığa faydalı bireyler yetiştiren,
- Eğitim-öğretim alanında çağdaş uygulamalara önderlik eden bir eğitim kurumu olmaktadır.” şeklinde belirlenmiştir.

Okulun vizyonunun ise " Gaziantep'ten dünyaya açılan bir eğitim ekolü." olmasına karar verilmiştir.

3.2.4. Temel değerler

Okulun hizmet vermeye başladığı 2001 yılında ana hatları ile oluşturulan ve uygulamaya konan temel değerler ve ilkeler, misyon ve vizyon belirleme çalışmalarında paydaşların görüşlerinden hareketle son şeklini almış ve aşağıda gösterilmiştir:

- Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı,
- Eğitimde kaliteye önem veren,
- Sevgiyi özümsemiş,
- İnsan hak ve özgürlüklerine saygılı,
- Çevreye ve kültürel değerlere saygılı,
- Ekip çalışmasına inanan,
- Erdemli insanlar yetiştirmektir.

3.2.5. Amaçlar

Amaçlar belirlenirken durum analizinden elde edilen sonuçlardan yararlanılmıştır. SWOT analizi ile tespit edilen güçlü ve zayıf yönler, değiştirilmesi

ve korunması gereken nitelikler gözden geçirilmiştir. Özel A Okulları ildeki 12 özel okul arasında tanınan ve adından sıkça bahsedilen bir okuldur. Ancak okul akademik başarılarından çok sosyal başarıları ile ön plana çıkmaktadır. Bu durumda okul amaçlarını belirlerken, mevcut durumunu korumakla birlikte diğer okullar arasında akademik anlamda rekabet üstünlüğünü elde edebileceği değişiklikleri gerçekleştirecek bir yaklaşım (Allison, 2005, s. 136) benimsemiştir. Ayrıca, okulu daha ileriye götürecek uygulamalar ve iyileştirme alanları göz önünde bulundurularak okulun vizyona ulaşmada izleyeceği yol belirlenmeye çalışılmıştır.

SPK çalışmaları sırasında birçok farklı amaç ortaya atılmıştır. Bu amaçlar okulun vizyonu ve misyonu ile örtüşmesi, gerçekleştirilebilme oranı, maliyet-fayda analizi, ilke ve değerlere uygunluğu bakımından incelenmiştir. Sonuç olarak, akademik başarı, memnuniyet, fiziki ve teknolojik altyapı, bütçe yönetimi, imaj yönetimi ve tercih edilme alanlarında altı amaç belirlenmiştir.

3.2.6. Hedefler

Amaçlar belirlendikten sonra hedeflerin yazımı nispeten daha kolay olmuştur. Çünkü amaçların yazılmasıyla okul yapması gerekenlerle ilgili kendine genel bir çerçeve çizmiştir. Hedefler yazılırken de çerçevenin içi doldurulmaya çalışılmıştır. Yapılan mevcut işlerin niteliğini kaybetmemesi ve okul için daha yararlı olması amaçlanırken, yeni hedeflerde de çıta yüksek tutulmuştur.

Akademik başarı ile ilgili hedefler yazılırken tüm öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Zümre başkanları ile yapılan görüşmelerde okulun stratejik planını hazırladığı söylenmiş ve kendi zümrelerindeki öğretmenlerle 2009-2010 yılı hedeflerini belirlemeleri istenmiştir. Bu arada SPK toplantılarında da akademik başarı ile ilgili amaca ulaşmak için genel hedefler, sonrasında da ilköğretim ve lise hedefleri ortaya konmuştur. Hazırlanan hedefler ve zümrelerden gelen hedefler birbiriyle karşılaştırılmıştır. Çalışmalar sonucunda da belirlenen hedefler öğretmenlere duyurulmuş ve gerekli açıklamalar SPK üyesi akademik genel müdür yardımcısı, ilköğretim ve lise müdür yardımcıları tarafından yapılmıştır.

3.2.7. Performans göstergeleri

Stratejik planda amaç ve hedeflerin yazılması kadar onların ölçülmesi de büyük önem taşımaktadır. Özellikle stratejik planını gerçekten uygulamaya koymak ve ondan azami şekilde yararlanmak isteyenler için performans göstergeleri planın vazgeçilmez parçasıdır. Performans göstergeleri hedeflere göre farklılık göstermiştir. Çünkü hedeflerin bir kısmı kalite ve verimliliğe, bir kısmı ise sayısal sonuçlara yöneliktir. Sayısal hedeflere ait performans göstergelerinin belirlenmesinde bir sıkıntı ile karşılaşılmazken, nitel hedeflerin yani kalite ve verimlilikle ilgili performans göstergelerini yazmak daha uzun zaman almıştır. Çünkü burada SPK üyeleri arasında fikir ayrılıkları yaşanmış ve uzun tartışmalar

sonunda uzlaşmaya varılmıştır. Performans göstergelerinin bir kısmı hedefler yazıldığı sırada yazılmıştır. Eksik kalan performans göstergelerinin yazımı için ise amaç ve hedeflere geri dönülüp bakılmış ve bazılarında değişiklikler yapılmıştır.

3.2.8. Stratejiler

Okulu, amaç ve hedeflerine dolayısıyla vizyonuna ulaştıracak birçok yol vardır. Bu yollar stratejiler olarak belirlenmiştir. Okul yaptığı SWOT analizinden hareketle nasıl bir yol izlemesi gerektiğini belirlemiştir. Bu aşamada okul yaptığı iyi işleri yani güçlü yönlerini ortaya çıkaracak, toplum zihninde oluşan olumsuz önyargıları ortadan kaldıracak bir imaj yönetimi stratejisi belirlemiştir. İmaj yönetimi stratejisi hem tercih edilme, hem de bütçe ve memnuniyet hedeflerine hizmet etmektedir.

Okulda öne çıkan bir diğer strateji de rekabet stratejisidir. Eğitim sisteminin çıktılarının niteliği, girdi ve sürecin niteliği ile paralellik göstermektedir. Çalışma yapılan okul akademik başarıyı yakalamak için nitelikli öğrenci, veli ve çalışanlara ihtiyacı olduğunun farkında olduğu için rekabet stratejisi oluşturma kararı almıştır. Rekabet stratejisi ile nitelikli öğrencinin ve velinin okula kazandırılması hedeflenmiştir. Bu strateji aynı zamanda bütçe ve fiziki teknolojik altyapı ile ilgili hedeflere de hizmet etmektedir. Çünkü okullarda nitelikli çalışanlar olmadığı takdirde varolan fiziki ve teknolojik imkanlardan verim elde etmek mümkün değildir.

3.2.9. Eylem planları

Çalışmanın yapıldığı okul yöneticileri, 2009-2010 yılı öncesinde 3 yıl boyunca bir yıllık eylem planları hazırladıklarını ve uygulamaya koyduklarını ifade etmişlerdir. Okulda daha önce de benzer çalışmalar yaptığı için eylem planlarının yazılması konusunda büyük sorunlar yaşanmamıştır.

Eylem planları amaç, hedef ve stratejilere göre hazırlanan, kimin, neyi, ne zaman yapacağını ortaya koyan bir çalışmadır. Dolayısıyla amaç, hedef ve stratejiler yazılırken izlenen yol burada da izlenmelidir. Eylem planındaki eylemler ve sorumluları stratejik planın amaçları ve hedefleri oluşturulurken yazıldığı için zaman kaybı en aza indirilmiştir. Ancak eylemlerin ne zaman yapılacağı (çalışma takvimi) ve tahmini bütçe amaç ve hedefler yazıldıktan sonra yazılmıştır. Gerekli görülen durumlarda yine öğretmenlerin ve diğer personelin fikirleri alınmıştır.

Eylemleri yazarken dikkat edilen bir diğer nokta da “SMART” yaklaşımının uygulanmasıdır. Eylemlerle birlikte amaç ve hedeflerde SMART özelliklerini taşıyıp taşımadıkları konusunda değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.2.10. Maliyetlendirme

Stratejik amaçlar, hedefler ve bu hedeflere ulaşabilmek için yapılacak eylemler çıkarıldıktan sonra planın bütçe oluşturma kısmına geçilmiştir. Her bir hedefi gerçekleştirmek için gereken maddi kaynağı bulmak için eylemler teker teker incelenmiştir. Böylece bir yıllık tahmini bütçe çıkarılmıştır. Ardından 5 yıllık ve 10 yıllık hedeflere ulaşabilmek için bütçede ne gibi önlemler alınması gerektiğine ve hangi maddelerin öncelik taşıdığına karar verilmiştir. Araştırma yapılan okulun özel bir okul olması ve yatırımlarını kendi bütçesinde karşılama hedefinin yakalanması için bütçe konusunda oldukça hassas ve yoğun çalışmalar yapılmıştır. Stratejik planı hazırlama sürecinde araştırmacının en az etkili olduğu alan bu bölümdür. Planın bu aşamasında özellikle SPK yesi olan finans ve iş idaresi genel müdür yardımcısı ve muhasebe müdürü önemli rol üstlenmiştir.

3.2.11. Planın izlenmesi ve değerlendirilmesi

Özel A Okulları stratejik planı 10 Temmuz 2009 tarihinde tamamlanmıştır. Stratejik planların izlenmesi ve değerlendirilmesi çalışmalarına 2009-2010 eğitim dönemi sonunda başlanmış ve 13 Ağustos 2010 tarihinde tamamlanmıştır. İzleme ve değerlendirme aşamasında eylem planında yer alan performans göstergeleri aracılığıyla amaç ve hedeflere ne kadar ulaşıldığı, hangi alanlarda sapmalar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu aşamada ilgili birimlerden raporlar istenmiş, veriler ortaya konmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda yıl sonu değerlendirme raporu hazırlanmıştır. Okul alışanlarının performans değerlendirmeleri de eylem planlarında yer alan amaç ve hedeflere ulaşma durumları göz önüne alınarak yapılmıştır. Ayrıca SWOT analizi yeniden gözden geirilmif ve güncellenmiştir. Değerlendirme raporu ve SWOT analizine göre bir sonraki yılın eylem planı yeniden oluşturulmuştur.

IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu alışma sonucunda, kuramsal çerçevede bahsedilen stratejik planlama sürecinin basamakları dikkate alınarak bir okulun stratejik planı hazırlanmıştır. Bir buçuk yılı aşkın bir sürede tamamlanan stratejik plan, tüm okul çalışanlarının belirli noktalarda katılımları sağlanarak, okul içinden yedi kişilik bir stratejik planlama ekibi ve araştırmacının sürece dahil olmasıyla oluşturulmuştur. Stratejik planının hazırlanması ve uygulanması aşamasında gözlemlerine dayanarak kavramsal, hukuksal, parasal ve insan kaynakları açısından araştırmacının büyük bir sorunla karşılaşılmadığı söylenebilir. Aşağıda çalışmanın yapıldığı okulda stratejik planlama sürecinde bir problem yaşanmaması için yapılan uygulamalardan bahsedilmiş ve tüm okullarda hazırlanan stratejik planların etkili olması için dikkat edilmesi gereken hususlar açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın başarıyla tamamlanması üzerindeki ilk etken okul yönetiminin desteğidir. Okul yönetimi stratejik plan aracılığıyla stratejik düşünme ve karar verme, iç ve dış çevre analizleri yaparak mevcut potansiyellerini ortaya çıkarma ve geliştirme, rekabet üstünlüğünü yakalama ve kaynakları daha verimli kullanma gibi yararlar elde edeceklerine inanarak çalışmalara başlamıştır. Okulun stratejik plan yapmakta istekli olması aynı zamanda plana ihtiyaç duymasından da kaynaklanmaktadır. Günümüz rekabet ortamında çevre şartlarına göre kendini geliştirmeyen, strateji belirlemeyen, uygun bütçe çıkarmayan kuruluşların ayakta kalması mümkün değildir. Çalışmanın yapıldığı okulun bir özel okul olması bu gereklilikleri daha da ön plana çıkarmıştır. Böylece stratejik plan bir zorunluluk olmanın ötesinde okulun geleceği için atılan bir adım olarak görülmüş ve okul yönetimi planın hazırlanması ve uygulanması sırasında hem araştırmacıya gereken kolaylığı sağlamış hem de stratejik planlama ekibine tam destek vermiştir. Bu şekilde plan, başarıyla tamamlanmış ve yalnızca yazılı bir belge olmanın ötesine geçmiştir.

Eğitim yönetimi alanında liderlik, katılım, paylaşma, süreç yönetimi ve yerinden yönetim yükselen değerler arasındadır. Türk eğitim sisteminde de bu değerleri ön plana çıkaracak Toplam Kalite Yönetimi, Okul Geliştirme, Okul Bölgesi Kurulları gibi pek çok gelişme okul yönetiminde kullanılmaya başlanmıştır. Ancak konunun önemini ve okullar için faydalarının tam olarak anlaşılmasında, ihtiyaç hissettirilmeden zorunlu olarak uygulanmasının istenmesi ve yapılan çalışmaların yazılı belgeler halinde hazırlanıp fiilen uygulamaya geçilmemesi bu tür yeni yaklaşımlara karşı olumsuz tutum oluşmasına sebep olmuştur. Benzer şekilde, MEB tarafından tüm okullarda hazırlanması zorunlu tutulan stratejik planlama konusunda da okul yönetimi ve çalışanların plandan beklenen yararların sağlanamayacağına yönelik bir önyargının oluşması kaçınılmazdır. Bu önyargıların ortadan kalkması, eğitim paydaşlarının (okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, diğer çalışanlar) stratejik planın okula getireceği yararları inanması ve planın hayata geçirilmesi için Bakanlık düzeyinde bazı yönetsel değişikliklerin gerçekleştirilmesi ile gerekmektedir.

Bir plan ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun onu değerli ve işe yarar kılan kuşkusuz uygulanabiliyor olmasıdır. Okulun vizyonuna ulaşması ve belirlenen stratejileri uygulayabilmesi için mevcut yapı ve sistemlerinde özellikle de insan kaynağı ve bütçenin yönetimi, araç-gereç kullanımı, ödül ve ceza uygulamaları ve çevre ile ilişkiler konularında değişiklik yapması gerekmektedir. Çalışmanın yapıldığı okulun özel bir okul olması okulda görev dağılımlarında değişiklikler yapma, bütçeyi ihtiyaç ve önceliklere göre düzenleme, fiziki ve teknolojik altyapıyı güçlendirme, rekabet stratejileri oluşturma, ödül ve ceza sistemini okul içinde daha hızlı ve etkili kullanma gibi alanlarda esnek davranma fırsatı vermiştir. Bu açıdan bakıldığında, stratejik planın etkili bir şekilde hazırlanıp uygulanmasında özerk yönetim yapısına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ancak okul yönetiminin merkezi otoriteye bağlı olması yukarıda belirtilen tüm alanlarda değişiklikler yapılmasını

engellemektedir. Okul müdürlüklerinin kendi stratejik planlarını hazırlama ve uygulamada başarılı olmaları için yetki alanlarının genişletilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın yapıldığı okulda tüm yöneticilerin stratejik plan ile ilgili eğitim alması ve sonrasında öğretmenleri gerekli şekillerde bilgilendirmeleri planın başarıyla hazırlanması üzerindeki bir diğer etkidir. Alınan eğitimler sonunda kurum içinde ortak bir planlama dili oluşturulmuş ve sürece dahil olan herkesin zihninde misyon, vizyon, amaç, hedef, strateji ifadelerinin aynı şekilde anlamlandırılması sağlanmıştır. Stratejik planın oluşturulmasında konu hakkında bilgili kişilerin görev alması hem stratejik planı yazma süresini kısaltmış hem de bilimsel temellere dayanan nitelikli bir sonuç alınmasına katkı sağlamıştır.

Kuşkusuz stratejik planın etkili bir şekilde hazırlanması ve uygulanması zaman, emek ve parasal açılarından okullara bazı yükler getirmektedir. Özel danışmanlık şirketlerinden yardım alınarak eğitimlerin verilmesi harcanan zaman ve emeğe ek olarak okullara maddi açıdan da büyük yük getirmektedir. Özel okullar eğitim ve diğer maddi ihtiyaçlarını bütçelerinde düzenlemeler yaparak giderirken devlet okullarının harcamalarını kendi bütçelerinden yapamamaları stratejik planların istenilen nitelikte hazırlanmasını engellemektedir. Bununla birlikte stratejik planın hazırlanmasında görevli öğretmenler ders dışı zamanlarında da okulda kalarak bu iş için zaman ve emek harcamaktadırlar. Dolayısıyla stratejik planın oluşturulması kurum çalışanlarına fazladan iş yükü getirerek hem fiziksel hem de zihinsel olarak yorgun düşmelerine neden olmuştur. Çalışmanın yürütüldüğü okulda planlama aşamasında görev alan kişilerin hakları gözetilerek çalışma saatlerinde ve diğer görevlendirmelerinde okul yönetimi tarafından düzenlemeler yapılmış ve çalışanların motivasyonunu artırıcı etkinlikler düzenlenmiştir. Okul yöneticilerinin ve diğer çalışanların eğitim ihtiyaçları MEB, Devlet Planlama Teşkilatı ve üniversitelerin işbirliği ile giderilmelidir. Ayrıca tüm kademelerdeki okul müdürlüklerine stratejik planlama sürecindeki ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik özel bir bütçe aktarılması gündeme getirilmelidir.

Stratejik planlama sürecinde katılımcı bir politika izlenmesi başarıya ulaşmak için göz ardı edilmemesi gereken bir diğer etkidir. Araştırmanın yapıldığı okulda stratejik plan yalnızca yöneticiler tarafından kapalı kapılar ardında hazırlanmamıştır. Durum analizi, misyon ve vizyon oluşturma ve amaçları belirleme gibi planlama sürecinin önemli aşamalarında okul çalışanlarının, öğrencilerin ve velilerin görüşleri alınmış, değerlendirilmiş ve geri bildirim verilmiştir. Özellikle çalışanların her aşamada aktif rol oynamaları fikirlerinin kurum için önemli olduğunu görmelerini ve kendilerini okulun hedeflerine ulaşmasında değerli hissetmelerini sağlamıştır. Böylece stratejik planın uygulanması sırasında eylemlerin yerine getirilmesinden sorumlu olan kişiler yapacakları işleri çok daha kolay benimsemişlerdir.

Bir stratejik planın doğru hazırlanması kadar uygulanması, özellikle de izlenmesi ve değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Plan ister özel okullarda ister MEB'e bağlı okullarda yapılsın izleme ve değerlendirme aşamasında kurum

stratejilerinin ve vizyonunun eyleme dönüştürülmesi, stratejinin kurum içine yayılması, stratejik hedefler doğrultusunda önlemler alınması ve kurumun farklı kademelerindeki yönetim süreçlerinin birbiri ile bağlantılı olmasına dikkat edilmelidir. Çalışmanın yapıldığı okulda eylem planlarındaki performans göstergeleri aracılığıyla planın uygulanmasındaki verimlilik belirlenmiş ve gerekli düzenlemeler yıl içerisinde ve yılsonunda yapılarak plan güncellenmiştir.

Araştırma sonucuna ve stratejik planın hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında elde edilen tecrübelerle dayanarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Öneriler genel olarak tüm eğitim kurumları kapsamakla birlikte özellikle MEB'e bağlı devlet okullarındaki işleyişe yönelik düzenlenmiştir.

- Stratejik planın başarıyla oluşturulabilmesi ve uygulanabilmesi için okul yönetiminin desteği gerekmektedir. Özellikle okul müdürünün çalışanlara her anlamda yol gösterici, motive edici ve çalışmalarını kolaylaştırıcı roller üstlenmesi sağlanmalıdır.
- Stratejik planlamanın önemi ve okul gelişimine katkıları tüm paydaşlar tarafından benimsenmelidir. Plana ihtiyaç hissedilmesi, planın hazırlanması ve uygulanması aşamasında hem çalışanlar hem de uygulayıcılar için kolaylaştırıcı bir etken olarak gösterilebilir. Planın bir zorunluluk olarak görülmemesi ve okul için olumlu etkilerinin algılanabilmesi için stratejik planlamanın yararlarını somut bir şekilde görmüş okullar incelenebilir.
- Daha önce yönetsel alanda yaşanmış olumsuz tecrübeler bir yana bırakılarak stratejik plan konusundaki önyargılar giderilmelidir. Bunun için özellikle okul müdürleri kararlı bir tavır sergileyerek sürekliliğin sağlanacağı konusunda paydaşlara güvence vermelidir.
- Stratejik planın kurumu geliştirmeye yönelik bir yönetim aracı olarak kullanılabilmesi için okulun maddi ve maddi olmayan kaynaklarını hedefe ulaşmak için en verimli şekilde kullanması ve gerektiğinde değişiklikler yapabilmesi gerekmektedir. Ancak, Türk milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı incelendiğinde merkezi yönetimin hakim olduğu görülmektedir. Bu yönetim yapısı okul müdürlerinin karar alma ve uygulama süreçlerinde esnek davranmalarını, kendi bütçelerini oluşturmalarını ve harcamalarını kendi önceliklerine göre yapmalarını engellemektedir. Bu nedenle stratejik planlama ile ilgili yaşanan sorunların en önemli kaynağı olan merkezi yönetim yapısının değişmesi ve okul müdürlüklerine daha fazla yetki verilmesi gerekmektedir.
- Stratejik plan ile ilgili kavramsal sorunların yaşanmaması ve ortak bir planlama dili oluşturulması için okuldaki tüm yöneticilerin ve öğretmenlerin ayrıntılı ve uygulamaya yönelik eğitimler almaları sağlanmalıdır.

- Bir okulun vizyonuna ulaştıracak stratejileri uygulaması, paydaşların o stratejilerden ne anladıklarına ve ne kadar istekli olduklarına bağlıdır. Bu durum da ancak tüm paydaşların özellikle de çalışanların stratejik planlama süreçlerine dahil edilmesi ile sağlanabilir. Bu nedenle okul yönetimi stratejik planlama sürecinde katılımcı bir politika izlemelidirler.
- Stratejik planın yazılı bir belge olmaktan çok uygulamaya yönelik bir araç haline gelmesi; stratejilerin eyleme dönüşmesine, kurum içinde yayılmasına ve eylemler arasında neden sonuç ilişkilerinin ortaya konmasına ve gereken tedbirlerin alınmasına bağlıdır. Stratejik planın bu şekilde işlerlik kazanması için yeni bir yönetim aracı olan “balanced scorecard”ın okul geneline uyarlanması için çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akçay, A.(2009). Kamuda stratejik plan amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik değerlendirme ve denetim modeli, *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(1), 29-45.
- Aksu, M. (2002). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Allison, M.(2005). *Strategic planning for nonprofit organizations. a practical guide and workbook* (2nd Edition). New Jersey: John Wiley&Sons.
- Baştürk, R. (2009). Deneme modelleri. İçinde, A. Tanrıöğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 31–53), Ankara: Anı yayıncılık.
- Blackerby, P. (1994). History of strategic planning, *Armed Forces Comptroller Magazine*, 39(1), 23-24.
- Bryson, J. (1995). *Strategic planning for public and nonprofit organizations*. San Francisco: Jossey Publishers.
- Bryson, J. (2005). *Creating and implementing your strategic plan. A workbook for public and non-profit organisations*. Second Edition. San Francisco: Jossey Publishers.
- Bush, T. & Coleman, M.(2000). *Leadership and strategic management in education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Cohen, L., Manion L. & Morrison K. (2005) *Research methods in education*. 5th edition. London and New York: RoutledgeFalmer.
- alık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 251–268.

- David, B. & Ellisison, L. (2003). *New strategic direction and development of the school*. Second edition. London: Routledge Falmer.
- Doran, G., Miller, A. F. & Cunningham, J. A. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write managements's goals and objectives. *Management Review*, 70(11). 35-36
- DPT (2006a). *Bilgi toplumu stratejisi eylem planı 2006-2010*. Ankara: DPT.
- DPT (2006b). *Kamu idareleri için stratejik planlama kılavuzu*. Ankara: DPT.
- Drucker, P. (1994). *Yönetim görevleri, sorumlulukları, uygulamaları*. Çev: Fatoş Dilber. Ankara: ODTÜ Basım İşbirliği.
- Ekiz, D.(2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Ensari, H. (2003). *21. yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ensari, H. (2005). *21. yüzyıl okulları için etkili bir yönetim aracı: Balanced scorecard*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Fidler, B. (2002). *Strategic management for school development leading your school's improvement strategy*. Paul Chapman Publishing.
- Fogg, D. (1994). *Team-based strategic planning. A complete guide to structuring, facilitating, and implementing the process*. American Management Association.
- Gaziantep Üniversitesi (2009). *Gaziantep'in Eğitim Sorunları ve Önceliklerimiz*. Eğitim Çalıştayı. Gaziantep: GÜ.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Goodstein,L., Nolan, T. ve Pfeiffer, W. (1993). *Applied strategic planning. A comprehensive guide*. McGraw-Hill Inc.
- Gözlükaya, T. (2007). *Yerel yönetimler ve stratejik planlama: Modeller ve uygulama örnekleri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational administration. Theory, research, and practice*. 6th edition. New York: McGraw-Hill Inc.
- Hunger, D. & Wheelen, T. (1996). *Strategic management*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Işık, H. & Aypay, A. (2004). Eğitimde stratejik plan geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar: Çanakkale ilinde yapılan bir inceleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 349-363.

- Jack, K. (1997). *Strategic management in public and nonprofit organizations: Managing public concerns in an era of limits*, Westport: Greenwood Publishing Group.
- Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (2003). Ankara: 25326 sayılı Resmi Gazete.
- Konaklı, N. (2006). MEB'in stratejik plan hazırlama süreci üzerine söyleşi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 7(79), 11-15.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2004). İlköğretim okullarında stratejik planlama çalışması (Bursa ili Canaydın İlköğretim Okulu örneği), Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Lewis, J. (1982). *Long-range and short range planning for educational administrators*. Massachusetts: Allyn And Bacon Inc.
- Martinelli, F. (1999). *Strategic planning in nonprofit and public sector organizations*. Milwaukee: Learning Institute for Nonprofit Organizations.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2002). *Planlı okul gelişim modeli. "Okullarda stratejik yönetim"* Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Eğitimde stratejik planlama*. Ankara: MEB.
- Niven, P. (2003). *Balanced scorecard step- by- step for government and nonprofit agencies*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- O'Brein, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. In Roberto Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba. Available: <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>, 11/02/2010 tarihinde alındı.
- Olsen, E. (2007). *Strategic planning for dummies*. Indiana: Wiley Publishing, Inc.
- Özbek, O. (2003). Stratejik planlama ve yönetim. İçinde, C. Elma ve K. Demir (Ed.). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar. Uygulamalar ve sorunlar* (301-312), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. (2001). *Qualitative research & evaluation methods* . 3rd edition. Sage Publications, Inc;
- Punch, K. (2005). *Introduction to social research*. Second Edition. Sage Publications
- SPH (2007) *Strategic planning handbook*. Available from <http://www.sla.org/pdfs/sphand.pdf>, 29/03/2009 tarihinde alındı.
- Stahl, M. & Grigsby, C. (1992). *Strategic management formulation and implementation*. Boston: Kent Publishing Company.
- Ünalı, H. (2007). *Zirvenin yol haritası bireyden aileye şirketlerden kurumlara stratejik planlama*. İstanbul: Özal Matbaa.

ÜSPR (2002). *Üniversitede Stratejik Planlama Rehberi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Gelişim Planlama Kurulu Yayını, http://www20.uludag.edu.tr/~kurullar/GPK/SP_Guideline.htm sitesinden 08/02/2010 tarihinde alındı.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 5. baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.

The Process of Effective Strategic Plan Development For Schools: An Action Research

SP can be viewed as a road map for institutions to define what they are, what they want to be, and the ways in which they can reach at their goals in the forthcoming 5-10 years (SPH, 2007). In virtue of their SP, institutions determine their weaknesses and strengths, devise ways for the competition with the similar institutions by analyzing the environmental factors, and hence try to get the lead for the competitive purposes. Further to this, SP allows participation of staff into the management processes, prevents the waste of time and material resources, and, in general, enables the production of better quality goods and services (Hargreaves & Hopkins, 1991, p. 2).

Educational institutions are open systems which influence and are influenced by the environments socially, economically and politically (Hoy & Miskel, 1996). Therefore, it is a necessity for the educational institutions to develop SP on account of their interactive nature. SP plays an important role for an effective and efficient management of schools in a rapidly changing environmental factors as its development require a consideration of such factors and specifies mission, aim and strategies accordingly (Erdoğan, 2002, p.41) so, every school needs to prepare their own SP (Küçükşüleymanoğlu, 2004, p.ii).

With the 5018 numbered law of Public Financial Management and Control Regulation, Ministry of National Education (MoNE) required every school in Turkey to develop their own SP and took a series of actions for the purpose of preparation of SP. However, studies provide evidence that those members of staff given the responsibility of the preparation of SP are lack of necessary knowledge of the process of SP, of the stages for the preparation of SP, of the potential difficulties that could be faced in this process and of the ways to overcome these difficulties (Çalık, 2003; Işık & Aypay 2004; Ünalı, 2007). This study, hence, aims, particularly for practitioners, to explain the process of SP, how this process works and provides a concrete example to demonstrate the development of SP for schools.

Method

This is a qualitative study which adopts an action research approach. As part of the study, the author/researcher has taken an active role in the preparation of a school's. The researcher aimed to evaluate the development process of SP all the way through its preparation. The difficulties experienced in this process were tried to be resolved with the mediation and involvement of the researcher.

Sample

When making a decision upon the school to collaborate, all educational institutions in the province of Gaziantep were examined in terms of their adaptation to work with SP, openness to the development and change, appropriateness of the working environments and being voluntary to work closely with the researcher. Based on this examination, it was decided to work with a private educational institution, called Private A Schools. As the selection of this school was dependent on certain criteria, this study can be considered to have employed a purposeful sampling strategy (Patton, 2001).

Results

The process of SP development for this private educational institution was as follows. First of all, the development process of SP started with an explanation of what an SP is to the managers who took all the necessary training on SP. Then, a team with eight members, including the researcher, were selected and given the particular responsibility of preparing the School's SP. The team initially carried out a SWOT analysis and determined the mission, vision and main values of the school. Following this, the aims of the school were defined. It was agreed that the defined aims should allow the school to compete with the rivals and hence six main aims were proposed: academic achievement, satisfaction of the parties (including students, families and members of staff), physical and technological infrastructure, budget management, public relations and image management, and preferability of the school. While determining the objectives, every member of staff was asked to define their objectives with regard to the department in which they work and the suggested objectives were designed in line with the school's aims and added to the SP. In order to ensure the measurability of the aims and objectives, specific performance indications were also defined. While determining the strategies image and competition strategies received particular attention of the team which designed those strategies to serve the aims of the School. Particular attention was paid to create an action plan which comply with the features of SMART (Specific, Measurable, Attainable, Relevant and Time-bounded). In the final phase of the SP, i.e. evaluate and monitor, objectives were evaluated on the basis of performance indications. Necessary and relevant reports obtained from the evaluation of

objectives were prepared and considered for the development of next year's SP for the school.

As a result, the SP of Private A Schools was completed in six-month time period. Members of staff participated in the development process and contributed to the completion of the SP. During the preparation and implementation of the SP, there did not occur, as long as the researcher observed, any important problems in terms of funding, sharing a common language, and human resources. When thought retrospectively, there appear seven main factors which contributed greatly to the successful completion of the development of School's SP: school management structure, managerial support, School's conviction for the benefit of SP and need for an SP, completion of the necessary trainings on SP taken by the managerial board, inclusion of the ideas from students and their families as well as school members, tremendous and sincere efforts of the SP team, and an awareness that the SP would be implemented.

Suggestions and educational implications

It is stated in the relevant literature that the SP can be developed by those strategic organizations which are autonomous, able to enact upon their own identities, use their resources as they wish, determine their own leaders. Hence, if the SP is to be used as a management tool for the improvement of an organization, managerial structure of the organization should be suitable for this.

In state schools, many projects such as total quality management, school improvement and school district councils are tried to be implemented but expected benefits have not been observed. In a similar vein, it is possible for the schools to form prejudices against the expected benefits for the use and development of SP. In order to eliminate such prejudices, the MoNE needs to be involved in the evaluation and surveillance process for the development and implementation of schools' SP which have to be devised and applied carefully in order to be successful.

Receiving the necessary trainings for the preparation of SP bring about new work loads and responsibilities for schools in terms of time, effort and funding. As the state schools are unable to spare expenditure from their own budgets for such trainings, the SPs are not prepared as intended. To overcome this difficulty, MoNE, DPT and universities need to collaborate closely so that not only the managers of the schools but all the members can get the necessary trainings. There is also an emergent need for the legislative regulations to compensate the time and efforts of SP teams formed in schools so that SP for schools could be prepared and enacted as intended.

Sosyal Bilgilerde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Kullanımının Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Yönelik Tutumlarına Etkisi: Ankara İli Örneği

The Effects of Using Geography Information Systems in Social Studies on Students Attitudes about Information Technology: Case of Ankara

Nihat ŞİMŞEK*
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Özet

Sınıf ortamında ne kadar farklı yöntem ve teknik kullanılırsa öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonları o oranda canlı kalmaktadır. Diğer derslerde olduğu gibi, sosyal bilgiler derslerinde de bilgi teknolojilerinin kullanılması öğrencilerin derse ilgilerini canlı tutacak etkili bir şekilde katılımlarını sağlayacak yöntemlerden biridir. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilgi teknolojilerine yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma tekniklerinin kullanıldığı yarı deneysel deneme modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Çizmeci İlköğretim Okulu öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma, deney grubunda 33, kontrol grubunda 35 olmak üzere toplam 68 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplam bilgisayar tutum ölçeği puanları arasında, anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Tutum, Bilgi Teknolojileri

Abstract

The motivation and attention of students in the classroom are on the increase of using different methods. Like other lectures, in social studies using computers and information technologies is one of the methods that keeps the interest of students alive and increases participation of them. This study, aiming at measuring attitudes of 6th grade students to information technologies is conducted by using qualitative and quasi-experimental methods. The sample of this study is comprised by students of Cizmeci Elementary School, located in Ankara Kecioren. 33 students were chosen for experimental group and 35 students were chosen for control group, comprising a total of 68 students. As a result of the study, a significant difference

* Yrd.Doç.Dr. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD. Kilis, E-posta: nihatsimsek23@yahoo.com

between total computer attitude scale points of the pre and post-tests in both experimental and control groups was determined.

Key words: Social Studies Education, Attitudes, Information Technology

I.GİRİŞ

Eğitim politikaları; ekonomik, sosyal ve siyasal gelişmeye bağlı olarak değişmektedir. Bu unsurlardan önemli ölçüde etkilenen bilgi de bu değişime ayak uydurmak zorundadır. Çünkü bilgiyi bahsi geçen unsurlardan ayrı düşünmek mümkün değildir. Eğitim programlarının buna paralel olarak da okulların bu değişimin öncüsü olacak şekilde düzenlenmesi çok önemlidir. Aynı şekilde öğretmenlerin geleceğin sınıflarında daha etkin olabilmesi için bu gelişmeleri yakından takip etmesi gereklidir. Bu şekilde ilköğretimden başlamak suretiyle etkin bireylerin yetişmesi sağlanmış olur.

İlköğretimde, bireylerin nitelikli ve iyi vatandaş olarak yetiştirilmeleri, kendileri ve toplum yaşamı için gerekli genel bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazanmaları ve iş yaşamına geçtiklerinde ekonomik anlamda üretken olmaları amaçlanır (Gürkan ve Gökçe, 1999). Bu yönüyle ilköğretim, bireylerin temel öğrenme gereksinimlerinin karşılandığı bir eğitim basamağıdır. Temel öğrenme gereksinimlerinin karşılanması, bireyleri bilgili kılmaya, doğru kararlar vermeye, olanakları yerinde kullanmaya, doğal ve sosyal çevrelerdeki değişmelere uymaya ve girişimcilik ruhunu geliştirerek atılımlar yapmaya yetkin kılar. (Fidan ve Baykul, 1994,).

İlköğretimde sınıflarında özellikle bilgisayar kullanımının temel öğrenme gereksinimlerini karşılama, bilgiye ulaşma ve bilgilerin iletimi konusunda büyük kolaylıklar sağlayacağı kesindir. Bununla birlikte günümüze kadar başarıyla uygulanan öğrenci-öğretmen modelinde çok fazla bir değişim yapamayacağı açıktır. Burada önemle üzerinde durulması gereken konu bilgisayarlaşmanın bilgiye erişimi ve kullanımı çok kolaylaştıracağı fakat etkili kullanım için iyi eğitilmiş eğitimcilerin yerini tutamayacağıdır. Dolayısıyla, bu sistemin etkili olarak kullanımı ancak bilgili, teknolojiyi kullanma konusunda iyi yetiştirilmiş eğitimcilerin yol gösterici rolünü oynadığı eğitim/öğretim ortamlarının yaratılmasıyla mümkün olabilecektir (Özden, Çağıltay ve Çağıltay, 2004, akt: Çelik ve Bindak). Öte yandan araştırmalar, bilgi teknolojileri ile öğrenci-merkezli etkinlikler kullanan öğretmenlerin, daha başarılı sonuçlar elde ettiğini göstermektedir (MEB, 2005). Bilgisayar ile ders işleyen öğretmenlerin öğrenme ve öğretilmede daha başarılı sonuçlar elde etmiş olması dikkati bu alana yöneltmiştir. Bu yüzden bilgisayar yazılım ve donanımlarının sınıf içerisinde daha etkin kullanımı gerekli görülmüştür.

Öğrencileri sınıfta daha etkin kılacak bunun yanında onlara araştırmayı, problem çözmeyi ve bu bilgi çağında başarılı olabilmek için, bilgiyi keşfedebilmeyi öğretecek öğretim teknolojilerinden biri hiç kuşku yok ki Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) dir. Bu amaçla sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin problem çözmelerine işbirlikli öğrenmelerine başka bir ifadeyle üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak CBS etkinliklerinin kullanılması tavsiye edilmektedir. CBS'yi kullanarak gerçekleştirilecek eğitim, sadece öğretmenlere

yardımcı olmakla kalmayacak öğrencilerin de önemli teknolojik becerileri öğrenmelerine vesile olacaktır (International Society for Technology in Education, (ISTE), 2000).

Kerski (2000)'ye göre, her yeni eğitim teknolojisi, öğretmenlerin yeni ve değişik beklentiler içerisine girmesine yol açtığından, motivasyonunu dolayısıyla eğitim öğretimi etkilemektedir. Ayrıca bu yeni teknolojiyi öğrenmek için zaman ve çaba sarf etmek de öğretmenlerin motivasyonunu etkilemektedir. Çoğu öğretmen ve öğrenci, bilimsel araştırmalarda ya da derslerde kullanılması gereken teknolojik gelişme konusunda kaygılı davranmaktadırlar. Ancak CBS, kaygıların giderilmesi konusunda gerekli yöntem ve metotlara sahip bir araçtır. Bu sebeple CBS, birçok eğitim döneminde kullanılmalıdır. Çünkü bilimsel gelişmeyi kolaylaştıran bir teknoloji olarak gösterilmiştir.

Literatürdeki araştırmalar, gerek eğitimciler ve gerekse araştırmacıların CBS'nin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadırlar (Alibrandi, 2003, 2006; Demirci, 2004; Donert, 2006; Johansson, 2006; Kerski, 2000; Şimşek, 2007). Hatta CBS'yi okul programlarına entegre etmenin en büyük yararlarından birinin öğretmenlerin, CBS'yi daha başka yollarla derslerinde kullanmalarına imkan verecek aktif araştırma sürecine sokan bir "kültürün" oluşması olduğu vurgulanmaktadır (Jenner, 2006). Ancak eğitimde CBS kullanımının bir araç mı, içeriğe hâkim olması istenen bir amaç mı olduğu konusunda tartışmalar vardır. Bu bağlamda, dört kavrama vurgu yapılmaktadır. Bu kavramlardan; *CBS'yi öğretmek* 5. sınıflardan itibaren, *CBS ile öğretmek* 6/7. sınıflardan itibaren, *CBS ile öğrenmek* 8/9. sınıflardan itibaren ve *CBS ile araştırmak* ise 10/11. sınıflardan itibaren uygulamaya koyulabilecek aşamalar olarak önerilmektedir (Siegmond ve ark.; Schleicher, 2007, akt., Schubert ve Uphues, 2009).

Bilgi teknolojilerinin yaygınlaştırılmasının, gerek öğretmenlere gerekse öğrencilere sağlayacağı yararların dışında, bazı sakıncaları olduğu da muhakkaktır. Bu sakıncaların en önemlileri, okul kaynaklarının büyük çoğunluğunun, öncelikli olarak bilgisayar donanımlarına harcanması, yararlı bilgilerin yanında zararlı olabilecek bilgilerin de kontrol edilemeden okulun içine girmesi ve okul idarecilerinin zamanlarının çoğunu bu bilgileri kontrol etmeye harcayacak olmasıdır. En önemlisi, bilgi teknolojileri ile teknolojik bilgi bombardımanına maruz kalan öğrenciler, öğretmenlerinden bir adım daha ileri giderek öğretmenlerin kendilerini işe yaramaz hissetmelerine neden olabilecekleri ihtimali bulunmaktadır. Unutulmamalıdır ki her yeni yöntemin yararlarının yanında, bazı sakıncaları da bulunabilir. Bilgi teknolojilerini kullanmanın yararları, sakıncalarını hatırlatmayacak kadar çok daha fazladır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)'nden istifade etmek suretiyle bilgi teknolojilerinin öğrencilerce kullanılabilirliğini ve sınıf ortamında ki etkililiğini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Bilgi toplumlarında eğitim politikaları, günün koşullarına bağlı olarak sürekli bir değişim içerisinde. Bu sebeple eğitim reformunun amacına ulaşabilmesi için okulları yeniden yapılandırmak, öğretimi ise yapılandırmacı kurama dayandırmak ve programlar ile teknolojinin birleştirilerek bütünleştirilmesi önerilmektedir (Bagley ve Hunter, 1992).

Yapısalcı öğrenme kuramına göre hazırlanan sosyal bilgiler programının temel yaklaşımında bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi, öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar denilmektedir (MEB, 2005, s.45 akt: Şimşek,2007). Ayrıca Sosyal bilgiler programının bireye kazandıracığı becerilerden biri de bilgi teknolojilerini kullanma gösterilerek, bununla kazanılacak beceriler şu şekilde ifade edilmiştir;

- 1.Yönergeden yararlanarak bilgisayarı kullanma
- 2.Farklı kaynaklardan toplanmış bilgiyi kaydetme, biçimlendirme, tekrar kullanma
- 3.Biçimlendirdiği bilgiyi bilgisayar ortamında sunma
- 4.Metin, grafik, renk ve ses efektleri kullanarak çoklu ortamda rapor hazırlama
- 5.Günlük hayatta ulaşabildiği teknolojik ürünleri amacına uygun olarak kullanma (MEB, 2005).

Coğrafi Bilgi Sistemleri, çoklu öğrenmeye imkan tanıyan, öğrencilerin teknoloji ile tanışmasına fırsat veren, coğrafi sorgulama becerisinin öğrencilere kazandırılmasında yararlanılabilecek en etkin, aynı zamanda öğrenme açısından zorluğu olan sınıf içi araçlardan biri olarak görülebilir. Optimum öğrenmenin şartlarından biri de yapılacak işin birbirinden farklı zorluk düzeylerinde ele alınmasıdır (Biggs ve Moore 1993, akt., West, 2003). CBS bu anlamda işi farklı zorluk derecesinde ele alan önemli bir araç olarak görülmektedir.

Bunun dışında günümüz koşullarında öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına cevap verecek, en önemlisi onların ilgisini derse çekecek, motivasyonunu arttıracak yardımcı yöntemlerin kullanılması etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesi açısından çok gereklidir.

Öğrencilerin CBS kullanarak ders işlediklerinde, motivasyonlarının arttığı birçok çalışma ile ortaya konmuştur. (Al-Kamali, 2007; Biebrach, 2007; Mota ve ark., 2006; West, 2003).

II.YÖNTEM

Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen modelinde yapılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının, bilgisayara karşı tutumlarını belirlemek amacıyla çeşitli araştırmacılar tarafından geliştirilen, araştırmanın amacına uygun olacağı düşünülen ve bazı maddelerine, araştırmacı tarafından yer verilen tutum ölçeği uygulanmıştır. Geliştirilen tutum ölçeği ile ilgili alandan uzman kişilerin görüşlerine de başvurulmuştur. Ölçek maddeleri tek tek kontrol edilmiş ve ilk etapta 30 maddeden meydana gelen beşli derecelendirme ölçeğinden

oluşan ölçek ön uygulama ölçeği olarak tayin edilmiştir. Madde analizi yapılan ölçekteki hiçbir maddenin atılmasına ihtiyaç duyulmamış, ön uygulama ölçeğinin maddeleri, aynen öntest- sontest olarak kullanılan ölçeğe dahil edilmiştir.

Öğrencilerden, ölçekte yer alan maddelere yönelik düşüncelerini yansıtmaları beklenmiştir. Her maddenin karşısında “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum”, şeklinde beş seçenek sunulmuş ve araştırmaya katılan öğrencilerden, bunlardan kendilerine en uygun gelen seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Bu şekilde olumlu tutuma sahip öğrencilerle, olumsuz tutuma sahip öğrencilerin daha iyi tespit edileceği düşünülmüştür. Ölçekte yer alan tutum ifadelerinden 18 tanesi olumlu, 12 tanesi ise olumsuz düşünceleri yansıtmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90 puandır. Ölçekte likert tipinde ifadeler için “tamamen katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “kararsızım (3)”, “katılmıyorum (2)”, “hiç katılmıyorum (1)”, puanı verilmiştir. İstatistiksel analizlerde geçerli olan kural göz önünde bulundurularak olumlu cümleler “tamamen katılıyorum”dan itibaren 5, 4, 3, 2, 1; olumsuz cümlelerde “tamamen katılıyorum”dan itibaren 1, 2, 3, 4, 5; olarak puanlanmıştır.

Ön uygulama ölçeği, Çankaya Namık Kemal İlköğretim Okulu ile Keçiören Kalaba İlköğretim Okulunun 6. sınıfında öğrenim gören, 68 öğrenci üzerinde uygulanarak geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Ölçekte yer alan likert derecelendirme ölçeğindeki 30 maddenin güvenilirlik Cronbach alfa değeri, .85 olarak hesaplanmıştır. Ön uygulama ölçeğinde yer alan 30 maddeden, 9 tanesinin madde toplam korelasyonları .30’un altında bir değer göstermiş, diğer maddelerin tamamının toplam korelasyonları .30 ile .66 arasında değişmiştir. (Tablo:1)

Ön uygulama ölçeğinde yer alan toplam korelasyon değerleri, .30 un altında yer alan 9 madde de araştırmanın amacı için önem taşıdığından, asıl uygulama anketine de dahil edilmiştir. Sonuç olarak ön uygulama ölçeğinden hiçbir madde çıkarılmayarak, 30 maddeden oluşan ölçek, asıl ölçek olarak aynen kabul edilmiştir.

Bilgisayar ölçeğinde yer alan maddelerin toplam korelasyonları ile Cronbach Alfa değeri, Tablo-1’de gösterilmiştir

Tablo 1. Bilgisayar Tutum Ölçeği Maddeleri, Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değeri

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları
Madde-1	.08
madde-2	.44
Madde-3	.47
Madde-4	.50
Madde-5	.60
Madde-6	.26
madde-7	.55
Madde-8	.41

Madde-9	.55
Madde-10	.65
Madde-11	.34
Madde-12	.13
Madde-13	.25
Madde-14	.42
Madde-15	.56
Madde-16	.62
Madde-17	.54
Madde-18	.66
Madde-19	.45
Madde-20	.47
Madde-21	.04
Madde-22	.60
Madde-23	.54
Madde-24	.45
Madde-25	.28
Madde-26	.36
Madde-27	.18
Madde-28	.38
Madde-29	.21
Madde-30	.14

Cronbach Alfa = .8537

Araştırma Grubu

Araştırma öğrencileri, 2006–2007 öğretim yılında, Ankara İli, Keçiören İlçesi, Çizmeci İlköğretim Okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri arasında seçilmiştir. Araştırmada sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki sınıf tespit edilmiştir. Bu sınıflardan, 6-K sınıfı deney grubunu, 6-I sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. 6 hafta boyunca deney grubu öğrencileriyle birlikte (6-K sınıfı) ünitenin 1.2. ve 3. kazanımları, bilgisayar ile hazırlanan ders planları ve etkinliklerle zenginleştirilerek işlenmiş, kontrol grubu öğrencilerine (6-I sınıfı) ise geleneksel öğretim yöntemlerinden (Düz anlatım, soru-cevap) yararlanılarak kazanımlara uygun eğitim verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca gerek deney, gerekse kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sayısının birbirine yakın olması, çalışmanın daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde kolaylıklar sağlamıştır. Tablo-2’de, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dağılımı ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Deney ve Kontrol Grupları

Gruplar	Çizmeci İ.Ö.O		Toplam
Deney(6-K) Grubu	33		33
Kontrol(6-I) Grubu		35	35
Toplam	33	35	68

Bu araştırmada, içeriği ve temel prensipleri açıklanan Coğrafi Bilgi Sistemleri yazılımı ile sosyal bilgiler dersindeki tüm kazanımların işlenip işlenemeyeceği konusunda bir karara varılamamış, ancak seçilen ünitenin bu programa (yazılıma) uygun olduğuna kanaat getirilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Kız	11	20	30
Erkek	22	15	38
Toplam	33	35	68

Tablo-3’de de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin toplam sayısı 33, kontrol grubundaki öğrencilerin sayısı, 35’tir. Çalışmaya katılan deney grubundaki kızların sayısı 11, erkeklerin sayısı ise 22’dir. Kontrol grubunda ise 20 kız, 15 erkek öğrenci yer almaktadır.

III.BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde, deney ve kontrol gruplarının bilgisayar tutum ölçeği puanlarının, gruplara (deney-kontrol), ölçümlere (öntest-sontest) ve bunların ortak etkisine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu araştırmanın analiz sonuçları, Tablo-4’de verilmiştir.

Öğrencilerin, bilgisayar tutum ölçeğinden aldıkları öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri, Tablo-4’de verilmiştir.

	GRUPLAR	\bar{X}	S	N
--	---------	-----------	---	---

ÖNTEST	Deney	131.36	10.28	33
	Kontrol	125.71	15.90	35
SONTEST	Deney	142.36	9.35	33
	Kontrol	127.82	14.64	35

Tablo 4. Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Tablo-4’de anlaşıldığı gibi, CBS temelli öğrenme yaklaşımı ile derslerin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin deney öncesi bilgisayar tutum puanlarının ortalama değeri $\bar{X}=131.36$ iken, bu değer deney sonrasında $\bar{X}=142.36$ olarak tespit edilmiştir. Geleneksel öğretim tekniklerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi bilgisayar tutumları puan ortalaması $\bar{X} = 125.71$ iken, deney sonrasında bu değer $\bar{X} = 127.82$ olmuştur. Buna göre gerek CBS uygulamaları ile dersin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumları ile gerekse geleneksel öğretim tekniklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarında bir artış görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarında fazla bir artış gözlenmezken deney grubu öğrencilerinin bilgisayar tutumlarında sontest puanları, öntest puanlarına göre belirgin bir artış gözlenmiştir.

Öğrencilerin, bilgisayar tutum ölçeği puanlarında deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çift yönlü varyans analiz sonuçları, Tablo-3’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Bilgisayar Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	20226.65	67			
Grup(D/K)	3459.99	1	3459.99	13.62	.000
Hata	16766.61	66	254.04		
Gruplarıçi	7441.92	68			
Ölçüm(Öntest-Sontest)	1460.60	1	1460.60	18.15	.000
Grup*Ölçüm	670.54	1	670.54	8.33	.005

Hata	5310.77	66	80.46		5310.77
Toplam	27668.57	135			

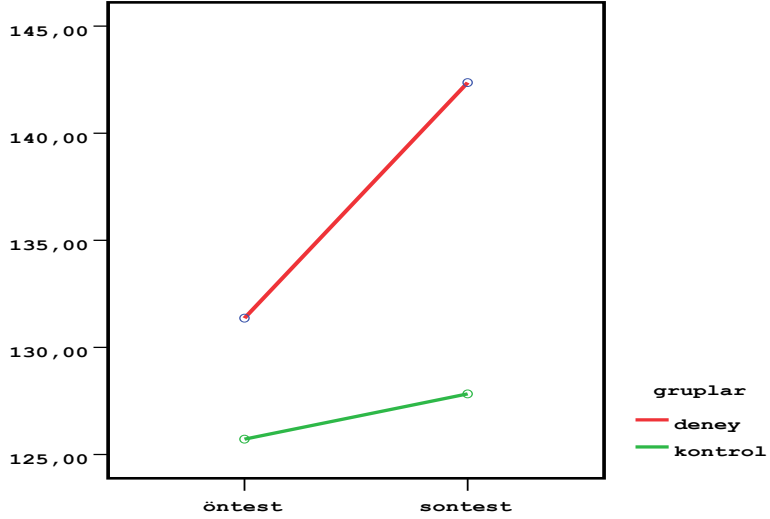
Tablo-5 İncelendiğinde, araştırmanın daha önce belirtilen hipotezlerine ilişkin bulguları aşağıda verildiği şekilde açıklamak mümkündür.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest toplam bilgisayar tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F(1-67)=13.62$, $p<0.05$). Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayar tutum ölçeği puanlarının ölçüm ayrımı(deney öncesi ve deney sonrası) yapmaksızın farklılaştığını gösterir.

2. Öğrencilerin bilgisayar kullanma becerileri ile ilgili olarak, öntest-sontest ortamla bilgisayar kullanma becerisi puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F(1-67)=18.15$, $p<0.05$). Bu bulgu, grup ayrımı yapmaksızın, öğrencilerin yeryüzünde yaşam ünitesi başarılarının uygulanan öğretim modeline bağlı olarak değiştiği şeklinde de yorumlanabilir.

3. Tablo-3'deki analiz sonuçlarına göre, iki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayar kullanma becerilerinin deney öncesinden, deney sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği yani farklı işlem gruplarında(deney kontrol grubu) olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin bilgisayar kullanma beceri düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(1-67)=8.33$, $p<0.05$). Bu bulgu, CBS temelli öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğretim yöntemlerini (soru cevap, düz anlatım...), uygulamanın öğrencilerin bilgisayar becerilerini arttırmada, farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yani, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, bilgisayar kullanma becerileri, denemelere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla, uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak bilgisayar becerileri değişmektedir.

Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgisayar Tutumlarına Yönelik Öntest-Sontest Puanlarını Gösteren Diyagram



Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayar tutum ölçeğinden aldıkları öntest puanlarının ortalaması birbirine yakın bir değer gösterirken, deney sonrası uygulanan sontest puanları arasında büyük bir fark gözlenmiştir. Bu durum, deney grubuna uygulanan CBS temelli etkinliklerin öğrencilerin bilgisayar kullanım becerilerini normal öğretime göre arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

IV.SONUÇ VE ÖNERİLER

Yenice'nin (2003) bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin, öğrencilerin fen ve bilgisayar tutumlarına etkisi, adlı çalışmada bilgisayar destekli fen öğretiminin öğrencilerin fen'e ve bilgisayara yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bilgisayar kullanma süresi ile bilgisayara yönelik tutumlar arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aynı şekilde Akçay ve diğerleri (2007)'nin yaptığı "bilgisayar destekli kimya öğretiminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisine bir örnek: radyoaktivite adlı çalışmada, ayrıca Teyfur'un (2010) yapılandırmacı teoriye göre hazırlanmış bilgisayar destekli öğretimin 9. sınıf coğrafya dersinde öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi adlı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmamızın sonucunda elde edilen bulgular, yukarıda yer verilen çalışmalardan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası öntest ve son test toplam bilgisayar tutum ölçeği puanları arasında, anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayar tutum ölçeği puanlarının ölçüm ayrımı (deney öncesi ve deney sonrası) yapmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Ancak deney ($\bar{X}=131.36$) ve kontrol ($\bar{X}=125.71$) grubu

öğrencilerinin öntest sonuçları arasındaki fark, son testlerdeki farka göre fazla yüksek değildir. Öğrencilere uygulanan son teste bilgisayar kullanma becerilerinin ortalaması deney ($\bar{X}=142.36$) grubunda, kontrol ($\bar{X}=127.82$) grubuna göre oldukça yüksek çıkmıştır. Buna göre 6 hafta boyunca bilgisayar ortamında, CBS temelli etkinliklerle ders yapılmış olması öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerinin de gelişmesine neden olmuştur. Ayrıca yapılan gözlem sonuçlarına göre, evinde kendine ait bilgisayarı olan öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerinin, diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda bazı uygulamalar kendine ait bilgisayarı olan bu öğrenciler tarafından daha kısa sürede kavranarak yapılmaya başlanırken, diğer öğrencilerin biraz daha geride kaldıkları görülmüştür. Ancak derslerin bilgisayar ortamında CBS etkinlikleri ile işlenmesi, ayrıca uygulamaların bütün öğrencilere eşit bir şekilde yaptırılmaya çalışılması sayesinde bu farkın kapanmaya başladığı görülmüştür.

Araştırmanın bulgularına göre, bilgi teknolojilerinin kullanılmasıyla öğrencilerin kazandığı önemli becerilerden biri sosyal bilgiler programında da işaret edildiği gibi, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisidir. Coğrafi Bilgi Sistemleri, isminden de anlaşılacağı gibi bir bilgi sistemleri teknolojisi olup, bilgisayar ortamında kullanılmaktadır. Bu sayede sistem, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirmektedir. Bu konuda yaptığımız bilgisayar tutum ölçeğinin ortaya çıkarılan bulguları bu durumu teyit etmiştir.

Sonuç olarak ifade etmek gerekirse, eğitim öğretimde farklı bir yöntem olarak kabul edilebilecek bilgisayar destekli öğretim ile eğitim-öğretim yapmak, öğrenci başarısını arttırdığı gibi teknolojiye karşı tutumu da olumlu kılmaktadır.

Öneriler

Her öğrencinin, bilgiyi öğrenme şekli farklıdır. Kimi öğrenci sözel muhtevası olan dersleri ve konuları kolay öğrenirken, kimisi ise, sayısal içerikli konuları daha kolay öğrenebilmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, bütün öğrencilerin, görsel materyallerle desteklenen ders konularını eşit oranda öğrendiklerini ortaya çıkarmıştır. Bunun dışında öğrenciler, öğretilenleri kendileri yaparak yaşayarak uygulamaya çalıştıklarında, hem daha kolay öğrenmekte, hem de bilgiyi daha uzun süre hafızalarında saklayabilmektedirler. Bu amaçla bilgi teknolojilerinin kullanıldığı uygulamalar, öğrencilerin konuları görsel bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olurken, onların aktif bir biçimde eğitim öğretim ortamına katılarak ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine de vesile olmaktadır.

Bu bilgiler ışığında şu önerilerde bulunmak mümkün olmaktadır.

1. Okulların laboratuvarlarının bilgi teknolojilerinden verimli bir şekilde istifade edebilmek için tam donanımlı olması gerekmektedir.

2. Müfredat programlarında vurgu yapıldığı gibi günümüzün üretken bireylerinin yetiştirilmesi bilgi teknolojilerinden verimli bir biçimde faydalanmak ve bu teknolojiyi sınıf ortamına entegre etmekle mümkün görülmektedir. Ancak bunu başarabilmek için öğretmenlerin de bu teknolojiyi kullanmayı bilmeleri gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenlere hizmet içi kurslarla bilgi teknolojilerinin nasıl verimli bir biçimde kullanılacağı kavratılmalıdır.

3. İdarecilerin bilgi teknolojilerinin kullanımı konusunda öğretmenlere

gereken desteği vermeleri gereklidir.

4. Laboratuarlardaki bilgisayar sayısı aynı anda bütün öğrencilerin kullanımı için yetersiz olabilir. Bu amaçla bütün okullardaki bilgisayar sayısının imkanlar elverdiğince artırılması gereklidir.

Kaynakça

- Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzioğlu, B., Uçar, V. (2007). Bilgisayar Destekli Kimya Öğretiminin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisine Bir Örnek: Radyoaktivite, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,98-106
- Alibrandi, M. (2003). GIS in the Classroom: Using geographic information systems in social studies and environmental sciences. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Al-Kamali, A. A. (2007). An investigation of Northwest Arkansas High School Students' attitudes towards using GIS in learning social studies, University of Arkansas. ProQuest Digital Dissertations Document ID No. 1320949391.
- Bernhardsen, T. (2002). Geographic information systems: An introduction. New York:Wiley.
- Biebrach, T. (2007). What impact has GIS had on geographical education in Secondaryschools?,www.geography.org.uk/GA_PRSSBiebrach.doc adresinden 12 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Çelik, H.,C, Bindak, R. (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 6 Sayı: 10 Güz 2005, S.27,38
- Demirci, A. (2004). İlk ve ortaöğretim coğrafya eğitimi ve coğrafi bilgi sistemleri: Fiziki Coğrafya (Deprem ve Volkanlar) konusu ile ilgili CBS tabanlı örnek bir ders uygulaması. A. Demirci, M. Karakuyu, M. A. Mcadams (Ed.), *III. Coğrafi Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri* içinde (s.171-182). İstanbul, Fatih Üniversitesi.
- Donert, K. (2006). The use of ICT eLearning in geography. In K. Purnell, J. Lidstone & S.Hodgson, (Eds.), *HERODOT Perspectives in European Higher Education, Changes in Geographical Education: Past, present and Future*, IGU, CGE Symposium (pp. 146-154). Brisbane: Royal Geographical Society of Queensland
- Fidan, N ve Baykul, Y. (1994). *İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 10, s.7-20.
- Gürkan T., Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim, Program-Öğrenci-Öğretmen*”, Siyasal Kitabevi, Ankara.

- International Society for Technology in Education, (ISTE) (2000). National Educational Technology Standarts for Students Connecting Curriculum and Technology. Eugene, Oregon, Iste Pres.
- Jenner, P. (2006). Engaging students through the use of GIS at Pimlico State High School. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 278-282.
- Johansson, T. (2006). *Geographical Information Systems Applications for Schools-GISAS*. Finland: University of Helsinki.
- Kerski, J., J. (2001). The Implementation and Effectiveness of Geographic Information System Technology and Methods in Secondary Education, Unpublished Ed. Phd. Thesis, University of Colorado.
- Pei-Lan Lei a, Gloria Yi-Ming Kao b,*, Sunny S.J. Lin c, Chuen-Tsai Sun(2009) Impacts of Geographical Knowledge, Spatial ability and environmental cognition on image searches supported by GIS software, *Computers in Human Behavior*, 1270-1279
- M.E.B. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6.7. Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu, Ankara,
- Mota, M., Peixoto, M., Painho, M., Curvelo, P., & Ferreira, F. (2006). Consig-using GIS in teaching/ learning processess. *ESRI International User Conference Proceedings*. proceedings.esri.com/library/userconf/proc06/p.2042, adresinden 12 Ağustos 2011 tarihinde ulaşılmıştır.
- Schubert, J. C., & Uphues, R. (2009). Learning with geoinformation in German schools: Systematic integration with a GIS competency model. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(4), 275-286.
- Şimşek, N. (2007). *Sosyal Bilgiler Dersinde CBS Temelli Etkinlik veUygulamaların Öğrencilerin Başarısına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara,
- Teyfur, E. (2010).Yapılandırmacı Teoriye Göre Hazırlanmış Bilgisayar Destekli Öğretimin 9. Sınıf Coğrafya Dersinde Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 3, Aralık 2010, Sayfa 85-106
- Untied States Geological Survey [USGS]. (2005). Geographic İnformation Systems in Education. <http://rockyweb.cr.usgs.gov/outreach/giseduc.html> adresinden 12 Eylül 2011 tarihinde ulaşılmıştır.

Yenice, N.(2003). Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Fen Ve Bilgisayar Tutumlarına Etkisi, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET October 2003 ISSN: 1303-6521 Volume 2, Issue 4, Article 12

West, B. (2003). Student attitudes and the impact of GIS on thinking skills and motivation. *Journal of Geography*, 106(6), 267-274.

The Effects of Using Geography Information Systems in Social Studies on Students' Attitudes About Information Technology: Case of Ankara

Educational politics, constantly changes depending on the day of conditions in knowledge societies. Therefore, to achieve the purpose of educational reform, restructuring schools, the constructivist theory of technology combined with the teaching base and integration of programs is recommended (Bagley and Hunter).

Many investigations are made to introduce the function and effectiveness of using GIS in classroom instruction. A geographic information system (GIS) is computer system for performing geographical analysis; that computerized system captures, integrates, stores, edits, analyzes, shares, manages, displays, and represents data that refers to or is linked to spatial information (Lei at all., 2009). A GIS includes not only hardware and software, but also the special devices used to input maps and to create map products, together with the communication systems needed to link various elements (Bernhardsen, 2002).

According to the research literature, both educators and researchers stipulate that GIS be used in the learning-teaching process (Alibrandi, 2003, Demirci, 2004, Donert, 2006, Johansson, 2006, Kerski, 2001). Also, it is stated that one of the greatest benefits of integrating GIS into school programmes is to create a "culture" that allows for an active research process, so that teachers can develop new ways of using GIS in their lessons (Jenner, 2006). But there are debates as to whether using GIS in education is a tool, or whether it is a goal in itself. Taking all these into consideration, the approach must not be "How can we bring GIS to the education programme?" Instead it must be "How can we help to achieve the objectives of the GIS curriculum?" (United States Geological Survey [USGS], 1997).

According to Kerski (2001), using GIS develops high level analytical and synthetic thinking. GIS supports students' geographical skills by improving spatial thinking ability. Because social studies lessons have students solve problems through cooperative learning, GIS activities thus help them develop top-level mental skills. In addition, the use of GIS in social studies classes helps teachers and students in developing their technological skills.

The motivation and attention of students in the classroom are on the increase of using different methods. Like other lectures, in social studies using computers and information technologies is one of the methods that keeps the interest of students alive and increases participation of them. This study, aiming at measuring attitudes of 6th grade students to information technologies is conducted by using qualitative and quasi-experimental methods. The sample of the study is comprised by students of Cizmeci Elementary School, located in Kecioren, Ankara. 33 students were chosen for experimental group while 35 students were chosen for control group, totaling 68 students.

This study is based on the use of Geography Information Systems (GIS) in social studies lessons, measuring the attitudes of students regarding information technologies. While teaching with GIS, the attitudes of students about IT were observed and assessed via pre-test and post-test.

The study was conducted by using pretest-posttest control groups and employing quasi-experimental research design. Some of the items in the attitude scale developed by different researchers added to final scale of the study by the researcher in order to measure the attitudes of the control and experimental groups' regarding IT. For the adoption of the scale, some experts on the subject area were consulted. The items on the scale were checked several times one by one and a scale consisted of 30 items with five graded ratings was adopted for pre-implementation at the first phase. It was not needed to remove any items from the scale according to item analysis and items from initial (pre-implementation) scale were added to the pre-test post-test scale without any changes.

The initial (pre-implementation) scale was administered to 68 students at 6th grade at Çankaya Namık Kemal Elementary School and Kecioren Kalaba Elementary School located in Ankara. The validity and reliability of the scale were thus confirmed. The Cronbach reliability alpha value of 30 items in the Likert type scale was calculated as .85. Total correlation from 9 of 30 items in the initial (pre-implementation) scale was valued at under .30 while total correlation of other items were between .30 and .66.

Because 9 items in the initial (pre-implementation) scale had a total correlation value under .30 which is crucial for the purpose of the study, they were then added to the final scale. As a result, all of 30 items in the initial (pre-implementation) scale were accepted as the final scale without any exclusion.

As a result of this study, a significant difference between total computer attitude scale points of the pre-test and post-test in both experimental and control groups was determined. According to the analysis, the points of the experimental group in computer attitude scale were significantly positive than were the control group.

Milli Mücadelede Sebîl'ür- Reşâd Dergisi Ve Eşref Edib'in “Maraş Ve Ayntabluların Kahramanlıkları” İsimli Makalesi

Sebîl'ür- Reşâd Journal and Eşref Edib's Article about Bravery of Maraş People and Ayntab People in National Struggle

Orhan DOĞAN*
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Özet

Bu makalede Eşref Edib'in, Sebîl'ür-Reşâd'ta yazdığı “Maraş ve Ayntabluların Kahramanlıkları” isimli Osmanlı Türkçesi ile yazılmış makale ile ilgili bazı açıklamalar ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bu makalede öncelikli olarak Mehmet Akif Ersoy ve yakın dostu Eşref Edib'le özdeşleşmiş olan Sebîl'ür-Reşâd ve bu derginin Millî Mücadele'ye katkısı ele alınmıştır. Mondros Mütarekesi'nden sonra vatanın işgal tehlikesi ile karşı karşıya kalması üzerine Millî Mücadele yıllarında Sebîl'ür-Reşâd Dergisinde yazılan makaleler gerek Batı Anadolu ve gerekse İç Anadolu bölgelerinde verilen mücadeleyi yazılılarıyla destekleyerek Türk milletinde millî şuuru uyandırmış ve bu şuurun verdiği ilham ve manevi güçle özellikle Batı Anadolu Bölgemizde Yunanlılara karşı başarılı bir mücadele verilmiştir. Dergi, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki iki önemli şehrin düşman işgaline karşı vermiş olduğu mücadeleyi, “Maraş ve Ayntabluların Kahramanlıkları” isimli makaleyle gündeme getirerek Anadolu'nun genelinde verilen mücadelenin de bir nevi sesi olmuştur. Makalede Maraş'ın ve Antep'in, (Kahraman) Maraşlı ve (Gazi) Antepliler tarafından nasıl düşmana karşı savunulduğunun Sebîl'ür-Reşâd'ı ziyarete gelen Maraşlılar tarafından anlatılması konu edinilmiştir.

Bu makaleden hareketle I. Dünya savaşı sonrası Anadolu'da başlayan Millî Mücadele hareketi çerçevesinde Maraş ve Antep bölgesindeki mücadeleyi, konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarla destekleyerek değerlendirmeye çalıştık.

Anahtar kelimeler: Millî Mücadele, Sebîl'ür-Reşâd, Mehmet Akif, Eşref Edib, Maraş, Antep (Ayntâb).

* Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Genel Türk Tarihi Anabilim Dalı öğretim Üyesi.

Abstract

In this study, some evaluations and researchments has been studied about “Maraş ve Ayıntabluların Kahramanlıkları” wich was written in Sebîl'ür Reşad magazine which was in Ottoman Turkish. Firstly, Sebîl'ür-Reşad magazine, which was identified with Mehmet Akif Ersoy and his close friend Eşref Edib, and contributed greatly to National Struggle was studied in this study. After mondroarmistice the Country was faced wit occupation in the National Struggle years This magazine's articles had awakend the Turkish nation to have national concious. They struggled against the Greeks in West Anatolia by means of this concious, given by his articles. The magazine has been the voice of the struggle that has given all over Anatolia by bringing up the article named “Maraş ve Ayıntabluların Kahramanlıkları”. In this study, we began our study from this article to evaluate struggle which started in Anatolia after the First World War within the framework of the national Struggle and Struggle in Antep, Maras by supporting the other research on the issue has been tried. In this sample article, named as “Maraş ve Ayıntabluların Kahramanlıkları”, their honourable Struggle was narrated against the English and the French. Starting from this article, we tried to evaluate struggle in Marash and Antep during National struggle after the First World War with the help of works done on the subject.

Key Words: National Struggle, Sebîl'ür Reşad Magazine, Mehmet Akif, Eşref Edib, Maraş, Antep.

I. Dünya savaşından mağlup ayrılan Osmanlı Devleti, 30 Ekim 1918 yılında Mondros Ateşkes Antlaşması'nı imzalamak zorunda kalmıştı. İngiltere ve diğer müttefikler, antlaşmanın yorumu açık maddelerini, işgallerine sebep olarak göstermişlerdir.¹ İngiltere, I. Dünya savaşı sırasında gizlice imzalanmış olan Sykes-Picot antlaşmasını ihlal etmiş², Fransa'ya bırakılan ve petrol sahası olan Musul vilayeti ile birlikte Birecik, Urfa, Maraş ve Antep'i işgal etmeyi tasarlamıştı.³ Nitekim Musul petrollerini elinden kaçırmak istemeyen İngilizler, Mondros mütarekesinde işgale hak tanıyan açık bir hüküm olmamasına rağmen mütarekenin 7. maddesini ileri sürerek söz konusu yerleri işgal etmeye başladılar.⁴ Buna göre İngiliz askeri kuvvetleri, bölgedeki Türk olmayan halkın baskı altında olduğu bahanesiyle 1 Kasım 1918'de antlaşma hattını geçerek 3 Kasım 1918'de Musul'u

¹ Yaşar Akbıyık, **Milli Mücadelede Güney Cephesi Maraş**, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 1999, s.6.

² Kemal Çelik, **Milli Mücadele'de Adana ve Havalisi (1918-1922)**, TTK, Ankara, 1999, s. 107.

³ Ayhan Öztürk, **Milli Mücadele'de Gaziantep**, Kayseri, 1994, s.26; Kemal Çelik, **Milli Mücadele'de Adana...**, s.53.

⁴ Çelik, **Milli Mücadele'de Adana...**, s. 53.

işgal ettiler.⁵ Halep'ten Kilis'e gelen İngiliz kuvvetleri, 1 Ocak 1919'da Antep'i*, bir süre sonra da 22 Şubat 1919'da Maraş'ı işgal ettiler.⁶

Yaklaşık altı yedi asırdan beri düşman ayağı değmemiş Maraş'ta İngiliz işgali sekiz buçuk ay sürdü. Bu sebeple işgal, Maraş halkı üzerinde şok etkisi yaptı. İngilizler, Türk halkının işgale boyun eğmeyeceğini tahmin ediyorlardı, zaten kendileri de buraya geçici olarak gelmişlerdi. Onlar, esasen Musul'u alabilmek için burayı Fransa'ya karşı bir koz olarak kullanmak üzere işgal etmişlerdi. İngilizlerin yaklaşık sekiz buçuk aylık işgal dönemi, genel olarak olaysız geçmişti. Zira İngilizler önceleri, Ermenilerin Türkler aleyhine attıkları yalanlara kanmışlarsa da daha sonra onların şikâyetlerinin gerçek dışı söylentilerden ibaret olduğunu anlamışlardı. İngilizlerin bu tutumunun oluşmasında, askerleri içerisinde bulunan Müslüman askerlerin büyük rol oynadığı bilinmektedir.⁷

15 Eylül 1919 tarihinde İngiltere ve Fransa arasında Suriye İtilafnamesi imzalanmış, bu antlaşmaya göre Fransa, Musul'daki petrol haklarını İngiltere'ye bırakacak, buna karşılık Urfa, Antep ve Maraş sancakları kendisine kalacaktı.⁸ Fransızların, İngilizlerle yaptıkları antlaşma sonrası oluşan yeni durum üzerine, 29 Ekim'de Yüzbaşı Joly komutasındaki bir kısım Fransız askeri Maraş'a gelmiş ve iki devlet arasında Maraş'ın devir-teslimi konusunda görüşmeler yapılmıştı. 30 Ekim'de Yüzbaşı Fouquet komutasındaki 412. Alaydan yarım bölük, Ermeni alayının birinci taburu ve bir süvari takımı şehri işgal etmişlerdi.⁹ Fransızların Maraş'ı işgalinden hemen sonra olaylar başlamış ve Kasım 1919 tarihli bir telgraf emri ile Yüzbaşı Andrea Osmaniye'deki görevine ek olarak Maraş Sancağına görevlendirilmişti.¹⁰

31 Ekim 1919 tarihindeki Sütçü İmam olayı, Maraş açısından işgalin dönüm noktası olmuştu. Kaledeki Türk Bayrağının indirilmesiyle 28 Kasım Maraşlının kara sabahı oldu. Maraşlılar, kale burcundaki bayrağını göremeyince

⁵ Salahi R. Sonyel, **Türk Kurtuluş Savaşı ve Dış Politika**, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, C. I, Ankara, 1987, s.17; Çelik, Milli Mücadele'de Adana..., s. 9.

* İngilizlerin Antep'e gelmeleri 17 Aralık 1918'dir. Ancak resmi işgal 1 Ocak 1919'dur.

⁶ Akbıyık, **Milli Mücadelede...**, s. 6,9; Bilgehan Pamuk, **Bir Şehrin Direnişi Antep Savunması**, İstanbul, 2009, s.76.

⁷ Akbıyık, **Milli Mücadelede...**, s. 47.

⁸ Özalp, **Mustafa Kemal ve...**, s. 40.

⁹ Akbıyık, Yaşar, "Maraş'ın Düşman İşgalinden Kurtulmasında Atatürk'ün Rolü", **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, C.V., S.X, Mart 1987.

s. 226-227; Akbıyık, **Milli Mücadelede...**, s. 74-75.

¹⁰ Çelik, **Milli Mücadele'de Adana...**, s. 119; Kerr, **The Lions of Marash**, Albany, 1973, s.104.

büyük bir endişeye kapıldı. Bu hadise üzerine Maraşlı Türklerin işgalcilere karşı nefretleri daha da arttı.¹¹ Bayrak hadisesini takiben Aslan Beyin reisliği altında Maraş'ta Müdafaayı Hukuk Teşkilatı kurulmuş ve böylece Maraş Milli mücadelesi başlamıştı. 23 Ocak'ta yoğun bir şekilde şehir içi savaşına dönüşen bu mücadele, 11 Şubat 1920 gününe kadar devam etti. Neticede 10-11 Şubat gecesi Fransızlar 22 gün kendileriyle kahramanca çarpışan Maraşlıların karşısında daha fazla dayanamayarak İslâhiye'ye doğru çekilmek zorunda kalmışlar ve böylece Maraş işgalden kurtulmuştu.¹²

1 Ocak 1919'da Antep'i işgal eden İngilizler, yaklaşık on ay sonra Ekim 1919 sonunda Antep'i Fransız işgaline terk ettiler. 29 Ekim'de Fransız komutan Kolonel Saint Mari, İngilizlerden Antep'in işgalini devraldı. Bir süre sonra da 5 Kasım 1919'da Ermeni gönüllülerinden oluşan Fransız Birlikleri Antep'e girdiler.¹³

Fransızların işgalinin ardından Antep'te, gerek köylerde ve gerekse şehir merkezinde Fransızların taşkınlıkları gün geçtikçe artıyordu. Bilhassa Ermeni ve Fransız askerlerine güvenen yerli Ermeniler rastladıkları Türkleri tehdit ediyor ve dövüyorlardı. Bu gelişmeler üzerine Cemiyet-i İslâmiye, Antep'in Fransızlar tarafından işgalini protesto etti.¹⁴

21 Ocak 1920'de on iki yaşındaki Mehmet Kamil'in Fransız askerlerince şehit edilişi, 28 Mart'ta Şahin Bey'in şehadeti Antep'lilerin sabrını taşırdı.¹⁵ 1 Nisan'da, Antep'te Türklerle Fransız ve Ermeniler arasında korkunç bir savaş başladı. Fransızlar Antep'i insafsızca top ateşi altına almışlardı. Hafif silâhlarla donatılan Türk milli kuvvetleri ile düşman kuvvetleri arasında sayı ve silâh bakımından büyük bir dengesizlik vardı.¹⁶ Ayrıca Ocak 1921'in başı itibarıyla

¹¹ Yaşar Türkkorur, "Tarihte Kahramanmaraş", **Dünyada Madalyalı Tek Şehir, (64.Özel Sayı)**, Ankara, tarihsiz, s. 11; Cengiz Gönen, **Ulusal Kurtuluş Savaşının İlk Kahramanı MARAŞ**, Ankara, 2005, s.108-109; Mehmet Yusuf Özbaş, **DÂVA 1920 MARAŞLI-FRANSIZ HARBİ**, (Tarihsiz), s. 202, 209-220.

¹² Daha geniş bilgi için bkz., Orhan DOĞAN, "İngiliz ve Fransız İşgali Altındaki Maraş'ın Kurtuluş Mücadelesi (Önemli Olaylar-Öne Çıkan İsimler)", **Kahramanmaraş Tarihi ve Sanatı Üzerine, KSÜ Yayınları**, Kahramanmaraş, 2008, s.251-274; DOĞAN, Orhan, "Milli Mücadele'de Maraş Ve Mustafa Kemal", **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Tarih Dergisi, S.42, İstanbul, 2007**.

¹³ Pamuk, **Bir Şehrin Direnişi...**, s.76, 94-101.

¹⁴ Pamuk, **Bir Şehrin Direnişi...**, s. 128,142; 1895 yılında Antep'te kurulan Maarif-i Mahalliye Cemiyeti, Antep savunmasının başladığı dönemde Cemiyet-i İslâmiye ismi altında faaliyet göstermiştir. Daha sonra Heyet-i Merkeziye adını alan Cemiyet, ilk açık toplantısını yaparak savaşın yönetimini eline aldı. Bkz. Pamuk, **Bir Şehrin Direnişi...**, s.142.

¹⁵ Pamuk, **Bir Şehrin Direnişi...**, s. 133, 184-185.

¹⁶ Pamuk, **Bir Şehrin Direnişi...**, s.192-193.

Antep erzak bakımından büyük sıkıntı içine girmişti. Dışarıyla irtibatı kesilen ve yardım alamayan Antep halkı, onbir aylık direnişin sonunda hiç olmazsa onurlarını korumanın teminatını almak suretiyle şehri teslim etmek zorunda kalmışlardır. Böylece Fransızlar 8 Şubat 1921'de Antep şehrini tamamen ele geçirmiş ve 9 Şubat'ta 11 maddelik teslim antlaşması imzalanmışlardı.¹⁷ Antep'in düşman eline geçmesi vatanın her tarafında çok büyük üzüntü ile karşılandı. Daha sonra 20 Ekim 1921'de Fransızlarla yapılan Ankara Antlaşmasının imzalanması sonucunda¹⁸ 25 Aralık 1921'de Fransızlar şehri terk ettiler.

Milli Mücadele yıllarında Mehmet Akif, Anadolu'daki milli mücadelenin manevî öncülerinden biri olarak Türk milletini irşad etmekle üzerine düşen tarihi sorumluluğu layıkıyla yerine getirmiştir. Akif, Balkan Harbi sırasında "Sırat-ı Müstakim" Dergisini* çıkarmış, daha sonra da İstanbul'da Sebîl'ür-Reşad Dergisinde yayımladığı makalelerinde, Anadolu halkının azimli ve kahramanca direnişini desteklemiştir. Mehmet Akif, 1920 yılının Ocak ayı sonunda Eşref Edib'le birlikte düşman işgali altındaki İstanbul'dan "*Harekât-ı Milliye'nin başladığı cepheye*", Balıkesir'e gitti. Edip'in ifadesiyle "*O taraflarda bir avuç kahramanını müdafası, bu güzel topraklar için canlarını siper etmesi Akif üzerinde büyük bir tesir husule getirmiştir.*"¹⁹ Akif, 6 Şubat 1920 tarihinde Balıkesir Zağanos Paşa Camii kürsüsünde, Millî Mücadele lehinde vaaz vermiştir.²⁰ Vaazında halkı birlik ve beraberliğe, işgalcilere karşı direnişe çağırmıştır. Eşref Edib²¹ ise Akif'in ağzından çıkan her kelimeyi not etmektedir. Bu notlar, ilk olarak Balıkesir'de çıkan İzmir'e Doğru gazetesinin 1 Şubat 1920 tarihli 24. sayısında, akabinde de Sebîl'ür-Reşad'ın 12 Şubat 1336/1920 tarihli 458. nüshasında yayımlanmıştır.²²

Mehmet Akif, Balıkesir'de görevini tamamlayıp İstanbul'a dönmüş ve bir süre sonra da Mustafa Kemal Paşa'nın daveti üzerine²³ artık İstanbul'da kalmanın

¹⁷ Pamuk, **Bir Şehrin Direnişi...**, s.280-281.

¹⁸ Pamuk, **Bir Şehrin Direnişi...**, s.310.

* Mehmet Akif'in şiirlerini yayımladığı derginin ismidir. Sırat-ı Müstakim daha sonraki yıllarda Sebîl'ür- Reşad adıyla yayın hayatını sürdürmüştür.

¹⁹"Sırat-ı Müstakim ve Sebîl'ür-Reşad Dergileri Bağlamında Mehmet Akif-Eşref Edib Dostluğu", <http://www.mehmetakifarastirmalari.com/index.php?option=com...>Fad-dergileri... , 21.05.2011.

²⁰ Ahmet Kabaklı, **Mehmet Akif**, İstanbul, 1984, s. 31.

²¹ İstiklal Marşımızın yazarı Mehmet Akif Ersoy'un yakın dostu ve Sebîl'ür-Reşad Dergisinin sahibi.

²²"Sırat-ı Müstakim ve Sebîl'ür-Reşad Dergileri Bağlamında Mehmet Akif-Eşref Edib Dostluğu", <http://www.mehmetakifarastirmalari.com/index.php?option=com...>Fad-dergileri... , 21.05.2011.

²³ Mustafa Kemal Paşa'nın Sebîl'ür-Reşad'ın Ankara'da neşredilmesi gerektiği yönündeki arzusu üzerine Akif'in Ankara'ya davet edildiği anlaşılmaktadır. Davetin, İstanbul'a

millî birlik ve beraberliğe yarar sağlamayacağını düşünerek Ankara'ya gitmeye karar vermiştir. 1920 yılının Nisan ayı başından itibaren İstanbul'dan ayrılırken Eşref Edib'e; Millî Mücadele konusunda halkın doğru bir şekilde bilgilendirilmesi gerektiği ve bu konuda kendisine büyük görevler düştüğü zira İstanbul'da durmanın bir fayda sağlamayacağını, bu sebeple Anadolu'ya gidip çalışmalar yapmak gerektiğini ifade etmiştir. Bu sebeple vakit kaybetmeden Ankara'ya hareket edeceğini belirttikten sonra Sebîl'ür-Reşâd'ın kılışesini alıp, kendisinin de hemen gelmesi gerektiğini²⁴ söylemiştir. Akif, Eşref Edib'e, Meşihattakilerle de görüşüp Millî Mücadele Harekâtı aleyhinde yanlış tavır sergilememeleri gerektiği uyarısını da yapmış²⁵ meclisin açılışından bir gün sonra 24 Nisan 1920'de Ankara'ya ulaşmıştır.²⁶ Eşref Edib, Akif'in uyarısını dikkate alarak Sebîl'ür-Reşâd'ın²⁷ İstanbul'da yayın faaliyetini sürdürmeyeceğini düşünmüş ve 1920 yılının Temmuz ayı ortalarında Kastamonu'ya gitmiş²⁸ ve burada Mehmet Akif'le buluşmuştur.

Kastamonu'da yayınlanan Açıksöz Gazetesi'nin, 22 Teşrinisani 1336 (22 Kasım 1920) tarihli nüshasında, Sebîl'ür-Reşâd'ın ilk nüshasını burada neşredebileceği yönünde haber vermiş ve iki gün sonra 24 Teşrinisani 1336'da Sebîl'ür-Reşâd neşredilmiştir. Derginin, 464 numaralı ilk nüshasında Eşref Edib, *İngilizlerin İstanbul'u işgal ederek zulüm ve tazyiklerini artırdıklarını, maddî, manevî bütün hürriyet-i islâmiyeyi selb ettiklerini, her şeyi tahakküm ve iradeleri altına aldıklarını* ifade etmiş, *bunun üzerine Müslümanlığı ve Müslümanların hukukunu müdafaa hususunda hiçbir tesir altında kalmayarak daima istiklâlî efkârını*

gönderilen hatırlı kişiler aracılığıyla gerçekleştiğini düşünebiliriz. Bkz., Kadir Mısırlıoğlu, **Ali Şükrü Bey**, İstanbul 1978; Feridun Kandemir, **Cumhuriyet Devrinde Siyasi Cinayetler**, İstanbul 1955, s.3-57; Mahir İz, **Yılların İzi**, (2.Baskı), İstanbul 1996, s.89-94; Sebîl'ür-Reşâd, S.237, C. 10, Ocak 1957, s.184; M. Emin Erişirgil, **Mehmet Akif- İslamcı Bir Şairin Romanı**, Ankara 1956, s.409.

²⁴ M.Ertuğrul Düzdağ, **Safahat**, İstanbul, 1987, s. 37; Eşref Edib Fergan, **Mehmed Akif, Hayatı ve Eserleri ve 70 Muharririn Yazıları**, C.1, İstanbul 1938. s.139.

²⁵ Eşref Edib, **Mehmed Akif...**, s.139.

²⁶ Düzdağ, **Safahat**, s.80, 90-93.

²⁷ Eşref Edib ve Mehmet Akif Ersoy'un birlikte çıkardıkları dergidir. 1908 yılından başlayarak 1966'ya kadar çeşitli aralarla 58 yıl boyunca 1107 sayı yayımlanmıştır. Kurtuluş Savaşı sırasında yoluyla millî mücadele hareketini desteklenmiştir. Memleket meselerine duyarlı yayıncılık felsefesi izleyen dergi ara ara kapatılmalarına maruz kalmıştır. Derginin en büyük özelliklerinden birisi de Safahat'ın tamamına yakınının burada yayımlanmasıdır.

²⁸ Hüsnü, Açıksöz, **İstiklâl Harbinde Kastamonu**, Kastamonu Vilâyet Matbaası 1933, s.97-100; Ayrıca Bkz., Zeki Sarıhan, **Mehmet Akif**, Kaynak Yay. İstanbul 1996, s. 116; Ayrıca Bkz., "Sırat-ı Müstakim ve Sebîl'ür-Reşâd Dergileri Bağlamında Mehmet Akif-Eşref Edib Dostluğu", <http://www.mehmetakifaraştirmalari.com/index.php?option=com...Fad-dergileri...>, 21.05.2011.

muhafaza etmiş bulunan Sebîl'ür-Reşâd'ın İstanbul'da intişarına imkân kalmadığını... bu sebeple Kastamonu'da kaldıkları müddetçe Sebîl'ür-Reşâd'ın burada intişar edeceğini²⁹ açıklamıştır.

Mehmet Akif Ankara'ya yerleştikten sonra Milli Mücadele Harekâtını canlı tutmak ve halkta birlik, beraberlik ve dayanışma ruhunu perçinlemek için Eskişehir, Burdur, Sandıklı, Dinar, Antalya, Afyon, Konya ve Kastamonu'ya giderek vaazlar vermişti.³⁰ Mehmet Akif'in Kastamonu Nasrullah Camii'ndeki 19 Kasım 1920 tarihinde irad ettiği vaazının özeti, Sebîl'ür-Reşâd'ın 464 numaralı sayısında on bir sayfa olarak neşredildi.³¹ Akif'in Nasrullah Camii'ndeki vaazının basıldığı Sebîl'ür-Reşâd sayıları Anadolu'nun bütün illeri ile sancak ve kazalarındaki valilere, mutasarrıflara, kaymakamlara ve müftülere gönderildi. Sebîl'ür-Reşâd'ın bahse konu olan bu sayısının ulaştığı her yerde büyük heyecan uyandırdığı ve Akif'in bu vaazına olumlu tepkiler geldiği anlaşılmaktadır. Bu vaaza ilk olumlu tepki de merkezi Diyarbakır'da olan el-Cezire cephesi komutanı Nihad Paşa'dan gelmiştir. El-Cezire kumandanı Nihat Paşa, bu vaazıyla ilgili olarak Akif'e çektiği telgrafta şunları söylemiştir: *"Nasrullah Cami-i şerifi'nde irat buyurduğunuz mev'izenin bulunduğu mecmuanın ancak bir nüshası elde edilebilmiştir. Diyarbakir Cami-i Kebiri'nde müminlere okunmuştur. Fakat bu istifade pek mahdut kalacağından cephe muntakasını teşkil eden Elaziz, Diyarbakir, Bitlis, Van vilayetleriyle civar müstakil mutasarrıflık (o günkü idari taksimatta idari birim)' lar halkı da nasibedâr edilmek ve şerefiyle, hukuku doğrudan doğruya zat-ı âlinize ait olmak üzere Diyarbakir vilayet matbaasında tab' ve teksir edilerek bütün cepheye dağıtılmıştır. Cenab-ı Hak'ın vatanperver ve dinî gayretlerinizi meşkûr eylesmesi temennisiyle*

²⁹ **Sebîl'ür-Reşâd**, No.464, 25 Teşrinisani 1336 (25 Kasım 1920)'dan naklen Eşref Edib, **Mehmed Akif...**, s. 141-142.

³⁰ M.Ertuğrul Düzdağ, **Safahat**, s. 37.

³¹ Mehmet Akif, **İstiklâl Savaşı Hitabeleri**-Manastırlı İsmail Hakkı, **Vaizler**, (Neşreden: Bahar Yayınevi), İstanbul 1983, s.488-519; Hasan Boşnakoğlu, **İstiklâl Marşı Şairimizin İstiklâl Harbindeki Vaazları**, İstanbul 1981, s.38-64; Mehmet Akif Ersoy, **Kur'an-ı Kerim'den Âyetler, mev'izeler** (Der. Suat Zühtü Özalp), Sevinç Mat. Ankara 1968, s. 168-195; Abdülkerim Abdülkadiroğlu-Nuran Abdülkadiroğlu, **Mehmet Akif'in Kur'an-ı Kerim Tefsiri Mev'ize ve Hutbeleri**, Diyanet İşleri Bşk. Yay., Ankara 1992, s.137-160; Mehmet Kaplan-İnci Enginün-Birol Emil vd., **Devrin Yazarlarının Kalemıyla Millî Mücadele ve Gazi Mustafa Kemal**, Kültür Bakanlığı Yay. Ankara 1992, s.359-390; Derginin 464-466. sayıları Kastamonu'da yayımlandı, bahse konu olan 464. sayı o kadar ilgi gördü ki birkaç kere basılıp Anadolu'ya ve askere dağıtıldı. 467. sayıdan itibaren yayıma Ankara'da devam edildi. Derginin etkisi o kadar büyüktü ki, yaydığı yoğun duyguların, hâkimiyetindeki Türk halklarını etkilenmesinden korkan Rusya, gazetenin ülkeye girişini yasaklamıştır. Bkz., <http://www.harbiforum.org/turkiyemiz/127131-mehmet-akif-ersoy-hayati-resimli.html>, **21.05.2011**; "Sırat-ı Müstakim ve Sebîl'ür-Reşâd Dergileri Bağlamında Mehmet Akif-Eşref Edib Dostluğu", <http://www.mehmetakifastirmalari.com/index.php?option=com...> Fad-dergileri... , 21.05.2011.

*hürmetlerimi takdim ederim.*³² Karşılığında Mehmet Akif de Nihat Paşa'ya teşekkürlerini telgrafla bildirmiştir.

Mehmet Akif, yaklaşık iki ay kadar Kastamonu'da kaldıktan sonra 25 Aralık 1920 günü Eşref Edib'le birlikte Sebîl'ür-Reşâd'ın başlık klişesini de alarak Ankara'ya gitti.³³ Ankara'ya geldiğinde Mustafa Kemal Paşa, Akif ile görüşmüş, İstanbul'da iken Millî Mücadele lehine yazmış olduğu yazılardan dolayı takdirlerine mazhar olmuş ve özellikle Kastamonu'da yaptığı konuşmalar için "Sevr muahedesinin memleket için ne kadar fecî bir idam hükmü olduğunu Sebîl'ür-Reşâd kadar hiçbir gazete memlekette neşredemedi. Manevî cephemizin kuvvetlenmesine Sebîl'ür- Reşâd'ın büyük himmeti oldu. Her ikinize de (Akif ve Eşref Edib) bilhassa teşekkür ederim."³⁴ demiştir.

Eşref Edib'in Sebîl'ür-Reşâd'ta "Maraş ve Ayntabluların Kahramanlıkları"³⁵ ile ilgili yazdığı makalesinde, Maraşlı Hoca Efendilerden Antep Müdâfa-i Hukuk Re'isi Kuşuczâde Hamdi Efendi ve Maraş Medresesi Müderrisi Cerîdizâde Muhammed Emin Efendi ile yapılan konuşmalar yer almaktadır. Bu konuşmanın daha ilk başında, Hoca efendilerin ağzından şu ifadeler nakledilmektedir: "Biz sizi burada bulduğumuzdan dolayı ne kadar memnunuz ki... Sebîl'ür-Reşâd'ın Kastamonu'da intişarını yolda haber aldık. Ve Anadolu'da çıkan ilk nüshasını Pozantı'da okuduk. Bilhassa Üstad'ın mev'izası bizi pek müteessir etti. Elden ele gezen bu mev'ize camilerde okunmaktadır".³⁶ Bu ifade, Sebîl'ür-Reşâd'ın Millî Mücadele yıllarında Anadolu'nun şehirlerine kadar ulaştığının bir teyidi idi.

Yunan ordularının Ankara'ya doğru ilerlemesi Ankara'yı telaşlandırmış, daha güvenli olan bölgelere bilhassa Kastamonu ve Kayseri'ye çekilmek durumu ortaya çıkmıştı. Bu gelişme üzerine hükümet, hazineyi ve önemli resmi evrakı Kayseri'ye nakletmiş, hatta hükümet ve Meclisin de buraya nakli düşünülmüştü.

³² Ahmet Kabaklı, **Mehmet Âkif**, İstanbul, 1984, s.34; **Sebîl'ür-Reşâd**, S.468, C.18, 17 Şubat 1337 (17 Şubat 1921), s.315; **Sebîl'ür-Reşâd**, S.469, C.19, 24 Şubat 1337 (24 Şubat 1921), s.4-5; Der. Ömer Rıza Doğrul, Kur'andan Ayetler ve Nesirler, Yüksel Yayınevi, İstanbul 1944, s.320-321; M.Ertuğrul, Düzdağ, Mehmed Akif Ersoy, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara 1996, s. 103.

³³ Eşref Edib, **Mehmed Akif...**, 1960, s.151.

³⁴ M.Ertuğrul Düzdağ, **Safahat**, İstanbul, 1987, s.39.

³⁵ Eşref Edib, **Sebîl'ür-Reşâd**, "Maraş ve Ayntabluların Kahramanlıkları", H. 24 Cemaziye'l-Evvel 1339 Perşembe, (Miladi 3 Şubat 1921), Rumi 3 Şubat 1337, (M. 3 Şubat 1921), Sayı 467, Cilt 18, ss.296-304.

³⁶Eşref Edib, **Sebîl'ür-Reşâd**, H. 24 Cemaziye'l-Evvel 1339 Perşembe, (M. 3 Şubat 1921), R. 3 Şubat 1337, (M. 3 Şubat 1921), Sayı 467, Cilt 18, s. 304, 296; Sarıhan, **Mehmet Akif**, s. 131.

Akif'in, Meclisin Kayseri'ye taşınması tartışmaları sırasında³⁷ Eşref Edib'e "*Sen kışeyi al, Kayseri'ye git. Sebîl'ür-Reşâd'ı orada çıkar. Arkamızdaki Müslümanlar yeise ümitsizliğe düşmesinler. Sakarya inşallah düşmana mezar olacak*",³⁸ ifadelerinin arkasından Eşref Edib Kayseri'ye gitmiş ve bir süre orada kalmıştır. Sebîl'ür-Reşâd, bundan sonra Kayseri'de yayına başlamış, burada 24 Eylül 1921'de sadece bir sayısı (490.sayı) yayımlanmıştır.³⁹

Büyük zafer kazanılmış ve 9 Eylül 1922 tarihinde Türk ordusu İzmir'e girmiştir. Bu olumlu gelişmelerden sonra Sebîl'ür-Reşâd'da 30 Ağustos zaferiyle ilgili müellifinin adı belirtilmeyen ilk makale 31 Ağustos 1922 tarihinde "Allahüekber" başlığı adı altında yayımlanmıştır.⁴⁰ 7 Eylül 1922 tarihli sayısında ise "İslâm'ın Büyük Zaferi" başlığını taşıyan, zafer ile ilgili ikinci makale yayınlanır.⁴¹ Derginin 21 Eylül 1338 (1922) tarihli sayısında da Mustafa Kemal Paşa'nın zaferle ilgili 13 Eylül 1338 (1922) tarihli "Büyük ve Asıl Türk Milleti" diye başlayan ve zaferi anlatan beyanamesine yer verilmektedir.⁴²

12 Nisan 1923'te Sebîl'ür-Reşâd'ın Ankara'da son sayısı çıktı. Bu sırada tarihi görevini tamamlamış olan I. Meclis, 1 Nisan 1923'de seçim kararı almıştır. Yeniden aday olmayı düşünmeyen Akif, Eşref Edib'le birlikte Mayıs 1923'te İstanbul'a döndüler. Bu tarihten sonra Sebîl'ür-Reşâd'ın İstanbul'da yayımlandığı anlaşılmaktadır. Derginin 1925 yılına kadar 641 sayısı çıkmıştı. 1948'den 1966 yılına kadar 362. sayısı yayımlanmış olan dergi, aynı yıl yayın hayatına son vermiştir.⁴³

Sebîl'ür-Reşâd Dergisi, yukarıda da ifade etmiş olduğumuz üzere Milli Mücadele sürecinde, gerek batı Anadolu gerekse İç Anadolu bölgelerinde verilen mücadeleyi yazılarıyla desteklemiştir. Ayrıca Güney Cephesindeki iki önemli

³⁷Mehmet Akif, Meclisin Kayseri'ye taşınması yönündeki düşüncelere şiddetle karşı çıkmış, Ankara'nın tahliye edilmemesi gerektiği hususunda mecliste ikna edici uyarılarda bulunmuştur. Bkz., Eşref Edib, **Mehmed Akif...**, 1960, s.182-183.

³⁸ Eşref Edib, **Mehmed Akif...**, 1960, s. 163.

³⁹"Sırat-ı Müstakim ve Sebîlürreşad Dergileri Bağlamında Mehmet Akif-Eşref Edib Dostluğu", <http://www.mehmetakifarastirmalari.com/index.php?option=com...Fad-dergileri...>, 21.05.2011.

⁴⁰ **Sebîl'ür-Reşâd**, S.515, 31 Ağustos 1338 (1922)

⁴¹ **Sebîl'ür-Reşâd**, S.516, 7 Eylül 1338 (1922); Sarıhan, **Mehmet Akif**, s. 177-178.

⁴² **Sebîl'ür-Reşâd**, S.518, 21 Eylül 1338 (1922); Bu beyanname için ayrıca bkz, **Atatürk'ün Tamim Telgraf ve Beyanmeleri**, IV, Ankara, 1991, s.482-483.

⁴³"Sırat-ı Müstakim ve **Sebîl'ür-Reşâd**, Dergileri Bağlamında Mehmet Akif-Eşref Edib Dostluğu", <http://www.mehmetakifarastirmalari.com/index.php?option=com...Fad-dergileri...>, 21.05.2011.

şehrin düşman işgalinde verdiği mücadeleyi, "Maraş ve Ayntabluların Kahramanlıkları" isimli makaleyle gündeme getirerek kamuoyuna duyurmuştur.

Bu çalışmada Eşref Edib'in bu makalesinden hareketle I. Dünya savaşı sonrası Anadolu'da başlayan Milli Mücadele hareketi çerçevesinde Maraş ve Antep bölgesindeki mücadeleyi konuyla ilgili yapılmış olan diğer araştırmalarla destekleyerek değerlendirmeye çalışıldı.

"Maraş ve Ayntabluların Kahramanlıkları" isimli makalede Maraş ve Antep halkının İngiliz ve özellikle de Fransız işgal güçleri karşısındaki kahramanca yaptıkları onurlu mücadelesi yer almıştır. Bu makalede, Sebîl'ür-Reşâd'ı ziyarete gelen ve Maraş ve Antep mücadelesi ile ilgili izahat vermek lütfunda bulunan Maraşlı Hoca Efendilerden birisi Antep Müdâfa-i Hukuk Re'isi Kuşuczâde Hamdi Efendi, diğeri de Maraş Medresesi Müderrisi Cerîdizâde Muhammed Emin Efendi'dir. Bu kişiler tarafından Maraş ve Antep'in önce İngiliz, sonra Fransız işgal süreci boyunca (Kahraman) Maraşlı ve (Gazi) Antepliler tarafından nasıl düşmana karşı savunulduğu anlatılmıştır. Eşref Edib'le, Maraş'tan gelen ziyaretçiler arasında geçen bu konuşmalarda Fransız işgali sırasında Maraş'ta yaşanan elim hadiseler anlatılırken -ek'te sunulan makalede de görüldüğü gibi- konuşmalar olduğu gibi verilmiş, yöresel dil kullanılarak hikâyemsi üslupla kaleme alınmıştır. Bu hikâye aslında hem hüznün hem de sevincin hikâyesidir. Hüznün hikâyesidir, çünkü özellikle Fransız işgali süresince Maraşlı ve Anteplilerin yaşamla ölüm arası gidip geldiği, açlığa ve yokluğa rağmen çok soğuk kış şartlarında bütün olumsuzluklara karşı verilmiş olan kahramanca mücadelenin yaşandığı bir süreç anlatılmıştır. Bu mücadele, Sütçü İmamların, Şahin Beylerin, Şehit Kamillerin, Senem Ayşelerin, Muallim Hayrullahların, Karayılanların, Dr. Lütfi Kökerlerin ve nice kahramanların düşman karşısındaki inançlı, azimli ve dirençli duruşlarına sahne olmuştur. Sevincin hikâyesidir, çünkü bu iki şehrin insanların kahramanca verdikleri olduğu mücadele sonucunda başarıya ulaşılmış, düşmana, Müslüman Türk halkının vatani ve milleti uğruna her şeylerini feda edebileceklerinin örneğini göstermişlerdi. Neticede Antep ve Maraş halkı milli bağımsızlıklarını kurtararak işgal ve esarete son vermişlerdir. Bu kutlu gün, bu şehirlerin halkı için kurtuluş günleri ve bayram günleri ilan edilmiştir. Türkiye Büyük Millet Meclisi de bu iki güzide şehrimizin verdiği mücadeleyi takdir ederek Kahraman ve Gazi unvanlarının yanı sıra İstiklal Madalyaları ile ödüllendirmiştir.

MARAŞ VE AYNTABLULARIN KAHRAMANLIKLARI⁴⁴

[s. 296] Geçen gün yanımıza iki hoca efendi geldi. Selam verilüp alındıktan sonra birkaç günden beri Sebîl'ür- Reşâd'ı aramakda olduklarını söylediler.

⁴⁴ Eşref Edib, **Sebîl'ür-Reşâd**, "Maraş ve Ayntabluların Kahramanlıkları", H. 24 Cemaziye'l-Evvel 1339 Perşembe, (M. 3 Şubat 1921), R. 3 Şubat 1337, (M. 3 Şubat 1921), Sayı 467, Cilt 18, ss.296-304.

-Büyük hoca efendiler sefa geldiniz. Biz de Ankara'ya yeni geldik henüz yerleşemedik. Ma' teessüf size zahmet vermiş olduk.

-Estağfurullah zahmet ne demek, biz sizi burada bulduğumuzdan dolayı o kadar memnunuz ki... Sebîl'ür- Reşâd'ın Kastamonu'da intişârını yolda haber aldık ve Anadolu'da çıkan ilk nüshâsını Pozantı'da okuduk. Bilhassa üstâdın mev'izası bizi pek müte'essir etdi. Elden ele gezen bu mev'iza camilerde okunmaktadır.

-Nereden teşrîf ediyorsunuz efendim?

-Maraş'dan

-Maşallah siz Maraş'ın mücâhidlerindensiniz demek. İslâm tarihine pek parlak bir sahife yazan Kahramanmaraş mücâhidleriyle teşrifimizden dolayı pek memnun olduk. Dillerde dasitan olan Maraş vekâyi'ni bizzat o vekayiin içinde bulunanlardan dinlemeyi pek arzu ederdik. Maraş Müslümanlarının gösterdikleri harika-i celâdeti mümkün mertebe tafsilâtıyla bu tür Müslüman kalblerine nakş etmek Sebîl'ür- Reşâd içün en müfehham bir vazifedir.

-Biz bir şeyi yapmadık, din ve vatan uğrunda hepimiz ölmeye azm ederek cihada başladık, Allah tevfikini ihsan etdi. Düşman perişan oldu.

-Çünkü efendiler sizin gazanız öyle bir harikadır ki Müslümanlığın ilk te'sîsi zamanlarında mücâhidîn-i İslâmın gösterdikleri besalet ve fedakarlığı andırıyor. Bu vekâyi' nasıl başladı nasıl cereyân etti. Bu hususda bize biraz ma'lûmat lütuf buyrulmasını istirham ederiz.

-Efendim mes'elenin birinci safhâsı İngiliz işgâlidir. Mütarekeden bir müddet sonra İngilizler geldiler. Umûr-ı hükûmete müdahalede bulunmayub düvel-i mu'azzama karârıyla yalnız sulh zamânına kadar işgâl-i askerîde bulunacaklarını söylediler. Kışla civarına birkaç tabur asker ikame etdiler. Yavaş yavaş Ermeniler avdete başladı. Kafîle kâfile Ermeniler geldikçe büyük bir ihtimâm ve şefkat ile onları yerleştirdiler. Yedirdiler giydirdiler. Müslümanların bulunduğu birçok evler tahliye edildi. Ermeni eşyasıdır diye Müslümanların eşyaları alınıb Ermenilere verildi. O sıralarda hükûmet şaşırmış, aciz ve meskenet içinde kalmışdı. İngilizlerin her emrine "Eyvallah" demeyi maslahat-ı siyaset! 'addediordu. İngilizler hükûmetin bu zaafını gördükçe her şeye burunlarını sokmaya başladılar. Vâkı'a zahirde doğrudan doğruya umur-ı hükûmete müdahale etmiyorlardı. Bizim mutasarrıfımız makamında oturuyor. Bir takım kağıtlar havale edüb duruyordu. Fakat bir korkulukdan başka bir şey değildi. Ermeni iki yalancı şahit bularak "şu eşya benimdir" dedi mi artık onun hilafına söz söylenemiyordu. Derhal müslümanın elinden eşyası alınır Ermeniyeye teslim edilirdi. Bir müddet sonra İngiliz devriyeleri sokaklarda gezmeye başladı. Mızraklı süvariler şehirde dolaşüyor, Müslümanların ellerinde rastgeldikleri silahları alıyorlardı. Artık emir ve ferman İngilizin idi. Fakat yine umur-ı hükûmete müdahale etmiş olmuyordu. Her ne vakit müdahale mes'alesi mevzu'-ı bahis olsa;

-Biz kat'iyen umûr-ı hükûmete müdahale etmeyiz. Mütareke mücebince biz yalnız [s. 297] tehcir edilen Ermenileri yerleştirmek bir de asker tecemmi'ne meydan vermemekle mükellefiz. Sokaklardaki devriyeler de kendi askerlerimiz içündür. Sulh akd edilir edilmez hemen çekileceğiz... derler.

Diğer taraftan alabildiğine memletde hâkim olmak prensibini ta' kib ediyorlardı. İngiliz askerini Maraş'da gören Ermeniler şımarub taşkınlık gösterdikçe

İngilizler onları çağırıyor, nasihat ediyor; -Taşkınlığa hacet yok. Böyle yapmakla Müslümanları galeyana götürüb işimizi bozmak doğru değildir. Görüyorsunuz ya, işte her istediğinizi yaptırıyoruz, arzunuz varsa yerine getirmek elimizdedir...

Fakat Ermeniler dinler mi? Onlar istiyordu ki, Maraş'da hiçbir Müslüman kalmasın bütün ırzlar gayr-ı mal edilsin, bütün camiler yıkılsın, bütün Müslümanlar mezara sokulsun, en ehemmiyetsiz bir şeyi azam ederek mesele çıkartmak isterler. Müslümanları galeyana getirüb de İngilizlerle tutuşturmak için ellerinden gelen her mel'aneti irtikâb etmekden geri durmazlardı. Hatta bir def'a ihtilâl olacak diye İngilizleri de iğfal ettiler. Bunun üzerine İngilizler Müslümanların silahlarını toplamak teşebbüsünde bulundular, biz dedik ki:

Bizim toplanacak silahımız yoktur. Vukû'at çıkarsa mes'ûliyet bize aittir. Ermenilerin tezviratına kapılıb da bizi öldürmek mi istiyorsunuz?

Müslümanların infi'alını sezen İngilizler pek ileri gitmediler. Böyle bir teminatla iktifa ederek cebr-i silâh toplamaya cür'et etmediler.

-İngiliz askerleri meyanında Hindliler de var mıydı?

-Tabi'i değil mi? Boyundurukları altında tuttukları Hindliler vesâ'ir milletler her zaman ve her yerde İngiliz menfâ'atine hizmet etmekle mükellefdir. İngilizlerin saltanat ve kuvveti hep böyle mahkûm milletlerin omuzları, başları üzerine kurulmuştur. Asya'dan, Afrika'dan ve daha diğer kıt'alardan hayvan gibi insanlar topluyor, onları öyle bir teşkilat ile bağlıyor, ruhlarını öyle bir efsun ile meşhur ediyor ki, artık onlar her yerde hissiz bir hayvan, idraksiz bir makine gibi İngiliz hesabına işliyor. Ne gittikleri yolun müntehasını görebiliyorlar,, ne yaptıkları şeyin manasını idrak edebiliyorlar. Tabî ki bir sürü gibi sevk olunan tarafa gidiyorlar. Hatta arkadaşı hatta dindaşı olsa yine fark edemeyecek hale geliyor. Desiseler müveccidi İngilizler o hususda da bu biçareleri bir suretle iğfal ederek kendi kardaşlarına karşı saldırub duruyor. Zavallılar, başlarını ezen, mevcudiyetlerini kemiren düşmanlarının menfaati uğrunda ölüp gidiyorlar. Ne feci ne acılı ölüm! Ne kendi milleti için ölüyor ne kendi vatani için ne de kendi şanı için, bil'akis milletini esir eden, vatanını istilâ eden şeref ve şanını bitiren düşmanı için ölüyor. Bunlara acınmaz mı? Her ne zaman, yaptığı işin manasını biraz düşünmek istese derhal kafasına İngiliz darbesi iner; İngiliz esareti altındaki diğer bir milleti ona musallat eder. Onunla onun serkeşliğini izale eyler. Artık öyle bir vaziyet ki kurtulmanın imkânı yok.

-Siz bu adamlarla temas edüb de onları irşâda çalışmadınız mı?

-Çalışmamak olur mu? Bizim bu hususda sarf ettiğimiz mesaiyi bilerseniz..... neler yapmadık, evlerimize da'vet etdik. Her rast geldikçe kendilerine selam veriyorduk, dillerinden anlamadığımız halde lisan-ı hâl ile kendilerine hakikati anlatmaya çalıştık. Bilahare kendileriyle konuşabilecek vasıtalar da bulduk. Bir gün yine bir evde bir tercüman vasıtasıyla birkaç Hintli Müslümanla konuşuyorduk.

-Ey Müslüman kardeşler dedik! Biliyor musunuz, bu yaydığınız iş dine karşı ne büyük bir cinâyetdir. İslâmiyete karşı ne büyük bir hiyânetdir! Siz memleketinizi, çocuk çocuğunuzu terk ederek İslâmiyet üzerine küffarın hâkimiyetini te'min için kanlarınızı döküyorsunuz, biz sizin düşmanınız mıyız ki bize silah atdınız? İngilizin galibiyetine vasita oldunuz. Bakınız işte bizim de sizin

gibi camilerimiz var. Sizin minarelerinizde okunan ezan-ı Muhammedi bizim minarelerimizde de aynen okunuyor. Sizin teveccüh ettiğiniz kibleye biz de müteveccih bulunuyoruz. Sizin dest-i ihtiramda tutduğunuz Kur'anı biz de başımız üstünde tutuyoruz. Yüzlerce senedir biz bütün bir cihan-ı küfre karşı İslâmiyeti müdâfa'a ile uğraşıyoruz. Bu uğurda feda ettiğimiz nüfusun, servetin haddi hesabı yokdur. Bu yüzden memletlerimizin ne kadar acınacak hale geldiğini işte gözlerinizle görüyorsunuz. Nasıl oluyor da siz silahlarımızı biz Müslüman kardeşlerimize çevirüb küffarın galibiyetine zahir oldunuz?...

Biz bunları söylerken Hindliler hüngür hüngür ağlıyorlardı. Keffâretü'z-zünüb olarak döktükleri yaşlar bellerindeki İngiliz palaskaları üzerine düşüyordu. İçlerinden birisi silah kullana kullana nasırlanmış eliyle İngiliz zulm ve esareti altında kavrulmuş yüzündeki yaşları silerek dedi ki:

-Rica ederim bizi insan yerine koyub da bize 'itâb itmeyiniz. [s. 298]

Bizim hayvandandan hiç farkımız yokdur. Bizim hâlimiz sizden de yamandır. O gaddar İngiliz başımıza birer yular takmış istediği yere bizi sürüklüyor. Bize dedi ki: (Almanlar, halifenizin düşmanıdır. Halifeniz bizimle beraberdir. Halifeyi kurtarmak için Almanlarla harb edeceksiniz.) Biz de Almanlarla harb etdik biliyoruz. Şimdi hakikati görüyoruz ve anlıyoruz. Fakat ne faide? Bir def'a bu büyük günahı işledik. Şimdi diğer bir fırsat bekliyoruz. İslâmiyete karşı itikab ettiğimiz bu hıyaneti elbette bir gün gelir biz yine kanımızla temizleriz...

Hintli Müslümanların bizimle böyle münasebette bulunmaları İngilizlerin pek canını sıkıyordu. Fakat açıktan açığa men' etmek istemiyordu. Bunların bizimle temas etmemeleri için bin türlü mevâni' ihdas ediyordu. Biz Hintli Müslümanlarla münasebatı o kadar ileri götürmüştük ki bayramda hepsine tepsilerde baklavalar yedirdik. Hani İngilizler zamanında Ermenilerle aramızda bir mes'ele tahaddüs etmiş olaydı mutlaka Hindli Müslümanlar bizim saflarımıza geçecekdi. İngilizler bunu sezdiği için idi ki silah toplamak teşebbüsüne karşı biz biraz dayandıkça ileri gitmediler, derhal vazgeçtiler.

İngiliz işgal askerine karşı biz bu suretle bir takım tedâbir-i siyâsetkarânede bulunurken bir gün "İngilizler gidiyor, yerine Fransızlar geliyor" diye bir haber memelekete yayıldı. Buraları Fransız mıntıka-yi nüfuzu olmuş muvakkat zan ettiğimiz işgal daimi oluyormuş. Bu haber herkesin efkârını alt üst etdi. Derhal ahaliyi camiye topladık, onlara hakikat-i hâli anlattık.

-Ey Müslümanlar! dedik. Bu memleketler Fransızlara verilmiş, buralarını daimî surette işgal için yola çıkmışlar, geliyorlar. Ecnebi işgali ne demek olduğunu gözlerinizle gördünüz. Ecnebilerin esaretleri altına aldıkları milletlerin hâl-i zilletini de Allah size gösterdi. Şimdi artık hareket zamanı geldi. Felâketli günler takarrüb ediyor. Fransızlar bir defa yerleşirse onları buradan çıkarmak bir daha kabil olmaz. Onun için ne yapacaksak şimdiden karar verüb harekete başlayalım.

Hükûmet şaşırmış, acz-ı fütur içinde kalmışdı. Bize nasihat vermeye kalkıştı:

-Ne yapalım kader böyle imiş. Fransızların buraya gelmesi mukarreresine siz nasıl mani olabilirsiniz? Dur bakalım, ne olacak!... dedi. Bu nasihat bizim hoşumuza gitmedi.

-Hele sen bize müsaade et dedik. Biz bu esaret boyunduruğuna girmeyeceğiz, elimizden geldiği mertebe uğraşacağız, muvaffak olursak ne âlâ, olamazsak Fransızlar bizim mezarlarımız üzerine saltanatlarını kursunlar.

Gayet acı bir lisanla bir protesto yazdık. Düvel-i mu'azzamaya tebliğ edilmek üzere İstanbul'daki itilaf mümessillerine gönderdik. Sadarete, Hariciye Nezareti'ne de yolladık. Zannetdik ki feryadlarımızın bir te'sîri olacak. Memleketimizi Fransızların çiğnemesine düvel-i mütemeddinenin vicdanlar(!) kail olmayacak! Heyhat! Sözle olsun cevap viren bile olmadı. Müslümanın yeryüzünde hakk-ı hayatı tanınıyormu ki, bizim feryadlarımızı işiden bulunsun! Avrupalılardan yâhud onların mahmîyetleri olan Hıristiyanlardan birisinin burnu kanasa kıyametler kopar. Bütün âlem-i küffar harekete gelir. Biri de koca koca Müslüman kıt'aları milyonlarca Müslüman hey'et-i içtimâ'iyeleri zulm ve gadr ile çiğnenir de insanlık namına olsun bir sadây-ı itiraz yükselten bulunmaz.

Birkaç gün geçdi; (30 Teşrin-i Sani 335)⁴⁵ bir de baktık ki, Fransızlar akın akın gelmeye başladı. Ermeniler Fransızları görünce kıyametler kopardılar. Çoluk çocuk sokaklara döküldüler. Kızlarını süslediler. Kendileri gitdiler müzikalar düzdüler. Ta şehir haricîne kadar karşıcı çıkdılar. "Yaşasun Fransızlar, kahrolsun Türkler!" diye bağıra bağıra Fransız askerlerini kışlaya getirdiler. İngilizler Fransızlara devr ve teslim yapıyor. Bir Fransız taburu geliyor, bir İngiliz taburu gidiyor. Hâlbuki Fransızlar gelmeden evvel İngilizler, bize demişti ki:

-Fransızlar buraya gelecek, daimi sûretde burada yerleşecekler, onları buraya sokmamağa bütün kuvvetinizle çalışınız.

Bir taraftan böyle söylüyor diğer taraftan devir ve teslim ediyordu. Biz protestolarla feryâd ve istirhamlarla meşgul olurken bir emr-i vaki'den diğer emr-i vaki'e düşdük. İngiliz gitti. Fransız geldi. Şimdi ne yapacaktık? Hiçbir taraftan talimat alamıyorduk. O sırada Sivas'ta kongre toplanıyor. Müdâfa-yı Hukuk talimatı kaleme alınıyordu. Fakat bize hiçbir şey gelmemişdi.

Biz bu vaziyet-i elime karşısında ittihaz edeceğimiz hatt-ı hareketi kendimiz kararlaştırmak mecburiyetinde idik. Bu hâdise önünde elimiz kolumuzu bağlayarak oturmak kabil olamazdı. Çünkü Ermeniler ellerinden gelen her türlü fenalığı ika edeceklerdi. Gözümüzün önünde silâhlanıyorlar, intikam alayları teşkil ediyorlardı. Erzurumlu, Vanlı, Maraşlı bir [s. 299] çok komiteci Ermeniler, muttasıl Ermeniler arasında teşkilat yapıyor, Maraş'taki bütün Müslümanları mahvetmek üzere hazırlanıyordu. Hem bunu gizlemeye de lüzum görmüyorlardı. Açıkdan açığa bağınıyorlardı:

-İngilizler istediğimiz derecede yapmadılar. Fakat Fransızlar sizden intikamımızı alacaklar. Artık sizin içün hakk-ı hayat yokdur. Hepinizi tavuk gibi keseceğiz.

Müslümanların vaziyeti hakikaten pek naziklemişti. Derhal tedâbir-i ciddiye ittihaz etmek zarurî idi. Biz artık işi gücü bırakarak mütemadiyen evlerde gizli gizli toplanıyorduk, ne yapabileceğimizi düşünüyor, müdâfa'a tertibatı için hazırlanıyorduk. Silahımızı, mühimmatımızı nazar-ı dikkate alarak ne kadar

⁴⁵ 30 Kasım 1919.

muharib çıkarabileceğimizi hesap ediyorduk. Takımlar, bölükler teşkil ederek bir vakı'a hadvesinde içtima' noktalarını kararlaŐtırıyorduk. İhtiyarlar için, çocuklar, kadınlar için de ayrı ayrı vazifeler tahsis ettik, artık her Şeyi göze almıŐıydık. Ölüm korkusu hiç birimizin azmine karşı gelemiyordu. Çünki Fransız zulmü Ermeni kahrı altında yaŐamanın imkânı olmadığını pekl takdir ediyorduk. Gidecek yerimiz de yokdu, asırlardan beri üzerinde yaŐadıđımız bu Müslüman topraklarını küffara bırakub gitmek bizce zilletlerin en feci idi. Her gün tevhîd-i ilâhiyi terennüm eden minarelerimize hepimiz ölmeden anlar asdırmak biz Müslümanlara yakıŐır mıydı? İhtimal ki küffara galebe alamayacaktık. İhtimal ki onların bin türlü vesait-i harbiyesine karşı duramayacaktık. Fakat her birimiz hiç olmazsa on düşman, yirmi düşman öldürmeden lmeyecekdik. TaŐ taŐ üstüne bırakmayacaktık. Bütün memleketi kendi ellerimizle ateŐe verecekdik. Ne kendimizden ne onlardan tek bir can bırakmayacaktık. Belki Maraş Fransızların eline geecekdi. Fakat bir kl yığınından başka bir Şey bulamayacaklardı. Artık Fransızlar başka yerlerden getirecekleri Ermenilerle beraber bizim mezarlarımız üzerinde baykuŐlar gibi tsnler. Yirminci asrın tarih-i medeniyetini yazsunlar.... dedik.

Bu suretle kararımızı verdik ve bu kararı kadınlarımıza da tebliğ ettik, hiç telaŐ göstermediler:

Maraş erkekleri kadar Maraş'ın kadınları da lmekden korkmaz dediler. Hayatda da beraber, mematta da beraber, saadetde de beraber, felkette de beraber...

Hsılı biz erkek, kadın, çoluk ocuk son nefese kadar mdaafa'a edecekdik. Fransızları Maraş'ta gören Ermeniler sevinçlerinden çıldırarak derecelere gelmişlerdi. O kadar Őımar mıŐlardı ki ne yapacaklarını bilemiyorlardı. Muttasıl Müslümanlara atarlar, bir vakı'a çıkartmak için Müslümanların hissiyatını alabildiğine rencide ederlerdi; fakat biz mümkün mertebe yine i'tidalimizi muhafaza eder, olur olmaz sözlere ehemmiyet vermezdik. Sözle bir Şey ıkaramayacaklarını anlayan Ermeniler fiilen mesele ihdasına teŐebbüs etdiler: Fransızların Maraş'a geldiklerinin dördüncü günü idi. Erzurumlu bir Ermeni hamamdan avdet eden bir Müslüman kadının peçesini ekb yırttı ve Müslümanların tam can damarına dokundu:

-Artık buraları Fransız ve Ermeni memleketi oldu. Tesettür kalkacak, bütün kadınlar yüzlerini açacak! Kim peçesini amazsa parça parça edb işte böyle yapacağız!... diye bağırdı. O sırada oradan geçen Hacı İmam namında dinî bütün bir Müslüman derhal eve koŐarak silahını aldı. YetiŐerek Ermeninin göğsüne boŐaltdı.

-Al bakalım nmusa ta'arruzun cezsını!... dedi.

Ermeni topraklara yuvarlanub gitti. Bu kahraman Müslüman da silahı omuzlayarak Şehir haricine çekildi.

Bu hdis zerine Ermeniler ŐaŐırdılar, Fransızlar da ne yapacaklarını kesdiremediler. Çünki henüz tertibatlarını ikmal etmemiŐlerdi. Fransızlar böyle birden bire msademeye tutuŐmak istemiyorlardı. Hull-i mslihane ile Maraş'a temellük etmek tecrübeleri henüz yapılmamıŐıydı. Dost görünerek memleketi pençesi altında almak çarelerine tevessül etmeden Şiddet göstermek, Fransızlar gibi bir çok Müslüman milletleri boyundurukları altına alan mstemlekeci bir devlet için elbette siyasetsizlikti. Onun için bu hadiseyi a'zm etmeyerek kapatdılar.

Beş on gün geçti. Adana'dan ta'yin olunan bir Fransız guvernârü (ya'ni mutasarrıfı) Maraş'a geldi. Bir hafta sonra da Yüzbaşı Said Beg'in kumandasında üç yüz kadar jandarma geldi. Bu jandarmalar fazla fazla ücretlerle Fransız hizmetine alınmış ve kendilerine Fransız elbiseleri giydirilmişti. Fransızlara satılan bu yüzbaşının yanında (Vahan) namında bir de tercüman vardı. Fransızlar, Sıdkı Beg'e Osmaniye esnaf ve ulemasından birkaç kişiyi de terfîk etmişlerdi. Bunlar bize nasihat edecekler, Fransız medeniyetinden, Fransız adaletinden bahsedeceklerdi. Fransız boyunduruğunun zevkini bize anlatacaklardı.

Bu heyet şehre girerken bize tesadüf etdi. Yüzbaşı bir şeyler söyledi, duymamazlığa geldik. Bir Ermeni tercümanı seslendi:

-Hoca Efendi! Size söylüyor.

-Ne istersiniz?

[s. 300] -Bir şey istediğimiz yok. Nereden geliyorsunuz?

-Medreseden geliyoruz.

-Hırlak'ın evine geliniz de görüşelim.

Bu Hırlak, Maraş'ın en zengin Ermenisiydi. Mebus olmuşdu. Maraş'ın bütün piyasası bu Hırlak Agob'un elinde idi. Memleketin iktisâdiyatına yegâne hâkim olan Hırlak'dı. Onun evine bizi çağırıyordu. Gittik, Guvanôr köşede, Sıtkı Beg karşısında oturuyordu. Osmaniye eşrafı da başlarını önlerine eğmiş tefekküre dalmışlardı. Guvanôr:

-Hoca Efendiler! Bakınız bu zabıt sizdendir Türkdür, Fransızların ne kadar adaletle mu'amele ettiğini sorunuz da size söylesün. Biz himayemiz altına giren milletlere tecavüz etmeyiz. Sıtkı Beg'in kolunda Fransız nişanı görüyorsunuz. O bir şey değildir. Almanlığını gidermek üzere yalnız nişanı değiştirilmiştir. Bir şikâyetiniz, bir arzunuz varsa söyleyiniz. Adana'da baş administrator (Breyeman)'a arz edeyim, derhal is'af olunur.

Herif bizi bu suretle iğfal etmek, kendi arzumuzla boyunduruk altına sokmak istiyordu.

-Bizim sizinle hiçbir münasebetimiz yokdur dedik. Bizim hükümetimiz var, biz başka bir şey bilmiyoruz.

Çocuk aldattır gibi daha bir takım masallar okudular. Biz cevap bile vermeye lüzum görmedik. Yanlarından ayrıldık. Sıtkı Beg'in hâline de teessüf etdik. Bu satılan adam şimdi Osmaniye'de Fransız hizmetinde bulunuyor, Fransızlar onu binbaşı yaptılar. Osmaniye'de jandarma kumandanlığı ediyor. Tamamıyla Fransızların bir bendesidir.

Fransızlar beş on gün kadar da böyle müslihâne bir sûrette hulûl etmek, ahaliyi iğfal eylemek siyasetini takip etdiler. Müslümanlardan kendilerine hiç tarafdar bulamayınca hayret etdiler. Canları sıkıldı. Politikalarını değiştirdiler, teşrin-i sâninin 28'inci günü idi. Cuma günleri kaleye çekilmekte olan Osmanlı bayrağı yerine kendi bayraklarını çekdiler. Müslüman ahali bunu görünce birden bire müdhiş galeyana geldi. Zaten halk mütehassıs, müteheyyic bir halde bulunuyordu. Bayrağımız da indirilince demek ki artık bu diyarda Osmanlı hâkimiyetine, Müslüman hâkimiyetine hitam veriliyordu. Derhal bütün Müslümanlar Cami'-i Kebir'e toplandılar:

-Mâdem ki hâkimiyet-i İslâmiyenin alâmeti olan sancağımız küffâr tarafından indirilmişdir. Artık Cuma namazı kılınmasına mahal kalmamışdır, dediler. Bunun üzerine hatib minberden indi. Namaz kılınmadı. Üç dört bin kadar Müslüman, Cami‘-i Kebir‘deki sancağı alarak tekbir ve tehliller ile kaleye hücum etdiler. Müslüman bayrağını dikdiler. Onu müte‘akib ezan okundu. Kalede öğle namazı kılındı. Oradan hükûmete gitdiler. İşe müdahale etmek isteyen tercüman Vahan‘a epeyce bir dayak atıldı. Halkın bu galeyanından Fransızlar ürküdüler, ne olursa olsun biz her şeyi göze aldırımışdık. Fakat Fransızlar hiç bir şiddet göstermediler, Ermeniler de korkdular.

Bu hâdisе üzerine birkaç gün sükûnetle geçdi. Fakat etrafta, köylerde ufak tefek hâdiseler başlamışdı. Fransızlarla Ermeniler içtima‘iler akdediyor. Bir şeyler hazırlıyorlardı. Kenarda köşede bazı Müslümanlar şehit edilmeye başlandı. Artık müdhiş zamanlar takarrüb ediyordu. Bütün hâdisat bunu gösteriyordu. Biz de tertibâtdan bir an hâli kalmıyorduk. Teşkilâta girmeyiverdik. O sırada müdâfa‘a-i hukuk talimatı elimize geçdi. Bir telgraf makinesi bulduk. Şehre üç saat mesafede Maksudlu Karyesi‘nde o makineyi kurub Sivas‘da Mustafa Kemal Paşa ile muhaberata başladık. Paşanın bize çekdiği celâdetkarâne telgraflar bizim kuvve-yi ma‘neviyemizi pek ziyade yükseltdi. Ehl-i salibe karşı Müslümanlığı müdâfa‘a için Anadolu‘da ikinci bir Selahaddin Eyyübî zühûr ediyor, dedik. Derhal etrafa adamlar çıkardık, aramızda cereyan eden muhaberâtdan Müslümanları haberdar etdik. Bizden daha evvel teşkilâta başlayan Ayntâb ile te‘sis-i münasebat etdik. Fransızların elinde bulunan Islâhiye‘ye bir adam gönderdik. Fransızların sevkiyâtını anlamak üzere köyden köye postalar te‘sis etdik. Düşmanın harekât-ı askeriyesinden beş altı sa‘at zarfında haberdar olarak ona göre yollarda pusular tertîb ediyorduk. Maraş‘a gelmek üzere yola çıkan Fransız müfrezelerine birçok telefât verdirüb, sevkiyâtlarını müşkilâta uğratiyorduk. Maraş‘taki vaziyeti Sivas‘a bildirerek “derhal top ve asker gönderiniz” dedik. Birkaç gün sonra Mustafa Kemal Paşa tarafından gönderilen Kılıç Ali Beg bir müfrezе kuvvetle ve iki mitralyözle Pazarcık‘a geldi. Pazarcık ki Maraş‘a sekiz sa‘atdır. Kılıç Ali Beg Pazarcık‘tan Fransızlara ültimatом gönderiyor, Fransızlar telaşa düşüyor. İstikşaf için seksen kadar süvariden mürekkeb bir Fransız kuvveti gönderiyorlar. Yolda müsademe oluyor, Fransızlar otuz kadar telefât vererek ric‘ât ediyorlar, diğer taraflarda da müsademeler başlıyor. Artık Maraş‘ta bir harb olacağı tahakkuk ediyor; çünkü Fransızlar muttasıl kuvvetlerini tezyîd ediyorlar, diğer taraftan Ermenileri de teslîh ediyorlar. On binden fazla Fransız var, on bin kadar da Ermeni, mühim bir yekün, memleketin kiliselerini, müstahkem mevkillerini tutdular. [s. 301] Toplar, mitralyözler yerleşdirdiler. Biz de artık teşkilâtımızı ikmal itmek üzere bulunuyorduk. Jandarmanın silâhlarını- ki beş yüz kadar vardı- hükümetden gizlice aldık.

Diğer silâhı olanları da kayd itdik. Bin beşyüz kadar müslümanı teslîh itdik.

İşler bu raddeye gelince Fransızlar hükûmete vaziyed itmeye kalkışdılar. Biz mümeneat itdik:

-Katiyyen olamaz, didik. Buna cüret idecek olursanız derhal ihtilâl başlayacaktır. Ahali galeyandadır. Böyle tehlikeli teşebbüslerde bulunmanın mesuliyeti tamamıyla size âiddir. Hükûmete vaziyed itmeyeceğinize dair neş itdiğiniz beyannamenin henüz mürekkebi kurumadı. Bu ne haldir?

-Ben Düvel-i İtilâfiye'nin emriyle kontrole memurum. Bizim emrimiz katîdir.

-Bizim hareketimiz de cedîddir. Biz sizi hükûmete müdahale itdirmeyeceğiz.

Vaziyet pek ziyade gerginleşti. Biz şehirde siperler, istihkâmlar hazırlıyoruz. Küçük küçük müfrezelerle sokak başlarını tuttuk. Bu gibi şehir dâhilindeki muharebelerle de sokakları ilk tutanın kazandığını bildiğimiz içün evlere kapanup da oradan müdafaa idecek bir vaziyette bulunmak istemedik.

Vaziyet bu merkezde iken Fransız kumandanı General Keret memleket hakkında müzakere itmek üzere bir hey'et istedi. Mutasarrıf vekili, mühendis, jandarma kumandanı, belediye re'isi ve tüccardan iki kişiden mürekkeb bir hey'et gitdi. Onları tehdid itmiş:

-Topla sizi yakarım. Ne sandınız? Karşınızdaki Fransız devletidir!

-Mösyö! Yaksan da, yıksan da biz hükûmetimize müdahale itdirmeyeceğiz. Biz hepimiz ölmeye azm itdik. Burası Fransız toprağı değildir. Burası Müslüman toprağıdır. Burada ancak Müslüman hükûmeti cari olur.

Hey'et böyle sert cevâb virince general gazaba gelmiş, hey'eti tevkif itmiş. Hey'etin tevkif olunduğunu belediye çavuşu gelüp söyleyince ahali arasında müdhîs galeyan baş gösterdi. Derhal işi idare edenler arasında kısa bir müzakere ceryân itdi. Saat dokuz idi, (21 Kanun-i sâni 336 Çarşamba) iki el silâh atıldı. Bu, hareket içün evvelce kararlaştırılmış bir işaret idi. *Müsteiynen bi Tevfik-i hi tealâ*⁴⁶ artık müsademe başlıyordu. Bu işaret üzerine herkes mevzilerine girdi. O sırada mutasarrıf vekili de bize nasihat itmek üzere general tarafından gönderilmişdi. Kumandanlar bâ-vekârının başlarına geçdi. Mukarrer plan dairesinde bütün sokak başlarını tuttuk. Silâh atılınca kışladaki Fransızlardan otuz kırk kadar müsellağ bir müfrezeye kasabaya doğru gelmeye başladı. (Restebâiye)⁴⁷ Mahallesi'nde bizim mücâhidlerimiz tarafından nevbet atışıyla karşılanınca hemân ricat itdiler. Ermenilerle Fransızlar kiliselerde, evlerde tahassun itdiler. Artık harp başlamışdı. Fransızlar toplarla, mitralyözlerle, bombalarla şehri döğmeye başladılar.

Biz de kasabanın ba'zı yerlerine ateş virdik. Düşman görsün ki bizim nazarımızda dünyanın kıymeti kalmamışdır. Düşmana harabeden, mazarradan başka bir şey bırakmamaya azm itmişdik. Sokaklara biz hâkimdik. Düşman mermilerine hiç kimse ehemmiyet virmiyordu, çoluk çocukları evlerin alt katlarına doldurduk. Kadınlar yemek hazırlıyor, ihtiyarlar müdâfa'a idiyor. Muharebelere ta siperlere kadar sıcak yemekler yetiştiriyorlar. Herkes mevcudiyetini ortaya koyuyor. Erzakı olmayanların yiyecekleri te'mîn olunuyor. Beş altı yaşındaki çocuklar "Allah, Allah." diye tesbîh çekiyorlar. İşle meşgul olmayan kadınlar gice gündüz mütemadiyen Kur'ân okuyorlar. Kimsenin kimseyi görmeye vakti yok. Kadın, erkek, herkes vazifesiyle meşgul. Bütün gençler, bütün eli silâh tutanlar harb idiyor.

⁴⁶ Allah'ın yardımı ve inayeti ile.

⁴⁷ Bu isim, Zulkadiyye hükümdârlarından 'Alâüddeve'nin kızının ismi olmak üzere şâyiddir.

Yakılacak evlerdeki kadınlar başka yerlere nakl olunuyor. Eşyalarıyla beraber bazan on beş, yigirmi hane birden yanıyor. Bu meyanda düşmanın tahassun itdiği mübâne-i müstahkemede içindekilerle beraber yanub kül olur, sokaklara bizim kuvvetlerimiz hâkim olduğu için kimsenin şuradan şuraya adım atmasına ihtimal kalmıyor. Şehîdlerimiz kendi evlerinin kapıları yanına defn olunuyor. Artık herkes hayatdan kat'-ı ümîd itmişti. İhtimal Müslümanlardan kimse kalmayacaktı. Fakat düşmanlardan da hiçbir ferd kalmayacaktı. Maraş bize de, onlara da mezar olacaktı. Muharebe bütün şiddetiyle devam idiyordu. Fakat düşmanların malına, ırzına, kimse ta'arruz itmiyordu. Maktul düşen Ermenilerin altunları, eşyaları sokaklar ortasına dökülmüş. Kimse elini bile uzatmıyor. Herkes kemal-i intizam ile vazifesinin başında. Dünyayı görmüyoruz. Soğuk, dehşet, kar, fırtına devam ediyor. Muharebenin üçüncü günü idi, Kılıç Ali Beg yetişti. Kumandayı ele aldı. Düşmanlar buldukları yerden silahlar, bombalar atıyorlar. Düşman hiç ümid itmediği bir müdâfa'a karşısında kalınca şaşırıldı. İmdat istedi.

[s.302] Müslümanlar dünyanın hiçbir yerinde görülmemiş kahramanlıkla, fedakârlıkla harb idiyordu. Çocukların "Allah Allah..." sesleri sokaklardan işidiliyor. Kadınların okudukları Kur'an âvazeleri evleri çınlatıyor. Bunları gören Müslüman muhâribler aslanlar gibi mermilere, bombalara karşı koyuyorlardı. On-on beş misli düşmana, toplara, mitralyözlere karşı bu kadar kahramanlık din kuvvetinden başka hiç bir şey değildi. Herkes Allah'a rabt-ı kalb itmiş, Allah'dan meded, inayet bekliyordu. Düşmanlar Müslümanların bu kahramanlığını görünce telâşa düşdiler. İmdâd-ı taleb itdiler. Muharebenin 17'nci günü idi. Kaymakam (Norman)'ın ma'iyetinde seyyar yeni bir kuvvet geldi. Dört yüz efrad, birçok batarya, yağ ateşli top, yüzlerce araba ve mekkâreleri Maraş'ın bir saat cenubunda (Erkenez nehri yanında) karargâh kurdu. Oradan Maraş'ı döğmeye başladı. 20'nci günü şehrin garbında bulunan Mercimek Tepe'ye iki top çıkardı. Oradan şehre gülle yağdırmaya başladı. Bu suretle şehrin garbında, cenubunda kaymakam (Norman) kuvvetleri, şimalinde kışlada General Keret kuvvetleri, dâhilde kiliselerde, mebâni-i müstahkemede, biz de sokak başlarında, caddelerde, siperlerde bu muharebelerde şehrin kenarında Kılıç Ali Beg, dâhilde Maraş Hey'et-i Merkeziye Reisi Arslan Begler pek çok kahramanlıklar gösterdiler. Ve harbi, idare hususunda büyük maharetler müyavaz itdiler. Ara sıra Kılıç Ali Beg'in yanındaki top sesleri yükseldikçe Müslüman muhâriblerinin kuvve-i ma'neviyesi bir kat daha yükseliyordu. Düşmanlar da bu topdan hayli korkuyorlardı. Bu halde harb bütün dehşetiyle devam idiyordu. Vaz'iyete biz hâkim idik. Düşman artık bir şey yapamayacağını anlamıştı. 21'nci günü idi, her taraftan müdhiş top atışları başladı. Sabahdan yatsu vaktine kadar yağmur gibi mütemadiyen Maraş'a gülleler yağdı. Hiç şübhesiz o gün sekiz on bin gülle atmışlardı. Biz 'umumî bir ta'arruz yapacaklar zan itmiyorduk. Bu hâl ile giceye dâhil olduk. Gice yarısı saat yedi buçuk sularında idi, müdhiş bir yangın kazayı kıp kızıl bir hâle koymuşdu. Bakdık: kışla tutuşdurulmuş, yanıyor. Artık ses sadâ kesilmişdi. Dimek düşman ric'at idiyordu. Amerika Koleji'ndeki kuvvetleri almış, kasabadaki mekkâreleri feda itmişti. Sabaha doğru bir kısım kuvvetlerimiz takibe koyuldu. Sabah da ... sâğ kalanları esir alındı. Düşman hayvanlarının ayaklarına nal sesleri işidilmesün diye yorgan parçaları, bezler bağlamış. Soğuk, kar pek dehşetli idi. Ondan sonra artık kasabadakiler mukavemet idemeyerek teslim oldılar. Fakat silahlarını kırdılar. Öyle

iken biz yine bir hafta kadar onlara erzak verdik. Bu 21 gün zarfında bizim zâyî'âtımız dört, beşyüz kadar şehîd ve mecrûhdan 'ibâretti. Düşmanın telefâtı ise sekiz bini geçmişti. Kiliselere, mebâni-i müstahkemeye* tahassun* iden kuvvetlerin çoğu yine Fransızların mermileriyle ika idilen yangınlarda mahv olub gitmişti.

Düşman ric'ata başladıktan sonra arkasından beşyüz kadar da bir Ermeni kuvveti ric'at ider. Fransızlar, bunları Müslüman zannıyla müsademeye⁴⁸ başlarlar. Ermenilerin pek azı kurtulur.

Düşman ta Islâhiye'ye kadar ric'at itdi. Soğuşun dehşetinden yollarda binlercesi telef olmuş, kalmıştı. Düşmanın arkasına düşdük. Hâruniye, Islâhiye, Bâğce'yi aldık. Düşmanı ta Osmaniye'ye kadar sürdük. Diğer taraftan Ayntâb'a kadar geldik. Ve onlara didik ki:

-İşte biz vazîfemizi yaptık. Düşmanı buralara kadar sürdük. Buradan öteye siz sürünüz. Fakat onlar her nedense o sıralarda bizim hareketimize imtisal itmediler. Ba'zıları: - Biz memleketimizi yakup yıkmak istemeyiz, didiler. Düşmana karşı hareket hususunda ittihâd idemediler. O vakit düşmanı ta' kib itselerdi, Adana'da düşman kuvvetleri kat'iyen barınamazdı.

Her ne ise bu dayak üzerine düşman bir müddetle sükût ile vaktini geçirdi. Ve vaktaki Nisan geldi, düşman Ayntab'da ve Osmaniye'de yine harekete başladı. Ma'hûd⁴⁹ (Norman)'ın seyyar kuvveti kasabayı muhasara itmişti. Kılınc Ali Beg o sırada (Burc) nahiyesinde idi. Maraş'dan tertîb olunan mücâhidler ile Kılınc Ali Beg'in müfrezesi Norman'a hücum iderek Norman'ı kaçırttı, Ayntab'la, Islâhiye'yi temin itdi. O sıralarda idi. Fransızlarla mütareke i'lân idildi. Artık Kuvâ-yı Milliye alayları teşekkül itmişti. Alay kumandanı olmak üzere Binbaşı Hamdi Beg namında bir zat geldi. Kılınc Ali Beg ile teşrik-i mesâ'i itdiler. Mütareke fesh idilince harb tekrar başladı. Bu kuvvetler Ayntâb'ın cenûb cihetini de zabt itdi.

İşler pek iyi gidiyordu. O sırada Ankara'da Meclis toplanıyordu. Kılınc Ali Beg meb'ûs oldu, Ankara'ya gitti. Hamdi Beg de hastalanarak me'zûnen siyasiye gitti. Bizim kuvvetler müteferrik ufak zabıtalardan kumandasında kaldı. Herkes kendi başına hareket itdi. Düşman takviye kıt'âtı olarak tekrar hücumlara başladı. Haleb'den bizden almış olduğu 15/5'lik bir top getirdi. Ayntâb'ı döğmeğe başladı. Bu yüzden Ayntâb'daki evlerin [s. 303] fevkâni katları* tamamen yıkıldı.

Bir müddet de böyle ahali kuvvetleri kendi başına Fransızlarla çarpıştı. En nihayet şimdi muntazam kolordu teşekkül itdi. Bu gün harb Ayntâb'ın garbında ve cenubunda devam idiyor. Harbin merkez sıkleti orasıdır.

* Tahkim edilmiş (güçlendirilmiş) binalar.

* Binalara kapanmak, çekilmek, sığınmak.

⁴⁸ Çarpışma.

⁴⁹ Adı geçen, zikredilen.

* Yüksek katları, üst katları.

Ayntâblılar şimdi müdhiş kahramanlıkla harb idiyor. Maraş'da ibraz olunan besalet ve celâdeti tenzîr idiyorlar. Hatta daha ziyade harikalar gösteriyorlar. Kadın, erkek, çoluk çocuk canlarıyla, başlarıyla düşmanla çarpışıyorlar. Düşmanla harb tarafdârı olmayan korkakların hepsi daha o vakit savuşmuşlardı. Şimdi kasabada bulunanların umumu, ölümü göze alarak düşmanla mütemadiyen çarpışıyorlar. Bütün memleket halkı mağaralarda, yeraltlarında yaşıyor. Bî payan meşakatlere katlanarak mukavemet idiyorlar; hatta geçenlerde düşman kendilerini iğfal itmek istemiş:

-Etrafda Kuvâ-yı Milliye kalmadığı hâlde siz neye güveniyor da harb idiyorsunuz? Artık teslim olunuz, diye bir haber göndermiş, bunun üzerine ahali cevabı vermiş: - Siz bütün Anadolu'yu istilâ itseniz yine Ayntâblılar size teslim olmayacaktır. Siz ancak Ayntâb'ın harabelerine, mezarlarına malik olabilirsiniz. Yoksa burada bir ferd kaldıkça sizinle çarpışacak, size bu Müslüman topraklarını kendi rızasıyla çığnetmeyecektir.

Hakikaten bu gün Ayntâb'da gösterilen fedakârlıklar şayan-ı hayretidir. Bu mübarek, bu kahraman Müslümanların mücâhidlerini bütün Müslüman kardeşlarımızın her dakika tahattur itmeleri, kendilerinin her suretle imdâdlarına koşmaları, elden gelen mu'âvenetde bulunmaları, beden ve malen mu'âvenete kudreti olmayanların hiç olmazsa sözle olsun kendilerini her dakika düşünmekte olduklarını telgraflarla kendilerine bildirmeleri vecâ'ib-i dîniyenin en mühimidir. Ahvat-ı islâmiyenin, iman kardeşliğinin asarını böyle günlerde göstermek iktiza ider. Bi't-tabî' Ayntâb mücâhidleri bütün Anadolu'daki Müslümanların kendileriyle beraber olduğunu, bir an kendilerini hatırdan çıkarmadığını görürlerse elbette kuvve-i ma'neviyeleri üzerine büyük bir te'sîr olur.

-Bu muhârebelerden Fransızların gâyesi nedir? Nerelere kadar zabt itmek istiyor?

-Ma'lûm ya, Sevr Muâhedeşi mücibince İskenderun şimâlinde itibâren Ayntâb, Urfa, Mârdin'e kadar Sûriye'ye dâhil olduğu cihetle Fransızlar oralara hâkimiyet iddi'âsında bulunuyorlar. Bütün o havaliyi işgal itmek istiyorlar. Urfa'ya gitmek için Ayntâb'ı almak zarurîdir. Ayntâb bu günkü harekâtın miftahıdır.⁵⁰ Gerek Fransızlar için, gerek bizim için onlar ma'âzallah Ayntâb'a hâkim olurlarsa Urfa, Maraş taht-ı tehdîdde kalır. Ayntâb'dan ric'at iderlerse artık barınacak yerleri yoktur. Bu bozgunluk Adana'ya bile te'essür ider. Ayntâb da bozulursa Bağdâd hattını elden çıkarır. Ma'lûm ya Ayntâb ile Hat arası beş altı saatdir. Bir kere Hattı elden çıkardı mı artık Fransızlar için felâketdir. O civarda bulunan Kilis ile Akçakoyunlu İstasyonu bizim elimize düşünce Fransızın işi bitmiş demektir. Ma'lûm yâ, Anadolu Hattı (Mesleme) da ikiye ayrılır: Biri Irak'a gider, biri de Sûriye'ye. Bu (Mesleme) denilen mahal açık bir yerdir. Orada düşman tutunamaz. Ayntâb'dan çekilince oradaki kuvvetlerimiz serbest kalır, düşmanı ta'kîbde kusur itmez. Bir taraftan Osmaniye'yi, diğer taraftan Haleb'i tehdide başlar. Bi-z-zarur, ta Beyrut'a kadar düşman çekilmek mecburiyetinde kalır. Onun için Ayntâb'ın sevkü'l-ceyş nokta-i nazarından fevkal'âde ehemmiyeti vardır. Bundan dolayı bu gün harbin merkez süflîsi Ayntâb'dır. Hâleb civarında Arab kuvâ-yı milliyesi de

⁵⁰ Anahtarıdır.

vardır. Ayntâb'da serbest kalan kuvvetler onlarla birleşirse Suriye yolu açılmış olacaktır. Ve er geç inşallah bu olacaktır. Fransızların orada barınması pek ziyade güçleşmiştir.

Müslümanlar vahdetini muhafaza itdikce, fisebilillâh cihâdda devam eyledikçe Allah'ın fevz ü nusret ihsan ideceğine şübhe yoktur. Biz Maraş'da düşmana nisbetle ne kadar az idik. Fakat kalblerimizi Allah'a rabt itdik. Din yolunda, vatan uğrunda şehîd olmayı göze aldık. Cenâb-ı Hak bizi muvaffak itdi. Hem kendimizden on misli fazla düşmana karşı muvaffak itdi. *Kem min fietin galiletin galebet fieten kesîreten biiznillah.*⁵¹ Biz galibiyetimizi Allah'dan biliriz. Biz 'azm itdik, Allah tevfiik ihsan buyurdu. İş azlıkta, çoklukta değildir. İman-ı kuvvettedir. İmanları kuvvetli olanlar mutlaka kazanır. Biz ki Müslümanız, biz ki nusreti Allah'dan bekleriz. Doğru yoldan gittikce hiç şübhesiz Cenâb-ı Hak bizi muvaffak idecektir. *În tensurullâhe yensurküm.*⁵² Her ne vakit biz mağlub olmuşsak mutlaka bu imanımızın zaafından, kavânin-i ilâhiyeden inhirâfımızdan ileri gelmiştir. Yoksa biz bütün mevcudiyetimizle dinimize sarılarak hareket itsek, her türlü fesâd ve tefrikalardan içtinâb iderek yekpare bir kal'a gibi düşmana karşı dursak önümüzde hangi kuvvet durabilir? Elhamdülillah bu gün o taraftaki Müslümanlar müssahhidin⁵³ çalışıyorlar, Allah yolunda mücâhede idiyorlar. Böyle olunca Cenâb-ı Hak elbette zaferi ihsan idecektir. *Nasrun minallâhi ve fethun karibün.*⁵⁴

[s. 304] Bize bu kadar izahat virmek lütfunda bulunan Maraşlı bu Hoca Efendilerden birisi Ayntâb Müdâfa-i Hukuk Re'isi Kuşuczâde Hamdi Efendi, diğeri de Maraş Medresesi Müderrisi Cerîdizâde Muhammed Emin Efendi'dir. Millete rehberlik iden ulemayı biz hep böyle görmek istiyoruz. Eğer bu fedakârlık, bu celâdet ve kahramanlık her tarafda gösterilseydi, ne millet arasında tefrika zuhûrına ihtimal kalır, ne de düşmanlar Anadolu'nun tâ ortâlarına kadar sokulabilirdi. Bizim halkımız dindardır ve temizdir. Hakikî rehber diye tanıdığı âmayı önde görünce koşa koşa ona ittibâ' ider. Ve ulemanın en ziyade harekete geleceği bir zaman varsa o da ancak bu gündür. Çünkü Anadolu'nun bu günkü hareketi Müslümanlık içün hayat ve memat cidalidir. Bu mücadelede zafer-i kat'iyi ihraz itdigimiz gün, yalnız biz değil, bütün Müslümanlık âlemi halâs bulmuş olacaktır. Ma'âzallah mağlub olursak İslâm içün artık en feci esaret ve izmihlâl devirleri başlamış olur. Bu cidali birkaç vilâyet kavgası zan itmek ahval-i cihana, bi'l-hassa yarım milyara yakın İslâm âleminin ahval-i rûhiyesine hiç vâkıf olmamak dimektir. Bu mücadele öyle bir cihâd-ı mu'azzamdır ki te'sîri bütün Asya ve Afrika'ya şamildir. Bütün âlem-i İslâm bizim harekâtımızı ta'kîb idiyor. İngiltere'nin bizim mes'elemize bu kadar

⁵¹ Nice az bir kalabalık Allahın izniyle büyük bir topluluğa galip geldi.

⁵² Siz Allah'a yardım ederseniz Allah da size yardım eder.

⁵³ Doğru bir şekilde.

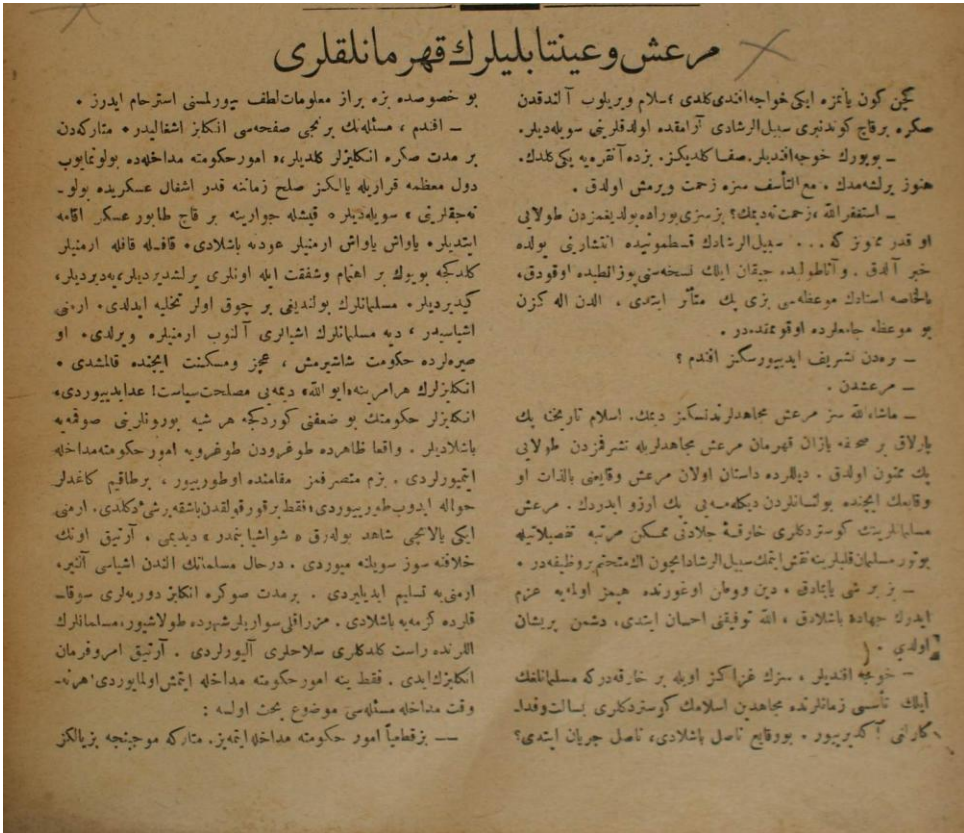
⁵⁴ Yardım Allahdandır fetih yakındır.

ehemmiyet virmesi hep bundan dolaydır. Diğer nüshalarda bu hususları inşallah uzun uzadıya izah edeceğiz.

Bu gün, cebhelerde düşman karşısında, küffar karşısında kanlarını döken o mübarek Müslüman mücâhidlerinin, o kahraman Müslüman ordusunun hareketi tıbkı Müslümanlığın ilk te'sisi zamanlarındaki ordu-yı İslâmın hareketi kadar mübecceldir, mu'azzamdır, şayan-ı ehemmiyetdir. Çünkü bu muhterem mücâhidler yüzlerce milyon Müslüman 'âleminin piş-dâr ordusudur. Anadolu bu gün ehli salibe karşı göğüslerini geren Selâhaddîn Eyyübî hareketini tenzîr idiyor. İşte bu kadar mu'azzam ehemmiyeti hâ'iz olan bu mukaddes cihâd zamanında bütün ulemanın öne düşmesi, Müslümanlara hak ve hakikati anlatarak onlarla beraber cebhelere koşması ferâ'iz-i dîniyenin en mühimidir. Maraş'ın kahraman Müslümanları elhak vazife-i dîniyelerini peygamber pesendâne bir sûretde ifa etmişler ve Tevfik-i ilâhiye mazhar olarak yüz binlerce Müslümânın hayatını kurtarmaya muvafık olmuşlardır. Gice gündüz tevhîd-i ilâhiyi terennüm iden minarelere çan asdırmamışlar. Allah kendilerinden razı olsun. Biz Anadolu'daki bütün Müslüman ahaliyi, bütün İslâm'ulemâsını bu meziyetde, bu fazîletde görmekte iftihar ideriz. Ve temenni ideriz ki Müslümanlığın bu mu'azzam cihadı zamanında her ferd vazife-i dîniyesinin ehemmiyet ve azametini lâıykıyla idrak iderek ona göre bezl-i mevcudiyet itsun. *Vellezine cehedu efeyna lenhedinhim seblama ve innallahu lemalmuhsinin.*⁵⁵

⁵⁵ Bizim uğrumuzda mücâhedede bulunanlara hiç şüphe yoktur ki biz kendi yollarımızı bulduracağız. İyice bilmeliyiz ki Cenâb-ı Hak iyilikten ayrılmayanlarla beraberdir.

Eşref Edib'in "Maraş ve Ayntabluların Kahramanlıkları", İsimli Makalesinin Orijinal Hali.



"Maraş ve Ayntabluların Kahramanlıkları" Makalenin Orijinal Hali s. 296.

طوبور ، زوالیبار ، باشلی آزدن ، موجوداتین کیمین دشمنلرینک
منفعی اوغورنده اولوب کیدیورلر . نه نغیع ؛ نه آجیق اولوم !
نه کندی ملتی ایچون اولبور ، نه کندی وطنی ایچون ، نه کندی
شانی ایچون . بالعمس ملتی امیر ایدن ، وطنی استیلا ایدن ، شرف
وشانی یئترین دشمنی ایچون اولبور . بونله آجهازی ؛ هر نه زمان
بایدیشی ایشک مناسنی براز دوشونک ایستهسه درحال قفاسنه انکلیز
ضربهسی اینر : انکلیز ، - ارنی آلتدهکی دیگر بر ملتی اوکا مساط
ایدر ، اونکله اونک سرکشکنی ازاله ایلر . ارنی اوپله بروضعتکه
قورتولمه نك امکانی یوق .

- سزبو آدم لره تماس ایدوبده اولنری اداشه چالشمادیکیزی ؟
- چالشماق اولورمی ؟ بزم بوخصوصده صرف ایتدیکنم سماعینی
بیاسه کیز . . . نهر بایماق . اولریمزه دعوت ایتدک . هر راست
کلدیجه کندیلرینه سلام و زیریوردق . دبلرندن اکلادیمغیز حالده
لسان حال ایله کندیلرینه حقیقی اکلایمه چالشمیق . باذ خره
کندیلریله قونوشه بیله جک واسطه لره بولوق . بر کون یه بر اوده
بر ترجان واسطه سیله بر قاج هملی مسلمانله قونوشیوردق .

- سای مسلمان قرداشلر ، دیدک ایلدورمیسکز بو یایدیکیز ایش
دینه قارشى نه بیوک بر جنایتدر ، اسلامیه قارشى نه بو یوک بر
خیانتدر ! سزملککنیزی ، جولوق چوجکنیزی ترک ایدرک اسلامیت
اوزرینه کفرک حکمیتنی تأمین ایچون قائلر کیزی دو کورسکز . بزم سزک
دشمنکیزی بزمکه بزمه سلاح آتدیگز ؛ انکلیزک غالبیه واسطه اولدیکنز ؟
باقکنز ایسته بزمده سزک کچی جامعلریم وار . سزک منارلر کزده
اوقونان اذان محمدی بزم منارلر مزدهده عینا اوقونبور . سزک توجه
ایتدیکنز قبله یه بزمه متوجه بولیبورز . سزک دست احترامده
طوبدیکنز قرآنی بزمه باشمز اوستده طایبورز . بوزلرجه سهدر
بزمون برجهان کفره قارشى اسلامیق مدافع ایله اوغراشیورز . بو اوغورده
فدا ایتدیکنز قفوسک ، ثروتک حدی حسانی یوقدر . بو بوزدن
ملککتر مزک نه قدر آجینه جق حاله کلدیکنی ایسته کوزلر کزله
کورریورسکز . ناصل اولورده سزسلاحلر کیزی بزمسلمان
قرداشلر کیزه چوروب کفارک غالبیه ظهیر اولدیکنز ؟ . . .

بزمونری سویلرکن هندیلرک هونکور هونکور آغلا بورلردی
کفارقالذتوب اوله رق دو دککاری باشلر بللر نده کی اسکلر پالاقه لری
اوزرینه دوشیوردی . ایچلر ندن برلیسی سلاح قوللانه قوللانه ناصیر .
لاتمش ایله انکلیز ظلم و اسارتی آلتنده قاورولش بوزنده کی باشلری
سیلرک دیدی که :

- رجا ایدرم ، بزمی انسان برینه قوبوبده بزمه عتاب ایتدیکنز .

هجر ایدیلن ارمنیلری برلشدرمک ، برده عسکر تجمعنه میدان
ورمه مکله مکلفز . سو قافلرده کی دوریه لره کندی عسکرلر من ایچوندر .
صاح عقد ایدیلر ایدلز همان چکیلر جکز . . .
دیرلر . دیگر طرفدن آلابدیکنه ملکده حاکم اولوق برلشینی آهقیب
ایدیورلردی . انکلیز عسکر می عرشده کورن ارمنیلر شیاروب
طاشقینلق کورسردیکه انکلیزلر اولنری چاغریور ، نصیحت ایدیورده
- طاشقینلقه حاجت یوق . بولله باقمقسه مسلمانلری غایانه
کئیروب ایشمزى بوزمق طوغرو دکادر . کورریورسکز یا ، ایسته
هر ایسته دیکنزی یایدیوروز . ارزوکنر وارسه برینه کئیرتمک
المزدهدر . . .

فقط ارمنیلر دیکنری ؟ اونلر ایسته یوردی که مرعشه هیچ بر
مسلمان قلاسون . بوتون هر ضرر بامال ایدیلسین . بوتون جامعلر
یقلسین . بتون مسلمانلر مزاره صوقولسین . الک اهرتسز برشینی
اعظام ایدرک مسئله چیقارتمی ایتلر . مسلمانلری غایانه کئیروبده
انکلیزلرله طوبوشدیرمق ایچون اولرندن کن هر ملعتی ارنکاب
ایتمکدن کزی دورمازلردی . حتی بر دمه اختلال اوله جق دیه انکلیزلری ده
اغفال ایتدیلر . بونک اوزرینه انکلیزلر مسلمانلرک سلاحلری طوبیلامق
تشبیده بولوندیلر . بزم دیدلاکه :

- بزم طوبیلانه جق سلاحلر یوقدر . وقوعات چیقارسه مشولیت
بزمه حائدر . ارمنیلرک تزویرانته قایلوبده بزمی اولدیرمک می
ایستیورسکز . . .

مسلمانلرک افضالی سزمن انکلیزلرک یلری کئیمدیلر . بولیه بر
تأمینایله ا کتفا ایدرک جبری سلاح طوبیلامیه جرأت ایتدیلر .

- انکلیز عسکرلری مبانته هندیلرده وارمیدی ؟
- طبیعی دکلی ؟ بو یودورقلری آلتنده طوبده لری هندیلر وسائر
ملتلر هر زمان وهر برده انکلیز منمقته خدمت ایتسکه مکلفدر .
انکلیزلرک سلطنت وقوتی هپ بولیه محکوم ملتلرک اوموزلری ، باشلری
اوزرینه تورولمشدر . آسیادن ، آفریقادن ودها دیگر قطعه لردن
حیوان کی انسانلر طوبیلاور . اولنری اویله برتشکیلات ایله باغلاور ،
روحلری اویله ارفسون ایله مسجور ایدیورک ارنی اولنر هر برده حسسز
حیوان ، ادر کئیر ما کنه کی انکلیز حسابنه ایشله یور . نه
کیتدکلی بولک منبانی کورده سیلیور ، نه یایدقلی شیک مناسنی
ادراک ایده یاپورلر . طبق برسور و کچی سوق اولنلر طرفه کیدیورلر .
حتی عرفدشی ، حتی دیندشی اولسه بزمه فرق ایدمه جک حاله
کابورلر . دسپهلر موجدی انکلیزلر او خصوصدهده بو بیچاره لری
بر صورتله اغفال ایدرک دین کندی قرداشلرینه قارشى صالحدیروب

دیدک. بز بواسارت بووندوروغنه کیرمه چکیز. آئزندن کلدیکی مرتبه اوغراشه جغز، موفق اولورساق نه اعلا اوله مازساق فرانسزلر بز مرارلرمن اوزرینه سلطنتلری قورسونلر.

غایت آجی بر لسانله بر پروتسو یازدق. دول معظمه یمه تبلیغ ایدلک اوزره استانبولدهکی اشفاق مثلارینه کوندردک. صدارینه، خارجیه نظارتنده یوللادق. ظن ایدلک که فریدلر بزرگ بر تأیری اوله جق، مملکتیمز فرانسزلرک چیکنه مسنه دول متدنه تک وجدانلری (!) قائل اولما به حق ایهات؛ سوزله اولسون جواب ویرن

بیله اولمادی. مسلمانلر بز یوزنده حق حیاتی طابیلورمی که زم فریادلریمز ایشیدن بولونسون؛ آوروپالردن، یانود اولنلرک محمیتلری اولان خرسستانلردن بریسنک برنی قاناسه قیامت قویار، بترن عالم کفر حرکت کایر. بریده قوجه قوجه مسلمان نطهلری مایونلرجه مسلمان هیئت اجناعتلری ظم وغدر ایله چکینه نیرده انسانلق نامنه اولسون برصدای اعتراض یوکسلن بولونماز.

برقاج کون کجیدی؛ (۳۰ تشرین ثانی ۱۳۳۵) برده باقدقکه فرانسزلر آقین آقین کایه باشلادی. ارمنیلر فرانسزلری کونوجیه قیامت قویار دیلر. چولقی چوچوق سوقاقره دوکولدیار. قیزلری

سوله دیلر. کندیلری کیندیلمر، موزیقلر دوزدیلمر. تاشیر خارجه قدر قارشچی قعدیلر. «یاشاسون فرانسزلر، قهر اولسون تورکلر!»

دیهه باغیره باغیره فرانسز عسکرلری قیشلهه کتیردیلمر. انگلیزلر فرانسزلره دور وتسلیم یاییور. بر فرانسز طاوری کلپور. برانکلز

طاوری کیدیور. حال بوکه فرانسزلر کلهدن ازل انگلیزلر بزه ریتمشدی که:

— فرانسزلر بورایه کلجک. دائمی صورتده بوراده رلشه چکلر.

اونلری بورایه سوقامنه بتون قوتکیزله چالیشکیز.

بر طرفدن بویله سوله یور، دیگر طرفدن دور وتسلیم ایدیوردی.

بز پروتسولرله، فریاد واسترحاملرله مشغول اولورکن بر امر واقعدن

دیگر امر واقعده دوشدک. انگلیز کیتدی، فرانسز کاسی. شیبیدی

نایه جقدق؟ هیچ بر طرفدن تملیات آله مایوردق. اوصرده

سیواسده قونقره طویلائیور، مدافعه حقوق تملیاتی قلعه آلیئیوردی،

فقط بزه هیچ برشی کلمشدی.

بز بو وضعیت آلیه قارشیسینه اتخاذ ایده چکمز خط حرکتی

کندیمز قرارلردمق مجبوریته ایدک. بوحادثه اوکنده المزی، قولزی

باغلا بوق او طور مق قابل اوله مازدی. چونکه ارمنیلر اللرندن کان

هر درلوق تالی ایقاع ایده چکلردی. کوزمزلر اوکنده سلاحلائییورلر،

انتقام آلایلری تشکیل ایدیورلردی، ارضروملی، وانلی، مرعشلی بر

بزیم حیواندن هیچ فریز بوتدر. بزیم حالز سزنده یاماندر. اوعمار

انکلز باشمزه بر یولار طاقش، ایستدیکی بزه بز یور وکلپور. بزه

دیدکی که: (آمانلر خلیفه کوزک دشمنیدر، خلیفه کوزمه برابردر، خلیفه یی

قورنارمق ایچون المانلرله حرب ایدمه چکسکیز.) بزه المانلرله حرب

ایتنک بلییورز. شمدی حقیقی کوی بیور و آکلایورز. فقط نه فایده؟

برده بو بوکل کناهی ایشلهدک. شمدی دیگر بر فرصت بکله یورز.

اسلامت قارش ایتکاب ایتدیگمز بو خیاتی البته بر کون کلیر.

بز یمه قانزله تیزلرزه...

هندلی مسلمانلرک بزیمه بویله مناسبده بولونلری انگلیزلرک بک

جانی صیقمشدی. فقط آچقندن آچقنه منع ایتک ایسته میوردی. بونلرک

بزیمه تماس ایتماملری ایچون بیک درلوموع احداث ایدیوردی.

بز هندلی مسلمانلرله مناباتی اوقدر ایلری کونورمشدک که بارامده

هیته تیسیرله باقارالار یه بزدک. هانی انگلیزلر زماننده آرمنیلرله

آرامزده بر مسئله تمدن ایتش اوله بیدی مطلقا هندلی مسلمانلر بزیم

صفر مزه کجه چکدی. انگلیزلری بونی سزدیکی ایچون ایدی که سلاح

طویلامق تشبیه قارش بز براز طابانجه ایلری کیندیلمر، درحال

واز چکدیلمر.

انکلز اشغال عسکرینه قارش بز بوزور تلهر طاقم تدا بیر ساسکارانه ده

بولورکن بر کون وانکلز کیدیور، برینه فرانسزلر کلپور؛

دیهه بر خیر مملکته یایدی، بورالری فرانسز منطقه نفوذی اولمش.

موقت ظن ایتدیگمز اشغال دائمی اولیورمش. بوخیر هرکسک

افکارینی آلت اوست ایتدی. درحال اهللی یی جامعه طویلادق. اولنرله

حقیقت حالی آکلاندق:

— ای مسلمانلر! دیدک. بو مملکتلر فرانسزلره ویرلش.

بورالری دائمی صورتده اشغال ایچون بوله چیقمشلر. کلپورلر. اجنبی

اشغالی نهدیمک اولدیغی کوزلر یکنزله کوردیکیز. اجنبیلرک اسارتلری

آته آلدقلری ملنلرک حال ذلتی ده اللمزده کوستردی. شمدی آرق

حرکت زمانی کاسی. فلاکتی کونلر قنرب ایدیور. فرانسزلر بر

دفعه برلشیرسه اونلری بوراندن چیقارمق برده قابل اولماز. اونک

ایچون نه بایه چقسق شیمد بدن قرار ویروب حرکت باشلا بلم.

حکومت شاشیرمش، محز و دور اچنده قاشمدی. بزه نصیحت ویرمه

قالقشدی:

— نه یایلم، قدر بویله ایتش. فرانسزلرک بورایه کلسی مقررسه

سز ناصلی مانع اوله بیلر سکز؟ دور باقم، نه اوله جق!.. دیدی.

بواصیحت بزیم خوشمه کینمدی: — هله سن بزه مساعده ایت،

(سیرالرشاد)

صفحه ۲۹۹

یوق نومیته بی ارمینلر متصل ارمینلر آرمینلر تشکیلات پایبور ،
مرعشده کی بئون مسلمانلاری محو ایتک اوزره حاضرلایوردی .
هم بوی کزله مه یه ملزوم کورمورلردی . آچیتدن آچمه باغیر یوردی :
— انکلیرلی ایته دیکمز درجه ده یا یادیلر . فقط فرانسلر سزدن
انتقامیزی آله جقلر . آرتق سزک ایچون حق حیات یوقدر . هیکیزی
طاووق کیی که چکیز .

مسلمانلرک وضعیتی حقیقه پک نازکله حشدی . درحال تداییر
یجدیه ایخوذ ایتک ضروری ایدی . بز آرتق ایچی کوجی براقهرق منادی
أرلده کیزلی کیزلی طوبلا یوردق ، نه یاه بیه چکیزی دوش-ونبور ،
مدافعه ترتیبانی ایچون حاضرلایوردق . سلاحیزی ، مهمانیزی نظر
دقته آلهرق نه قدر محراب چیقاره بیه چکیزی حساب ایدیوردق .
طاققر ، بلوکل تشکیل ایدرک بروعه حدوشنده ایچماع نقطه لرلی قرار-
لشدیر یوردق . ایخیدارل ایچون ، چوققار ، قادیسلر ایچون ده آیری آیری
وظیفه لر تخصص ایتدک . آرتق هریشی کوزه آشدق . اولوم قورقوسی
هیچ بریزک عزمه قارش کله موردی . چونکه فرانسلر ظلمی ، ارمینی
قهری آلتده باشامه نك امکانی اولمادیغی پک اعلا تقدر ایدیوردق .
کیده چک برمزده یوقدی . عصرلردنبری اوزرنده باشادیمز بوسلمان
طوبراقلرلی کفارده بر اتوب کیمک بزجه ذاتلرک لک شیمی ایدی . هر
گون توحید الهی بی ترم این مناره لر مز . هیزم اولمده ن ، جانلر آصدیرمق
بز مسلمانلره باقیشیر میدی ؟ ایحتال که کفارده غلبه چله مایه جقدق .
ایتمک که اولرک بیک درلو وسائط حریبه سه قارش طوره مایه جقدق .
فقط هر بریز هیچ اوازسه اون دشمن ، بیکرمی دشمن اولدورده ن
اولمه چکدک . طاش طاش اوستنه برافاه جقدق . بوئون مملکتی کندی
الرمزله آتسه ویره چکدک . نه کنده نوزن ، نه اولردن نك بر جان
برافاه جقدق . بلکه مرعش فرانسلرک اله کچه چکدی . فقط برکول
ییتندن باشقه برشی بوله مایه جقدی . آرتق فرانسلر باشقه برلردن
کثیر چکلری ازمینلره برابر بزم مزارلر مز اوزرته . باقوشلر کچی
اوتسولر ، بیکرمنجی عصرک تاریخ مدنیتی یازسونلر . . . دیک .
بوصورتله قرارمز یوردک . بوقراری قادیسلر مزده تریلیغ
ایتدک . هج تلاش کوسترمیدلر :

— مرعش ارککاری قدر مرعشک قادیسلری ده اولمکدن قورقاز ،
دیدیلر . حیاده ده برابر ، مانده ده برابر ، سعادنده ده برابر ، فلاکنده ده
برابر . . .

حاصلی بز ارکک ، قادی ، چولوق چوقق صوک نغسه قدر مدافعه
ایده چکدک . فرانسلری مرعشده کورده ارمینلر سوئولردن
چایدیره جق درجه لره کشلردی . اوقدر شیمارلردی که نه یاه جقلرلی

جلد ۱۸ عدد ۴۶۷

بیلورلردی . متصل مسلمانلره چالدر ، بر وقه چیقارمقی ایچون
مسلمانلرک حسابی آلا یایدیکه روحیده ایدرلردی . فقط یز ممکن صوبه
ینه اعتدالمزی محافظه ایدر ، اولور اولماز سوزلره هیت و بریزدک .
سوزله برشی چیقارمه جقلرلی آکلان ارمینلر فملاً مسئله احدانه
تشیب ایتدیلر : فرانسلرک مرعشه کدکلرک بیک دردنخی کونی ایدی
ارضرملی بر ارمینی حامدن عودت ایدن برمسلمان قادیسک بیجه سی
چکوب ییزدی . و مسلمانلرک نام جان طامارینه طوقوندی :

— آرتق بورالری فرانسلر وارمقی مملکتی اولدی . تتر قاقه جق ،
بئون قادیسلر بوزلرلی آچه جق ! گیم بیجه سی آجازسه پارچه پارچه
ادوب ایشته بوله یاه جقز ! .. دیبه باغردی . اوصیره . اوران کین
حاجی امام نلمده دینی بوئون برمسلمان درحال اوه قوشارق سلاحی
آلدی ، بقیسره ک ارمینک کورکته بوشاندی :

— ال باقلم ناموسه تهرضک جزاسی ! . . . دیدی .

ارمینی طر براقره بووارلرک بیکدی . بو قهرمان مسلمانده سلاحی
اموزلایه رق شهر خارجه چکلیدی .

بو حاده اوزرینه ارمینلر شاشیردیلر . فرانسلرده نه یاه جقلرلی
کدی برده مدیلر . چونکه هنوز تریبیتلرلی اکل ایچمه شلردی .
فرانسلر بویه بردن برده مصادمه طووشوق ایستیمورلر ایدی . حلول
مصاحبه ایله مرعشه تملک ایتک تخریرلری هنوز یاپامشدی . دوست
کورونورک مملکتی بیجه سی آلتنه آلمق چاره لرینه توسل ایتهدن شدت
کوسترمک فرانسلر کی برچوق مسلحان ملتتری بو بوندوروقلری
آلتنه آلان مستملکه کچی بردولت ایچون البته سیاستسزلرکدی . اولک
ایچون بو حاده بی اعظام ایتیه رک قاپاندیلر .

بش ، اون کون چقدی . اطنه دن تمین اولونان برقرالسز
غورنوری . (یعنی متصرفی) مرعشه کلدی . برقته صوبورکده
یوزباشی سمید بکل قومانداسنده اوچوز قدر ژاندارمه کلدی .
بوژندارمه لر فضلہ فضلہ اجر تله فرانسلر مزمتته آتمش و کندی لرینه فرانسلر
السه ری کیدر بیلشدی . فرانسلر صانیلان بو یوزباشی نك یاغده
(واهان) نامنده برده ترجمان واردی . فرانسلر صدق بکه عثمانیه
ایتراف و علماسندن برقاچ کیشی بی ده ترفیق ایتشلردی . بونلر بز
نصیحت ایده چکلر ، فرانسلر مدنیتندن ، فرانسلر عدالتندن بحث
ایده چکاردی . فرانسلر بو بوندورونک ذوقنی بز آکلانه جقدی ،
بو هیئت شهره کیرکن بزده تصادف ایتدی . بو یباشی بر شیل
سویلدی . دویمامالنه کلدک . بر ارمینی ترجمانی سلندی :

— خواجه افندی ! سزه سویلدور .

— نه ایترسکیز ؟

— برشی ایسته دیگمز بوق . نهدن کابورسکز ؟
— مدرسه دن کابورز .

— خیرلاق اوبن کلکیزده کوروشلم .

بوخیرلاق ، مرعشک الشزنکین ارمیسیدی . معوث اولمشدی .
مرعشک بنون بیاسمی بوخیرلاق آغوبک الله ایسی . مملکتک
اقتصادیایته بیکانه حاکم اولان خیرلاقدی . اولک ایسته بزی چاغیر یوردی .
کیزنک ، غورنور کوشده ، صدق بک قارشینده اوطوریوردی .
هنایه اشرفی ده اشرفی اولکنر ایگمش ، تکره طلالمشاردی . غورنور :

— خواجه اقتدیار ! ماکنز ، بوضابط سرزندر ، تورکدر ، فرانسزلرک
نقدر عداوته معاله ایتمدیگی سور کزده سزه سوبلسون . بز حایه من
آنته کیردن ملتله نجاوز ایتمیز . صدق بک قولنده فرانسز نشانی
کور یوردسکز . او برشی دکادر . المانلغی کیرمک اوزره بالکنر نشانی
دکیردی بلشدر . بز شکایتکز ، بر آرزو کوز وارسه سوبلیکیز . اطلنده
باش آدینسرتور (بره بمن) ، عرض ایلمیج ، در حال اسراف اولنور .
حریف بزی بصورتله اغفال اتمک ، گندی آرزومز له بووندوروق
آنته صوفقی ایسته یوردی :

— بزم سرکه هیچ بر مناسبتمز بو قدر ، دینک بزم حکومتمز وار .
بز باشقه شی بیلمیوز .

چو جق الداتیر کی دها بر طاقم ماسالار او قودیلر . بز جواب
بیله و برمه یه زوم کومدک . پالان دن آیریلدیق . صدق بک حالنده
تأسف ایتمک . بوساییلان آدم شمسدی عبا ییده فرانسز خدمتده
بولونیور . فرانسزلارونی بکاشی بایدیور . عبا ییده ائدارمه قوماندانانی
ایدیور . تمایله فرانسزلرک بر ننده سیدر .

فرانسزلر بئش اون کون قدرده بویله مصلحانه بر صورتله حلول
ایتمک ، اهالی بی اغفال ایتمک - سیاحتی تعقیب ایتمیلر . مسلمانلردن
کندیلر بته هیچ طرفنداز بوله یاغچه حیرت ایتمیلر . جانلری صیقیلدی .
بولتیقه لر نی دکشیدیلر . تشرین تایلنک ۲۸ نجی کونی ایدی ، جمعه
کونلری قلعه به چکلمکده اولان عبا نی بایراغی برته کندی بایراقلر نی
چکدیلر . مسلمان اهالی بونی کورونجه بردن بره مدهش غایانه کلدی .
ذاتاً خلق متحس ، مهج بر حالده بولونیوردی . بایراغمزده ایندی بولتیجه
دیمک که آرتق بودیارد عبا نی حاکمیته ، مسلمان حاکمیته ختام
ویریلیوردی . در حال بوتون مسلمانلر جامع کیره طوبالاندیلر :

— مادام که حاکمیت اسلامیه نیک علامتی اولان سنجاغمز کفار
طرفدن ایندی بلشدر ، آرتق جمه نمازی قلمسنه محل قالمشدر .
دیدیلر . بونک آرزو بته خطیب منبردن ایندی ، نماز قلمادی .
اوج درغ بیک قدر مسلمان جامع کیرده کی سنجاغی آهرق تکبیر

وتایلار ایله قلعه به محرم ایتمیلر ، مسلمان بایراغی دیکدیلر . اونی
مناقب اذان او قودیدی . قلعه ده اولکله نمازی قلدیدی . اورادن حکومت
کندیلر . ایسه مداخاله اتمک ایسته بن تر جان واهانه ایجه بر دایق
آییدی . خلقتک بو غلابندن فرانسزلر اورکدیلر . نه اولورسه
اولسه ، بز هر شیئی کوزه آلدیرمشدی . فقط فرانسزلر هیچ بر
شدت کورتمدیلر . ارمیلر ده قورقدیلر .

بو حادثه اوزر بته بر قاچ کون سکونتله کیدی . فقط اطرافده ،
کویلر ده اوفاق نطق حادثلر باشلامشدی . فرانسزلرله اولمیلر اجماعلر
عقد ایدیور ، بر شیلر حاضرلا یوردی . کنارده کوشده بعض
مسلمانلر شهید ایلمله باشلانیدی . آرتق مدهش زمانلر قریب
ایدیوردی . بوتون حادثات بونی کورستیریوردی . بزده ترتیبان
بر آن خالی قالمایوردی . تشکیلاته کرسی ویردک . اویسرده مدافعه
حقوق تمایاتی ایزه کیدی . بر تلغراف ماکنسه بولدی . شهره اوج
ساعت مساعده مقصودی قریب سنده اما کنه قوروب سوباسنده مصطفی
کال پانایله مختار به باشلاق . باشانک بزده چکریکی جلا نکرانه تلغرافلر
بزم قوه منوهمزری بک زیاده یوکستدی . اهل صلیبه قارشی مسلمانانی
مدافعه ایچون اناطولیایده ایکنجه بر صلاح الدین بونی ظهور ایدیور ،

دینک . در حال اطراف آدملر چیقاردی . آره مزده جریان ایدن
مختارلردن مسلمانلاری خیردا . ایتمک . بز دن ده اول تشکیلاته باشلایان
عنتاب ایله تأسیس مناسبات ایتمک . فرانسزلرک الله بولنان اصلاحیه به
بر آدم کوندردک . فرانسزلرک سوقیانی کلامق اوزره کوندن کوبه
پوستلر تأسیس ایتمک . دشمنک حرکات عسکره سنن بئش ، الهی
ساعت نظر قدره خبردار اوله رق او کاکورده بولارده بولور ترتیب ایدیوردی .
مرعشه کلک اوزون بوله چیقان فرانسز مفرزه لر بته بر جوق تلفات
ویردیر بوسوقیاتلر نی مشکلاته اوغراسیوردی . مرعشه کی وضعی
سرباسه بیلدیزه رک : در حال طوب وعسکر کوندر کر ، دینک . بر قاچ
کون صورکه مصطفی کال پاشا طرفندن کوندریلن قلیچ علی بک بر
مفرزه قولله وایکی مبرالیه زله بازار چغه کلدی . بازار حق که مرعشه سکز
ساعتدر . قلیچ علی بک بازار چقدن فرانسزلرله اولتوماتوم کوندیریور .
فرانسزلر تلاشه دوشیور . استکشاف ایچون سکمان قدر سوازیدن
مرکب بر فرانسز قونی کوندیریورلر . یولده مصاصمه اولیور ، فرانسزلر
اؤنوز قدر تلفات ویره رک رجعت ایدیورلر دیگر طرفرده مصادهلر
باشلایور . آرتیق مرعشه بر حرب اوله جفی تحق ایدیور . چونکه
فرانسزلر متصل قوتلر نی تزید ایدیورلر . دیگر طرفدن ارمیلر ده
تسلیم ایدیورلر . اون بیکدن فضل فرانسز وار ، اون بیک قدرده
ارمنی . مهم بر بکون . مملکتک کلسالر نی ، مستحکم موقعلر نی طوتدیلر

کوندلشدی. قوماندانلر بلوکارلارینک باشارینه کئیدی. مقرر پلان دائرهمنده بئتون سوقاق باشلارینی طوطوق. سلاح آیلنجیه قیشهدمکی فر نسلردن اوتوز قرق قدر مسلح برمقرده قصبه به طوغری کجه باشلادی. (رستابعیه) [۸] محاصره بزم مجاهدلرمن طرفدن نوبت آتشله قارشیلانجه هانر جعت ایندیبلر. اومبارله فرانسولر کلباسارده اولرده محصن ایندیبلر. آرتق حرب باشلامشدی. فرانسولر طوبولرله، مترابولرله، بومبارله شهری دوکجه باشلادیبلر.

بزه قصبه نك بعض برلرینه آتش و یردك. دشمن كورسون كه بزم نظر منده هنیانك تبعی قلامشدر. دشمنه خرابه دن، مناردن باشقه برشی بر اقبابه عزم ایتمشك. سوقاقره بز حاككك. دشمن هر میلرینه هیچ كسه اهمیت و یرمیردی چولوق چوقلری اولرك آلت قاتلرینه طولدوردق. قادینلار بئسك حاضرلایور، اختیارلر تویز یاتمه بولنیور. اون اوج، اون بش یاشندهن چوققلر اولری مدافعه ایدیبلر. محاربانه ناسپرله قدر صیجاچ بئكلر یتشدر بولور. هر كس موجودیتی اورتیه قویبور. لرزاق اولابانلار كیه چككری تأمین اولونیور. بش الهی یاشندهن چوققار «الله، لله، . . .» دیبه تسبیح چکیورلر. ایشله مشغول اولمالان قادینلار كیجه كوندوز متادیا قران اوقیورلر. كسه نك كسه نی كورمه وقتی یوق قادین، ازكك هر كس وظیفه سیله مشغول. بئتون كنجلر، بئتون الهی سلاح طوتانلر حرب ایدیبلر. یاقبله جق اولرده قادینلر باشقه برلره نقل اولونیور. ایشلاریله برابر بعضاً اون بش، بگریمی خانه بردن یاتیور. بو میانه دشمنك محصن ایندیبلر مانی مستحکمه ده اینجده کیلرله برابر یانوب كول اولیور. سوقاقره بزم قوتلرمن حاك اولدنی ایچون كسه نك شورادن شورابه آدیم آتمسه احتمال قالمیور. شمیلرمن گندی اولرینك قابیلری یانه دفن اولیور. ارتق هر كس جابدن قطع ایدماشدی. احتمال مسلمانلردن كیمسه قالمیه جقه. فقط دشمنلردن ده هیچ بر فرد قالمیه جقه. مرعش بزه ده، اولرده منرار اوله جقه. محاربه بون شیدیه دوام ایدیوردی. فقط دشمنلر ك مالنه عرضنه، هیچ كیمسه تعرض ایتجوردی. مقتول دوشن ارمینلر ك آلتونلری، ایشلاری سوقاقرل اورتیه سنه دوكلوش. كیمسه الهی سیله اوزاتمایور. هر كس كال انتظام ایله وظیفه سنك باشنده. دنیایی كورمبورز. صغر دهشت، قار، فورطنه دوام ایدیبلر. محاربه نك اوجنی كونی ایدی، قلمچ علی بئشیدی، قوماندانی اله آلدی. دشمنلر بولونقلری بردن سلاخلر، بومبار آتیورلر. دشمن هیچ امید ایتدیگی برمدافعه قارشیننده قانجه شاشیردی. امداد ایسته دی. [۱] بومبار، ذورلدره حاكمدارلردن غلاملارلر ك قزینك اسمی اولتی اوزره شایندر.

طوبلر، مترابولر یرلشدر بیلر. بزه آرتق تشكیلاتلری اكال ایتك اوزره بولونیوردق. ژاندارمه نك سلاخلری نی كه بشیوز قدر واردی - حكومتدن كیزلیجه آلدق.

دیگر سلاخی اولانلری ده قید ایتدك. بئك بشیوز قدر مسلمانان تلمش ایتدك. ایشلر بوراده به كلیجه فرانسولر حكومه وضع بدایجه قاتلشیدیلر. بز نعت ایتدك:

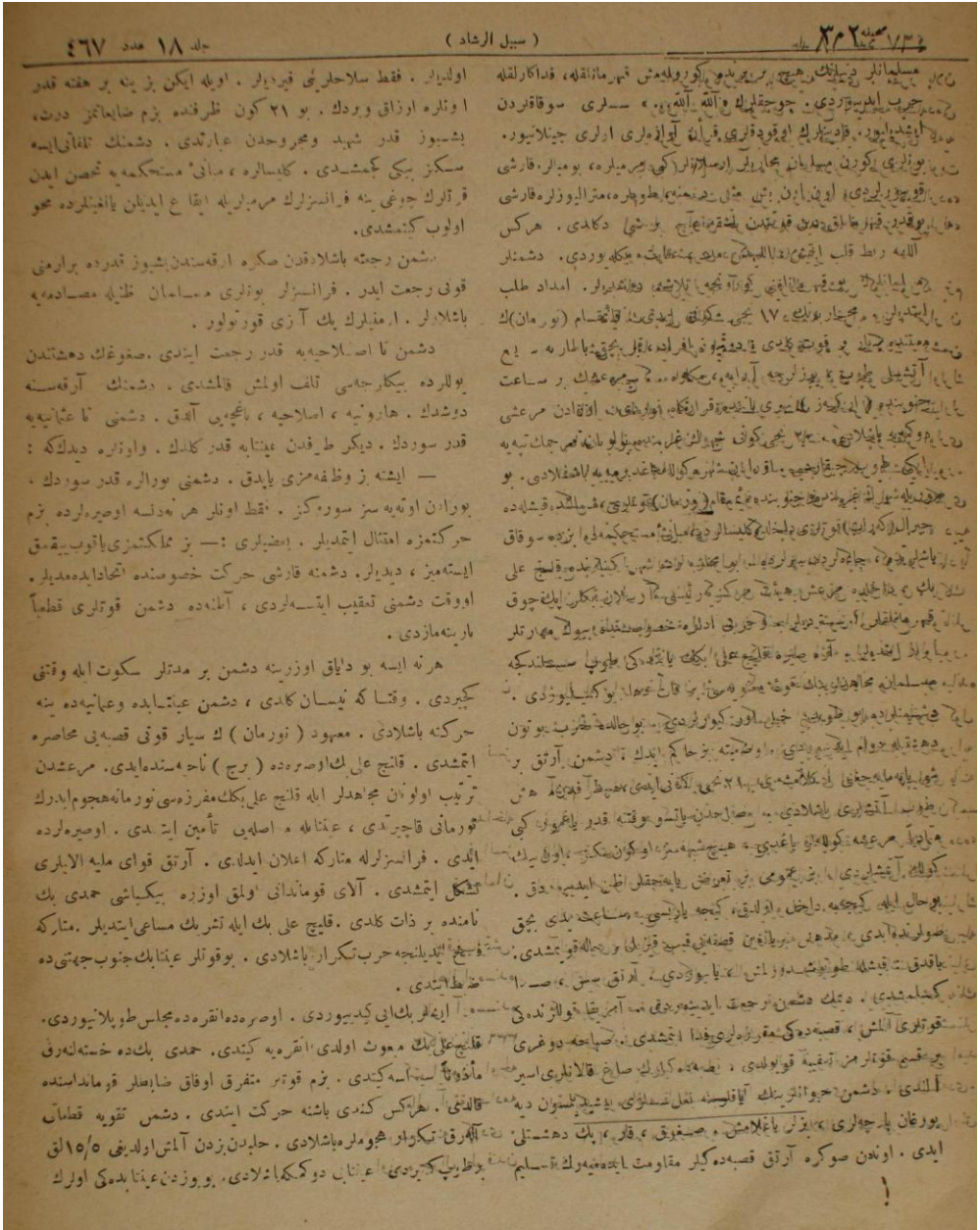
— قطعاً اوله مازه دیدك. بوكا جرأت ایدك اولورسه گر درحال اختلال باشلايه جقدر. اهالی غایبانددر. بویه تهلکلی تشبیرده بولونمه نك مسؤلیتی تمایله سزه عاقددر. حكومه وضع بدایجه چككزه دائر نشر ایتدیككك بئسانمه نك هنوز مر کبی قورومادی. بونه حالدر؟ — بن دول ایشلايه نك امریله قوتزوله مأمورم. بزم امرمن قطایددر. — بزم حرکتزده جدیددر. بز سزی حكومه مداخله ایتدیرمه چكزه وضعیت بك زیاده كر كئیلشدی. بز شهرده سبرلر، استحكاملر حاضرلایورز. كوچك كوچك مقرزه لرله سوقاقرل باشلاری طوتوق. بوكی شهر داخلندهن محاربهرله ده سوقاقرلری ایلك طوتان قازاندیغی بیلدیكك ایچون اولره قابولنده اورادن مدافعه ایدك چك بر وضیتده بولونقی ایسته مدك.

وضیعت بومر كزده ایكن فرانسولر قوماندانی جنرال كهدرت ملكت حقدن، مذاكره ایتك اوزره بر هیئت ایسته دی. متصرف و کیلی، مهندس، ژاندارمه قوماندانی، بلدی و بیسی و تجاردن ایکی كیشیدن مر کب بر هیئت كئیدی. اولنری تهید ایتش:

— طوبله سزی یاقارم. نه صاندكك؟ قارشككزه كی فرانسولر دولتی در!

— موسیو! یاقسه كده بئیسقه كده بز حكومتزده مداخله ایتدیرمه چكزه. بز هممز اوله عزم ایتدك. بورامی فرانسولر طوبراغی دكلدر. بورامی مسلمان طوبراغیدر. بوراده آتجق مسلمان حاكیتی جاری اولور.

هیئت بویه سرت جواب و برنجیه جنرال غضبه گلش، هیئتی توقیف ایتش. هیئتك توقیف اولوندیغی بلدی جاوشی كلوب سوبله نجه اهالی اره سنده مدخش غلبان باش كوستردی. درحال ایشی اداره ایدنلر آره سنده قیبه برمذاكره جریان ایدی. ساعت طقوز ایدی. (۳۱ كانونی ۳۳۶ چهارشنبه) ایکی آل سلاح آیلدی. بو، حرکت ایچون اولجه قرارلشدرلش بر اشارت ایدی. مستعیناً بتوفیقه تعالی آرتق مصادمه باشلایوردی. بو اشارت اوزرینه هر كس موضعلرینه كیردی. اوصرده متصرف وکیلده بزه نصیحت ایتك اوزره جنرال طرفدن



“Maraş ve Ayntâblıların Kahramanlıkları” Makalenin Orjinal Hali s. 302.

(سیل الزناد)

صیحه ۲۰۳

جلد ۱۸ عدد ۶۷

فوقی قاناری تماماً بی‌بایدی .
 برمدت ده بویه اهالی قوتاری کندی باشنه فرانسزلره جاریشدی .
 انکتهات شیمدی منتظم قول اردو تشکیل ایتدی . بوکون حرب
 عینابلیک غریبده و خنوسنده دوام ایدیور . حربک مرکز نقلی
 اورا سیدر .
 عینابلیک شیمدی مدینه قورمانقله حرب ایدیور . مرعشده ابراز
 اولونان بسالت و جلادتی نظایر ایدیورلر . حتی دها زیاده خارقلر
 کورنیز بوزلر . قذین ، ارکک ، چالوق جوجوق چانلریله ، باشلریله دشمنله
 چا پشیرلر . دشمنله حرب طرفدارلی اولمایان قورقاملرک هبسی
 دها اوقفت صاوشمشلردی . شیمدی صبهده اولونانلرک عمر اولوسی
 کوزده آهوق دشمنله مقابله جاریشورلر . بو تون منکمت خاق
 مغا دردیور آلترنده یاشا بور . بی پایان مشقاره قاتلانلرک ، قارمت ایدیورلر
 حتی یکلردله دشمن کندیلری اغفال ایتمک ایستمش :

— اطرافده قای ملیه قانادنی خالده سز نه به کورده نوردده
 حرب ایدیورسکنز . اراق تسلیم اولکنز ، دیره برخر کوردرمش
 بو تک اوزرینه اهالی شو جوان و یرمش — سزیتون آناتولونی
 استیلا ایتمه کنز . سینه عینابلی سزه تسلیم اولمه حقدر . سز آتیق
 عینابلیک خرابلرینه سز اولرینه مالک اوله پارسکنز . یوقه بوراد ، بر فرد
 قالدی سزکله جاریوشه جق ، سزوه بو مسلمان طور اقلری کندی رضاسیله
 چیکنه تمه جکدر .

حقیقه بوکون عینابده کورترین فداکارقلر شایان حیرتدر .
 بو مبارک ، بو قورمان مسلمانلرک مجاهدلری بو تون مسلمان قرداشلر سزک
 هر دقیقه نخطر ایتلری ، کنیدی یئک هر صورته امداد لرینه قوشملری ،
 الدن کلن معارنشدن بولوغلری ، بدنا و مالاً معاونته قدرتی اولمایانلرک
 هیچ اولمازسه سوزله واسون کندیلری هر دقیقه دوشومکده اولدقاری
 تفر اقلرله کندیلرینه یلدرملری و جانب دینه تک که همدر . اخوت
 اسلامیه تک ، ایمان قاناداشلرک آتاری بویه کونر ده کور سترک اقتضالیدر .
 بالطبع عیناب مجاهدلری بو تون آناتولونیه تک کندیلر یلدر بر
 اولدقاری ، بر آن کندیلری خاطر دن ج قارمدنی کورده لرسه ایتمه
 قوره مشوبه لری اوزرینه سیه که بر تئیری اولور .

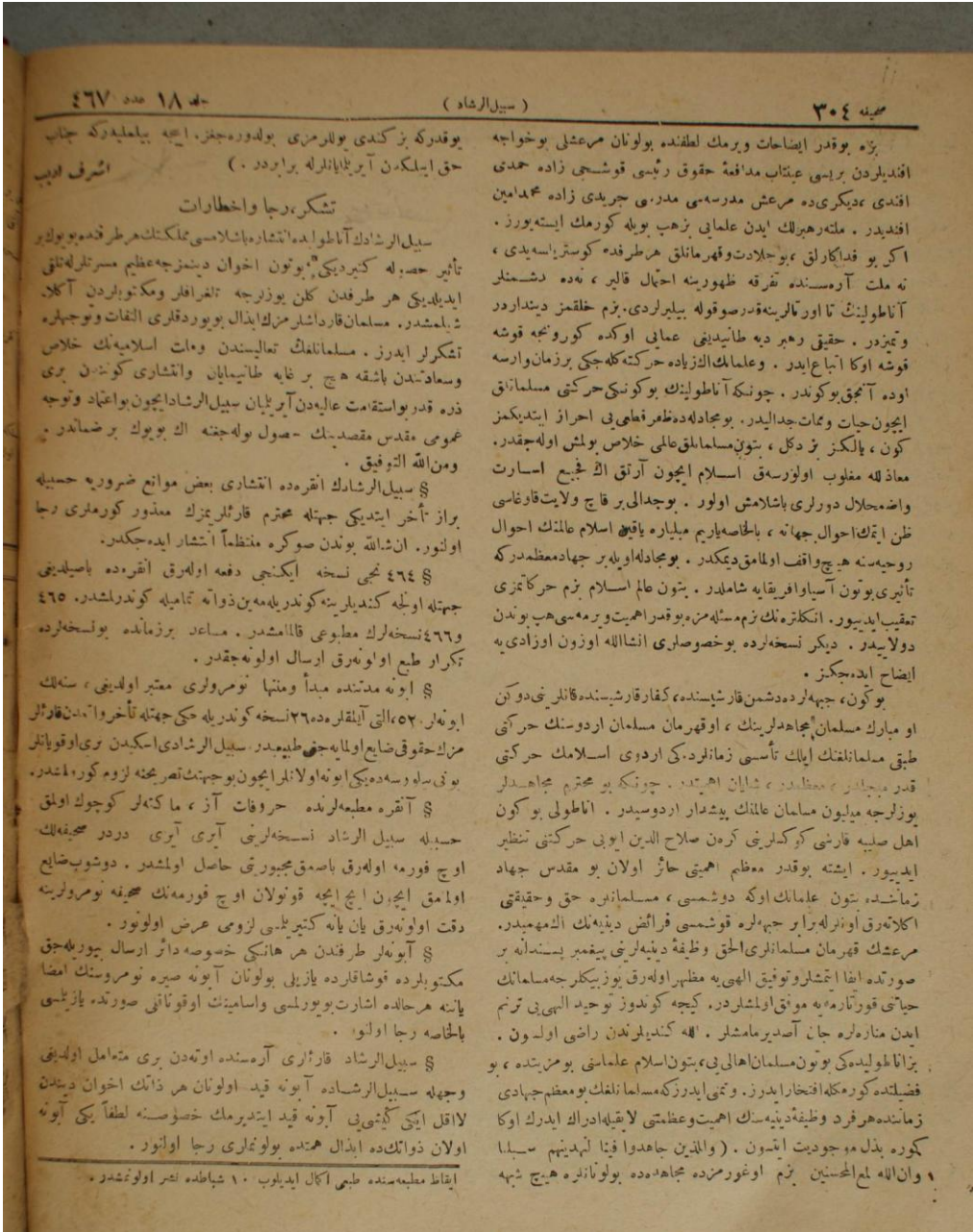
— بو محاربه لردن فرانسزلرک غایبه نادر ! . نردلره قدر ضبط
 ایتمک ایتور ؟

— معلوما ، سهر معاهدیمی موجبجه اسکندرون شهانلردن
 اعتباراً عیناب ، اورقه ، ماردینه قدر سوریه ، دایخل اولدنی ، جهتلر
 فرانسزلر اورالره حاکیت ادعا سنده . بولیلورلر . یقون ، او حوالی قدر
 اشغال ایتمک ایستورلر . اورقه کیتک ایچیلورلر عینابده .

آلیق ضویدر ، عیناب بوکونکی سرکاتک مساجیدر .
 کرکله السزلر ایچون ، کرک بزم ایچون انور مابادله عینابده کورلورسه
 اورقه ، مرعش تحت تدبیده قالیر . عینابدن رجعت ایدرلرسه اریق
 بارینه جق برلری بویدر . بو بوزغوناق آتیه بیهله تا ابرادیر . عینابده بو بوزلورسه
 بغداد خطلی الدن چیقاریر . معلوما عیناب ایه خط ارسدی بش
 آتی ساعتده بر کرکه خطلی الدن چیقاردیمی اریق فرانسزلر ایچون
 فلاکتدر . او جواردده بولونان کلن ایه آتیه قورونلی اتاسیونی بزم
 الزه دوشونجه فرانسزلر ایچون پشیمت دیکدر . معلوما ، آناتولونی خطلی
 (مسلمیه) ده ایکی به آریلیر : بری عراقه کیدر ، بری ده سوریه به .
 « (مسلمیه) دیلین نجل آتیق بریردر . اورادده دشمن طورتونه مار
 عینابدن چیکلیجه . اورادده کورتاریمز سر بست قالیر ، دینی تعقیبه
 قصور ایتمز . بر طرفدن عثمانیینه ، دیگر طرفدن حاجی تدبیده باشلار .
 بالضرور تا بیرونه قدر دشمن چیکلمک مجبور یتمده ابر . اولک ایچون
 عینابک سوق الجیش تقده نظر لدن فوق العاده اهمیتی وارد . بولدن
 طولانی بوکون حربک مرکز شای عینابدر . حاج جواردده عرب
 قوای مایه سوره وارد . عینابده سر بست قانان قوتلر اولرله
 برله شیرسه سوریه بولی آخلمش اوله جدر . وایر ، کچ
 انشالله بو اوله جقدر . فرانسزلرک اورادده بارنجسی تک زیاده
 کورجاشه شدر .

مسلماننر وحدتی محافظه ایتدیکه ، فی سبیل الله جهادده دوام
 ایلدیکه الهلک فوز و نصرت احسان ایده جیکنه شبهه بویدر . بز
 مرعشده دشمنه نسبتله نه قدر آزادک . فقط قباریمزی الهیه ربط
 ایتدک . دین یه اند . وطن اوغورنده شهید اولونی کوزده آتق .
 جناب حق بزی موفق ایتدی . هم کندیزدن اون مثل فضله دشمنه
 قارشلی موفق ایتدی (کم فقه قلیله غایبه کثیره یاذن الله) بزغالیتمیزی
 الاهدن یلیر . بز عزم ایتدک ، اله توفیق احسان بیوردی . ایش
 آزاقده ، چوقه قنده دکدر . ایمان قوز . مدر . ایمالری قوتی اولانره مالقا
 قاراییر . بزکه مسلمانر ، بزکه نصرتی الاهدن بکارز . طوغور بولون
 کیتدیکه هیچ شهه سز جناب حق بزی موفق ایده جکدر . (ان نصر و
 الله نصرکم) . هر ه وقت بز مغلوب اولمش سوق و طابق بو ایمانزک
 ضفندن ، قوتین الهیه دن ایچر افرین ایلرلی رکنه سیدر . بوقبه بز
 بو تون موجودیته زله دینر و جاریله بری حکمت بوسوک ، هر دردلو فساد
 و فتنه قلمردن اجتناب ایلرک بیکیار . بر قلیله کیم دشمنه قارشلی طوغور سوق
 ناکوردده هالک قوت طوغور یلیر . ایتدیلله بوکون ادرن قبه تک مسلماننر
 نه چکلی جانلشورلر ، اله بوزنده مجاهده ایدیورلر . بویه اولنجه جناب
 حق اله الظفری . احصیان ایده جکدر . (نصر من الله و فتح قريب)

“Maraş ve Ayntâblıların Kahramanlığı” Makalenin Orjinal Hali s. 303.



“Maraş ve Ayntâblıların Kahramanlıkları” Makalenin Orijinal Hali s. 304.

BİBLİYOGRAFYA

Abdülkadiroğlu, Abdülkerim -Nuran Abdülkadiroğlu, Mehmet Akif'in Kur'an-ı Kerim Tefsiri Mev'ize ve Hutbeleri, Diyanet İşleri Bşk. Yay., Ankara 1992.

Açıksöz, Hüsnü, İstiklâl Harbinde Kastamonu, Kastamonu Vilâyet Matbaası 1933.

Akbıyık, Yaşar, Milli Mücadelede Güney Cephesi Maraş, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 1999

Akbıyık, Yaşar, “Maraş’ın Düşman İşgalinden Kurtulmasında Atatürk’ün Rolü”, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C.V., S.X, Mart 1987.

Atatürk’ün Tamim Telgraf ve Beyannameleri, IV, Ankara, 1991.

Boşnakoğlu, Hasan, İstiklâl Marşı Şairimizin İstiklâl Harbindeki Vaazları, İstanbul 1981

Çelik, Kemal, Milli Mücadele’de Adana Ve Havalisi (1918–1922), TTK, Ankara, 1999

Doğan, Orhan, “İngiliz ve Fransız İşgali Altındaki Maraş’ın Kurtuluş Mücadelesi (Önemli Olaylar-Öne Çıkan İsimler)”, Kahramanmaraş Tarihi ve Sanatı Üzerine, KSÜ Yayınları, Kahramanmaraş, 2008, s.251–274.

Doğan, Orhan, ”Milli Mücadele’de Maraş Ve Mustafa Kemal”, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Tarih Dergisi, S.42, İstanbul, 2007.

Düzdağ, M.Ertuğrul, Safahat, İstanbul, 1987.

Düzdağ, M.Ertuğrul, Mehmed Akif Ersoy, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara 1996, s. 103.

Erişirgil, M. Emin, Mehmet Akif- İslamcı Bir Şairin Romanı, Ankara 1956.

Ersoy, Mehmet Akif, Kur’ân-ı Kerim’den Ayetler, Mev’izeler (Der. Suat Zühtü Özalp), Sevinç Mat. Ankara 1968,

Eşref Edib, Sebîl’ür-Reşâd, “Maraş ve Ayntabluların Kahramanlıkları”, H. 24 Cemaziye’l-Evvel 1339 Perşembe, (M. 3 Şubat 1921), R. 3 Şubat 1337, (M. 3 Şubat 1921), Sayı 467, Cilt 18, ss.296–304.

Eşref Edib Fergan, Mehmed Akif, Hayatı, Eserleri ve 70 Muharririn Yazıları, C.I, İstanbul, 1938.

Eşref Edib Fergan, Mehmed Akif, Hayatı, Eserleri ve 70 Muharririn Yazıları, C.I-II, İstanbul, 1938- 1939.

Eşref Edib Fergan, Mehmed Akif, Hayatı, Eserleri ve 70 Muharririn Yazıları, (Tek Cilt, İlaveli 2.Baskı), İstanbul, 1960.

Gönen, Cengiz, Ulusal Kurtuluş Savaşının İlk Kahramanı MARAŞ, Ankara, 2005

<http://www.harbiforum.org/turkiyemiz/127131-mehmet-akif-ersoy-hayati-resimli.html>, 21.05.2011

İz, Mahir, Yılların İzi, (2. Baskı), İstanbul 1996.

Kabaklı, Ahmet, Mehmet Akif, İstanbul, 1984.

Kandemir, Feridun, Cumhuriyet Devrinde Siyasi Cinayetler, İstanbul 1955.

Kaplan Mehmet -İnci Enginün-Birol Emil vd., Devrin Yazarlarının Kalemıyla Millî Mücadele ve Gazi Mustafa Kemal, Kültür Bakanlığı Yay. Ankara 1992

Kerr, Stanley E., The Lions of Marash, Albany, 1973.

Kur’andan Ayetler ve Nesirler (Der. Ömer Rıza Doğrul), Yüksel Yayınevi, İstanbul 1944,

Mehmet Akif, İstiklâl Savaşı Hitabeleri - Manastırlı İsmail Hakkı, Vaizler, (Neşreden: Bahar Yayınevi), İstanbul 1983.

- Mısırlıoğlu, Kadir, Ali Şükrü Bey, İstanbul 1978.
- Özbaş, Mehmet Yusuf, DÂVA 1920 MARAŞLI-FRANSIZ HARBİ, (Tarihsiz).
- Öztürk, Ayhan, Milli Mücadele'de Gaziantep, Kayseri, 1994
- Pamuk, Bilgehan Bir Şehrin Direnişi Antep Savunması, İstanbul, 2009.
- Sarıhan, Zeki, Mehmet Akif, Kaynak Yay. İstanbul 1996.
- Sebîl'ür-Reşâd, No.464, 25 Teşrinisani 1336 (25 Kasım 1920).
- Sebîl'ür-Reşâd, C.18, S.468, 17 Şubat 1337 (17 Şubat 1921).
- Sebîl'ür-Reşâd, C. 19, S.469, 24 Şubat 1337 (24 Şubat 1921).
- Sebîl'ür-Reşâd, S.515, 31 Ağustos 1338 (1922).
- Sebîl'ür-Reşâd, S.516, 7 Eylül 1338 (1922).
- Sebîl'ür-Reşâd, S.518, 21 Eylül 1338 (1922).
- Sebîl'ür-Reşâd, (İkinci Dönem), C. 10, S.237, Ocak 1957.
- “Sırat-ı Müstakim ve Sebîl'ür-Reşâd Dergileri Bağlamında Mehmet Akif-Eşref Edib Dostluğu”,
<http://www.mehmetakifarastirmalari.com/index.php?option=com...Fad-dergileri...>
, 21.05.2011.
- Sonyel, Salahi R., Türk Kurtuluş Savaşı ve Dış Politika, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, C. I, Ankara, 1987
- Türk İstiklal Harbi, Mondros Mütarekesi ve Tatbikatı (Hz: Tevfik Bıyıklıoğlu,), C I, Ankara,1962, s.44.
- Türkkorur, Yaşar, “Tarihte Kahramanmaraş”, Dünyada Madalyalı Tek Şehir, (64.Özel Sayı), Ankara, tarihsiz.

Sebîl'ür- Reşâd Journal and Eşref Edib's Article about Bravery of Maraş People and Ayntab People in National Struggle

In this study, some evaluations and researchments has been studied about "Maraş ve Ayıntabluların Kahramanlıkları" wich was written in Sebîl'ür Reşat magazine which was in Ottoman Turkish. Firstly, Sebîl'ür-Reşad magazine, which was identified with Mehmet Akif Ersoy and his close friend Eşref Edib, and contributed greatly to National Struggle was studied in this study. After mondrosarmistice the Country was faced wit occupation in the National Struggle years This magazine's articles had awakend the Turkish nation to have national concious. They struggled against the Greeks in West Anatolia by means of this concious, given by his articles.

As it is known that Ottoman was beaten in World War I so, Ottoman had to sign the Mondros ceasefire treatment. The Allies occupied point at issue places by showing the Seventh matter of the treatment. As the treatment, English occupied Mosul on 3rd November of 1918, occupied on Antep 1st January of 1919 and occupied Maraş on 22nd February of 1919.

On 15th October of 1919,England and France signed Syria treatment. As this treatment, France left its Petrol rights to England so, England would get Antep, Maraş, Urfa Sancaks by way of requital.

English occupation had continued 8 and half months on Maraş. On 29th of 1919, Two governments contacts finished about the exchanging of Maraş. A day later, French occupied Maraş (30th October of 1919). The events began immediately after occupation of Maraş. Especially, being killed of Sütçü İmam and attact to Turkish flat in Maraş Castle aroused Turks to National Struggle. After this event, Maraş Müdafaayı Hukuk Organization had been established by leading of Aslan Bey so, Maraş people began to National Struggle. This struggle continued from 28th January of 1920 to 11th February of 1920 as street wars. At least, French had to leave from Maraş 22 days later.

English who occupied Antep on 1st January of 1919 left Antep to French occupation in October of 1919,10 months later. On 29 October, negotiations completed on the delivery of Antep from English to French. On 5 November of 1919, the entire board of the Armenian volunteers of the French troops entered Antep. In this process, Islamiye Society (Cemiyet-i İslâmiye) had organized in Antep until it changes into the Society for Defence of Rights (Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti). So, Central committee took over management of the war. On 1st April of 1920, A terrible war began between Turks and Armenians, the French in Antep. At the begining of January of 1920, there was shortage of food supplies in Antep.

Antep people struggled against the enemy and eleven months of hunger and misery but can't put in contact with the outside, and people of Antep can not get help so, at the end of eleven months they had to surrender the city to protect their honor by taking it guarantee. Thus, the French completely captured the City of Antep on 8 February of 1921 and delivered 11-point agreement was signed on 9th February then French left the city after they signed Ankara treatment on 20th October of 1921. Mehmet Akif supported heroic and determined National Struggle in Anatolia by publishing his articles in Sebîl'ür Reşad magazine in İstanbul as a

spiritual pioner of the struggle. On February 6, 1920, Mehmet akif said that National Struggle was a legal Struggle in his sermons in Balıkesir Zağanos Paşa Camii Chair and also in Nasrullah Camii On November 19, 1920. He had people organized to resist against the enemy. These sermon were published in Sebîl'ür Reşad magazine and delivered to different cities. Mustafa Kemal met with Mehmet Akif in Ankara and he stressed the importance of Sebîl'ür Reşad magazine and talked about its contribution to National Struggle and thanked to Mehmet Akif. After that 467th of Sebîl'ür Reşad magazine began to publish in Ankara, dated with 3 february 1921. Akif's largest work "Anthem" as a gift to the Turkish nation was published on February 17, 1921 in Sebîl'ür-Reşâd. The last issue of Sebîl'ür-Reşad published on April 12, 1923 in Ankara. It is understood that after the date of on April 12, 1923, Sebîl'ür-Reşad published in İstanbul. As It is understood that Sebîl'ür Reşad magazine's articles supported National Struggle in West Anatolia and Central Anatolia in National Struggle trend. Moreover Sebîl'ür Reşad magazine had become the voice of two cities' struggle in Southerneast Anatolia against enemy by publishing the article "*Maraş ve Ayıntabluların Kahramanlıkları*".

In this study, we began our study from this article to evaluate Struggle which started in Anatolia after the First World War within the framework of the national Struggle and Struggle in Antep, Maras by supporting the other research on the issue has been tried. In this sample article, named as "*Maraş ve Ayıntabluların Kahramanlıkları*", their honourable Struggle was narrated against the English and the French. This story was a both pleasure and sadness story, how people defend their land against enemy, which was narrated by (Kahraman) Maraş and (Gazi) Antep people who came to Sebîl'ür Reşad magazine throughout the occupation of the English and the French. It is a narrated story of sadness because Maraş and Antep people was in the line of death and life, they struggled against misery, hunger and also difficult winter circumstances heroically. It was a historical scene where there was Sütçü İmam, Şahin Bey, Şehit Kamil, Senem Ayşe, Muallim Hayrullah, Karayılan, Dr.Lütfi Köker and the others like them. they stood patiently and determined against the enemy. It is a pleasure story because Turks won their struggle against the enemy and they showed that Muslim Turks can give over everything at the sake of their land. They proteted their independency and got the enemy out. They declared Bayram their independent day.

As a result, our two elit cities were awarded "hero" and "veteran" titles and independency medals by TBMM and they have put rightful position in history.

Yapı-Eylem Düalizminden Toplumsal Alanlar Teorisine

From Dualism of Structure-Action to the Theory of Social Domain

İbrahim Yücedağ*
Mardin Artuklu Üniversitesi

Özet

Sosyal teorideki yapı-eylem düalizminden hareketle Derek Layder'in 'toplumsal alanlar teorisi'ni ele alan bu çalışma, sürekli olarak vurgulanan makro-mikro ayrımının sosyolojideki temel problemlere yaklaşım tarzını ortaya koymayı amaç edinmektedir. Sosyolojinin, problemleri doğası nedeniyle bir kriz içinde olduğu iddiaları toplumsal gerçekliği anlamada nasıl bir yol izleneceği konusunu gündeme getirmiştir. Bu nedenle, toplumsal yapıdan hareketle toplumsal gerçekliğin anlaşılabilirliği söylemlerine karşı, bireyden hareketle bu gerçekliğin anlaşılabilirliği iddiaları ortaya atılmıştır. Dolayısıyla her iki görüşün de tek bir kanaldan toplumu anlama ve anlamlandırma çabası, toplumsal gerçekliğin anlaşılmasının bir yanı sıra eksik kalmasına neden olmaktadır. Kuşkusuz, bu görüşlerin karşısında, makro ve mikroyu birleştirme çabasındaki teoriler de önemli bir yer edinmektedir.

Layder'in toplumsal alanlar teorisi temelinde yapılan bu çalışmada sosyal teorideki yapı-eylem ayrımına karşı girişilen birleştirme çabaları ele alınmış, bu çabalar içinde 'toplumsal alanlar teorisi'nin temel tezleri ve eksikleri tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Alanlar Teorisi, Bağlamsal Kaynaklar, Psiko-biyografi Alanı, Toplumsal Ortamlar Alanı, Durumsal Etkinlik Alanı, Uyarlayıcı Teori

Abstract

This study addressing the Derek Layer's theory of social domains and the dualism between structure and action in social theory, aims to display the distinction between micro and macro analysis in sociology, emphasized frequently. Arguments on the crisis of sociology because of its problematic nature have brought the questions on how the social reality should be understood. Therefore, the claim that social reality should be understood by analyzing the structure is confronted by the claim that social reality can be understood with a reference to the individual. Thus both discourses having a single channel to understand and to explain society produce one-sided explanation of social reality. Undoubtedly, theories aiming to combine macro and micro have gained significance against these discourses.

* Adres: Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fak., Sosyoloji Bölümü, e-mail: ibrahimyucedag@yahoo.com.tr

In this study based on Layder's theory of social domains, efforts for building bridges between notions of "structure" and "action" in social theory are evaluated, and basic ideas and shortcomings of the "theory of social domains" are discussed.

Keywords: Theory of Social Domain, The Domain of Contextual Resources, The Domain of Psychobiography, The Domain of Social Settings, , The Domain of Situated Activity, Adaptive Theory

I. GİRİŞ

Toplumsal düzeni sağlama gayreti içinde varlık gösteren sosyoloji, 19. yüzyılın kaotik ortamında doğmuştur. Toplumsal problemlere çözüm bulma misyonu yüklenen bu bilim dalı, toplumda meydana gelen her olaya ilişkin çeşitli tartışmalara katılmıştır. Dolayısıyla dönemin önde gelen düşünürlerinin temel tartışma konusu, toplumsal düzene ilişkin olmuştur (Swingewood, 1998: 9). Toplumun bilimi olarak nitelendirilen sosyoloji, sadece kurumlar gibi makro yapıları mı incelemelidir, yoksa bireyi, eylemleri de inceleme nesnesi olarak almalı mıdır? sorusu çözüm aranan konulardandır.

Uzun yıllardır tartışılan bu konu, kendini teorik düzeyde farklı biçimlerde göstermektedir. Sosyal teori, toplumu anlama noktasında ortaya atılan teorilerden hareketle toplumsal gerçekliğe ulaşma çabası içindedir. Sosyal teoride söz konusu problemlere yönelik yeni bakış açıları geliştirmek istenmektedir. Kuşkusuz, sosyolojideki toplum ya da bireyden hangisinin analiz nesnesi olarak ele alınacağı konusu teorik -meta-teorik- düzeydeki tartışmalarla açıklığa kavuşturulabilecektir. Bu bağlamda, sosyal teori çalışmaları, sosyolojinin temeline ilişkin bir tartışmanın ürünüdür.

Sosyolojide ele alınan toplumsal gerçekliğin anlaşılması için neye öncelik tanınacağına ilişkin bir belirsizlik vardır. Kimi düşün adamları (Comte, Durkheim, Marks vd.) toplumu anlamak için 'yapı'ya öncelik tanınması gerektiğini dile getirirken kimileri de *birey-aktör-failin* anlaşılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Schutz, Goffman, vd.). Yapıyı ön plana çıkaran düşünürler için toplum, sosyal yapıdan oluşmaktadır. Bu nedenle de yapının anlaşılması durumunda birey ve diğer toplumsal unsurlar da anlaşılacaktır. A. Comte'la başlayan bu gelenek sosyoloji tarihinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Bu söylemlerin karşı tarafında ise, toplumsal gerçekliğin ancak bireyden hareketle, bireyin anlaşılmasıyla mümkün olacağına ilişkin söylemler vardır. Birey, aktör ya da faili ön plana çıkaran bu yaklaşım, toplumun bireyden bağımsız anlaşılamayacağı ve bireyin toplumu dönüştürme kapasitesinin göz önünde bulundurulması gerektiğini savunur.

Süregiden tartışmalar, sosyal teoride, makro-mikro, faillik-yapı gibi çeşitli düalizmler şeklinde kendini göstermiştir. Bu düalizmlerden hangisine ağırlık verilmesi gerektiği ya da aralarında nasıl bir senteze gidileceği konusu önem arz etmektedir. Herhangi bir unsuru ön plana çıkarmak yerine ikisi arasında dengeli bir birliktelik kurmanın daha yararlı olacağına ilişkin de çeşitli görüşler vardır. Sözelimi, Giddens'in 'yapılaşma kuramı', Berger ve Luckmann'ın 'toplumsal inşa kuramı', Elias'ın 'figürasyon kuramı' gibi örnekler bu alana ilişkindir. Toplumsal gerçekliğin katı ayrımlardan hareketle incelenmesinin, ele alınan gerçekliği eksik bırakacağı, bütün toplumsal gerçekliği kapsayamayacağı iddiaları makro-mikro

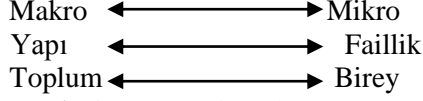
arasındaki birleştirme girişimlerinin esasını oluşturmaktadır. Tam da bu noktada Derek Layder, bu birleştirme söylemini dile getirenler arasında önemli bir yer edinir. Makro-mikro ayrımlarının gereksiz olduğuna inanan Layder, toplumsal gerçekliğin bu tür yapay ayrımlarla anlaşılamayacağını savunmuştur. Layder'e göre, toplumsal gerçekliği oluşturan yapı-eylem, tek bir gerçeğin farklı görünümünü oluşturmaktadır.

Layder'in böyle bir çalışmada bulunması, sıkça tartışılan sosyolojinin kriz içinde olduğu tartışmalarının sonucudur.¹ 19. Yüzyılda Batının sosyal, ekonomik ve siyasal bunalımlarının etkisiyle ortaya çıkan sosyoloji, içinden çıktığı toplumların sözü edilen sorunlarına bir çözüm bulma aracı olarak işlev görmüştür. Nitekim, bu amaca ulaşmak için de çok çeşitli teorik ve pratik değişkenler kullanılmıştır. Zira Durkheim, Weber ve Marx, düşüncelerini “kapitalist toplumda yaşamın anlam ve sonuçlarının tüm sosyal, ekonomik ve siyasal boyutlarıyla görünür hale gelmeye başladığı 18. ve 19. yüzyılların büyük sosyal dönüşümlerine bir cevap vermek üzere geliştirdiler” (Berberoğlu, 2009: 2-3). Batı'lı sosyolojinin sorunlar karşısında zamanla çözüm üretememesi, onun bir kriz yaşadığı iddialarını da güçlendirmiştir. Var olan teori ve söylemlerin işlevselliğini yitirmesi doğal olarak yeni tartışmaların gündeme gelmesine neden olmuştur. 19. ve 20. yüzyılın ilk yarısında sosyal teoride karşılaşılan tartışmalar, toplumların incelenmesinde kullanılacak olan teorilerin yapı/makro merkezli mi yoksa eylem/mikro merkezli mi olduğuna yöneliktir.

Layder, toplumsal alanlar teorisinde sosyal teoride sıkça tartışılan makro-mikro, faillik-yapı ve birey-toplum ayrımlarının temellerine ilişkin yeni bir kavramsal çerçeve ve yorum getirme çabasıdır. Sosyal teorinin, yaşadığı sıkıntılara çare bulma anlamında ortaya atılan bu ayrımların sosyal teori içindeki yeri üzerinde dururken sıkça tartışılan ayrımlar arasında bir uzlaştırmanın nasıl gerçekleştirilebileceğini tartışmıştır.

Layder, teori ve pratiğin birbirini tamamladığı anlayışından hareketle, her iki alanın da birbiriyle sıkı bir ilişki içinde olması gerektiği taraftarıdır. Yani, teorik kabullerden bağımsız, soyut empirik bir araştırmanın varlığı mümkün değildir (Layder, 2006: VIII). Karşılıklı ilişkide bulunan bu alanlar Layder için, sosyal teorinin temellerini ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, sosyal teori çalışmasına bu iki alanın birlikteliğinden hareketle başlamıştır. Toplumsal gerçekliğin farklı yanlarının birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğu sosyal teorinin temel problemidir. Zaten, sosyal teorideki ayrımların temelinde de bu ilişki derecesi vardır. Makro-mikro ve diğer ayrımlar (yapı-faillik, toplum-birey), toplumsal gerçekliğin bu farklı boyutları arasındaki ilişkiyi anlamak için en uygun yolları tespate çalışan düalizmlerdir. Her üç ayrım da Layder'e göre, toplumsal gerçekliğin farklı; ancak birbiriyle yakın ilişkili boyutlarını anlamak için ortaya atılan ayrımlardır (Layder, 2006: 3).

¹ Bkz. Zygmunt Bauman, “Bir Postmodern Sosyoloji Var mıdır?”, *Retorik, Hermeneutik ve Sosyal Bilimler: İnsan Bilimlerinde Retoriğe Dönüş* (iç.), (Der. ve Çev: Hüsamettin Arslan), Paradigma yay., İstanbul 2002, s. 105-126; Immanuel Wallerstein, *Sosyal Bilimleri Düşünmemek: 19. Yüzyıl Paradigmasının Sınırları*, (Çev: Taylan Doğan), Avesta yay., İstanbul 1999.



Tablo 1: Ayrımlar (Layder, 2006: 343)

Yukarıdaki üç temel düalizmden hareket eden Layder, bireyden hareketle toplumsal gerçekliğe ulaşmaya çalışır. Bunu yaparken de hem makro hem de mikro boyutu dengelemeye çabalar. Bu çabasını, “toplumsal alanlar teorisi” ve “uyarlayıcı teori” ile sistematize ederken teorisini Erving Goffman, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Norbert Elias ve Jürgen Habermas’ın teorilerini yeniden yorumlayarak oluşturur.

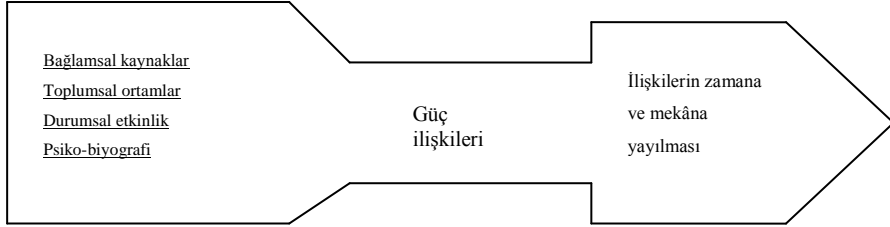
II. TOPLUMSAL ALANLAR TEORİSİ’NİN TEMEL YAPI TAŞLARI

Layder’in toplumsal alanlar teorisi, iki boyutlu bir yapı sergiler. Teorisinin birinci kısmı, makro-mikro, birey-toplum ve faillik-yapı düalizmleriyle ilgili problemleri kapsar. İkinci kısım ise, “pratik sosyal araştırma stratejileri geliştirmeye ... yöneliktir ve faillik-yapı (ve makro-mikro) bağlantılarının daha empirik boyutları”nı ele alır (Layder, 2006: 316). Bir yandan sosyal teorinin soyut girdilerini açıklamaya çalışırken diğer yandan sahadaki yansımalarına ilişkin de değerlendirmede bulunur. Bu çerçevede, Layder, daha önce değindiğimiz gibi sosyal gerçekliğin tek boyutlu değil, alan ve teoriyi kapsayan bir bilim anlayışıyla anlaşılabilirliğini savunmaktadır. Dolayısıyla sosyal gerçeklik, tek boyutlu bakış açılarıyla anlaşılabilir. Layder, toplumsal gerçekliğin, sadece faillik ya da yapıyı ele alan veya bu alanları birleştirmeye çalışan teorilerle anlaşılamayacağı üzerinde dururken, “toplumsal evreni basit bir düalizm (faillik ve yapı düalizmi) çerçevesinde ele almak yerine, çok boyutlu-karşılıklı ilişkili dört alandan oluşan- bir şey olarak düşünmemiz gerekir” iddiasında bulunur (Layder, 2006: 317). Böyle bir bakış açısı, sosyal gerçekliğin karmaşık ve etkileşime dayalı yapısını tanımamıza imkân verecektir. Özetle, toplumun tüm bu karmaşıklığını içine alan çok boyutlu bir yaklaşımın varlığı gereklidir.

Sözgelimi, faillik ve yapı problemiyle ilgilenen teorilerde (fenomenoloji, dramaturji, tarihsel materyalist çözümleme, Parsons’ın işlevselci çözümlemeleri vb.) ileride değinilecek olan psiko-biyografik faktörlerin eksik kaldığı ileri sürülebilir. Bu ayrımda, psiko-biyografik faktörlerin bireyleri nasıl şekillendirdiğini/ürettiğini kavramak zordur. “Özetle, faillik kavramı bireylerin kendine has kişisel güçleri, kapasiteleri, kaynakları ve becerilerinin değişkenliğini gösteremez. Bu yüzden toplumsal faillik kavramındaki temel bir problem, onun çok genel bir insan tasviri olmasıdır-bu kavram temel (bireysel) ayrıntıları yakalayamaz” (Layder, 2006: 320). Layder, genel tanımlamalar yerine özeli kapsayan bir bakış açısından hareket etmektedir. Faillik-yapı ayrımında Giddens’in

failleri, ‘dönüştürme kapasitesi’²ne sahip olarak görmesini eleştirir. Layder’e göre, Giddens’in bu anlayışı, bir yandan faili, yapıda değişiklik yapacak güçte kabul ederken, bir yandan da “duygusal zekâ, esneklik ve öznel güçlerdeki çeşitlilikleri ortaya koyamaz. Eşit kontrol güçlerine sahip olmaları, insanların genel bir kapasitesi olarak toplumsal failliğin dönüştürücü gücünden söz etmenin yanıltıcı olduğunu gösterir” (Layder, 2006: 321).

Toplumsal alanlar teorisi, birbiriyle bağlantılı ve etkileşim halindeki bazı alanlardan oluşmaktadır. Aşağıdaki tablo, bu alanları göstermektedir (Layder, 2006: 318):



Tablo 2: Toplumsal alanların katmanlaşması ve zaman-mekânda güç

Tabloda soldaki katmanlar aşağıdan yukarıya doğru ilerlerken, bireyselden giderek toplumsala doğru bir seyir izler. Ontolojik bir derinlik söz konusuysa sürekli bir dönüşüm içinde olan bu katmanlar, yatay ve dikey hareketlerle ‘güç ilişkileri’ vasıtasıyla zaman ve mekâna yayılma özelliğine sahiptir (Layder, 2006: 318).

Toplumsal alanlar birbirlerinden farklı alanlar gibi görünse de aslında birbiriyle yakın ilişki içerisindedir. Sözgelimi, “toplumsal gerçeklik alanları olarak psiko-biyografi ve durumsal etkinlik, esasen öznel ve öznelarası alanların somutlaşmaları olsalar bile, büyük ölçüde daha nesnel toplumsal ortamlar ve bağlamsal kaynaklar alanlarında etkilenir (inşa edilir ve biçimlendirilir)” (Layder, 2006: 327).

2.1. Psiko-biyografi Alanı

Psiko-biyografi katmanı, bireyin toplumsal varoluşunu ve kişisel özelliklerini kapsar. Bu alan kişinin özel deneyimlerinin bir haritasıdır (Layder, 2006: 318). Deneyimler haritasının içeriği, kişinin, toplumsal etkinliğini önemli ölçüde belirler. Layder, bireyin psiko-biyografik özelliklerinin toplumsal ilişkilerine önemli derecede etki ettiğini düşünür. Sahip olduğu kişisel özellikler onun toplumsal davranışlarının/tepkilerinin farklılıklar göstermesine neden olur. Bu bağlamda Layder, her iki alanın-toplumsal ilişkiler ve psiko-biyografik özelliklerin- birbiriyle sıkı bir ilişki içinde olduğunu ileri sürmektedir. Layder’e göre, yapı üzerinde duran teoriler, birey faktörünü göz ardı ederek, bireyin sanki sadece dışarıdan gelen etkiler neticesinde hareket ettiğini iddia etmektedir. Oysa “çoğu teori söylemler, kurallara uyma, sosyalleşme gibi güçlerin toplumsal olarak inşa edici etkisini abartarak, ‘birey’ veya ‘özne’yi yadsır ya da bastırır ve önemsizleştirir” (Layder, 2006: 319).

² Bkz. Anthony Giddens, *Sosyal Teorinin Temel Problemleri: Sosyal Analizde Eylem, Yapı ve Çelişki*, (Çev: Ümit Tatlıcan), Paradigma yay., İstanbul 2005; Ali Esgin, *Anthony Giddens Sosyolojisi*, Anı yay., Ankara 2005.

Yapı merkezli teorilerin bu tutumları, bireyi/özneyi yok sayar. Ancak, toplum ne sadece bireyden ne de sadece toplumsal ilişki ve yapılardan oluşur. Bireyin ilişkiler boyutunda topluma sağladığı katkıyı aynı şekilde toplum da bireye sunmaktadır. Yani, Layder'e göre, birey hem toplumun içinde hem de dışındadır (Layder, 2004).

Bireyin toplumsal ilişkiler içindeki konumu yanında biricik oluşu, onu salt duygularıyla hareket eden varlık olmaktan alıkoyar. Layder, özellikle rasyonel seçim teorisinde olduğu gibi, bireyi sadece rasyonel esaslara göre davranan bir varlık olarak görmenin da hatalı bir yaklaşım olduğunu söyler (bkz. Hagen, 2000: 197-213). Rasyonel seçim teorisi, "insanların kendilerini kaynakların kıt olduğu bir dünyada 'rasyonel karar verici' olarak görmeleri vasıtasıyla birbirlerine nasıl davranmaları" gerektiğini ifade eder (Kızılcılık, 1996: 165). Oysa toplumsal sistem içinde birey, salt ihtiyaçlarını tatmine çalışan rasyonel varlıklar değildir.

2.2. Durumsal Etkinlik Alanı

Psiko-biyografiyle yakın ilişkide olan durumsal etkinlik, toplumsal etkileşimin pratik boyutunu oluşturur. Yani, toplumsal etkinlik "yaşanılan zamanda' insanlar arasındaki ilişkilerin pratik odağını temsil eder ve aslında toplumsal gerçekliğin öznel ve nesnel boyutlarıyla dolayınları" (Layder, 2006: 325). Bu alan, psiko-biyografik ve sistemsel alanların tesirlerini kontrol eder ve diğer alanlar üzerindeki etkilerini düzenler. Layder'e göre, durumsal etkinlikte farklı bir zamansal boyut vardır. İki insanın karşılaşmaları ve bu karşılaşmaların bitişleri çerçevesinde şekillenir. Geçici ve kısa sürelidir. "Durumsal etkinlik, iki insan arasındaki anlık bir ilişki (selamlaşma veya hava durumuyla ilgili bir yorum) veya birkaç saatlik bir şey (bir kurul toplantısı veya geceyi dışarıda birlikte geçirmek) olabilir, ancak uğraklar genellikle nispeten kısa sürelidir ve ilgili bireylerin 'fiziksel olarak yüz yüze davranışlarıyla' sınırlıdır" (Layder, 2006: 322).

Layder, etkileşim alanının (durumsal etkinlik) temel anlam üretme alanı olduğunu kabul eder. Zira teorisinin temellerini oluşturan sembolik etkileşimcilik ve fenomenolojik teorilerin de temel iddiası budur. Ancak, sembolik etkileşimcilik ve fenomenolojinin anlam üretme süreci ve alanına dar bir bakış açısıyla yaklaşması ve anlamın ancak etkileşimle oluşabileceği anlayışına karşı çıkmaktadır. Yani, Layder, anlam üretme alanına ve sürecine daha geniş bir perspektiften yaklaşmaktadır. Anlam, farklı alanların etkilerinin bir bileşimidir (Layder, 2006: 322). Anlamın üretiminde psiko-biyografik faktörler ne kadar etkiliyse, dış faktörler de bir o kadar etkilidir. Anlamın yaratılmasında, öznel-kişisel faktörler kısmi bir etkiye sahiptir. Layder, bunu öpme örneğinden hareketle anlatmaktadır. Bireyin, öpüşmeye yüklediği anlam, -cinsel, psikolojik ya da biyolojik- kişinin diğer bireylerle öpüşmeye karşı mesafeli durmasına sebep olabilir. Ancak sadece bu durum anlamın yaratılmasına yetmez. "Kişiler arası dinamikler ve etkileşimin oluşumsal doğası da önemli bir rol oynayacaktır, fakat kesin önemde olan, anlamın kişisel, öznel yanlarının, ilişkisiz olarak görülerek göz ardı edilemeyeceğidir" (Layder, 2006: 323). Layder, Garfinkel (Heritage, 2008) ve Goffman'ın (Johnson, 1981) sadece bireyler arası etkileşimin anlamın yaratılmasında yeterli olduğu iddialarına karşı çıkar. Bu teorisyenler, anlamın kaynağını, ortaya çıktığı etkileşim durumuna atfederler. Yani, dışsal faktörlerin önemini yadsırlar. Onlara göre, anlam, dışsal değil, içsel faktörler tarafından yaratılmaktadır. Layder'in itirazı, bu

teorisyenlerin içsel faktörlere aşırı önem vererek dışsal faktörleri göz ardı etmeleri noktasındadır. Tekçi bir bakış açısına sahip olmaları, farklı alanlar arasındaki etkileşimi görmelerini engeller.

Toplumsal alanlar teorisinde, “yeniden-üretilen, ‘birikmiş’ kültürel anlamların (örneğin sözlükteki tanımların) durumsal etkinlik üzerindeki etkisi yadsınmaktan ziyade vurgulanır. Etkinlik içinde anlam öznel, dışsal ve durumsal etkilerin bir karışımı olarak anlaşılmalıdır” (Layder, 2006: 323).

Birey, etkileşim içinde oluşu ve karşılaşmaları çeşitli şekillerde kontrol etmeye çalışır. Layder bunun 3 şekilde gerçekleştiğini ifade eder. Bunlardan ilki, toplumsal etkileşim esnasında soğukkanlılığı koruma ihtiyacı şeklinde belirir. Soğukkanlılığını yitirme ve öz denetim eksikliği ilişkilerin düzgünlüğünü ve düzenli olan karakterini tehlikeye sokar. İkinci olarak, kabul görme karşılıklı ilişki sayesinde gerçekleşir ve birey buna ihtiyaç duyar. Üçüncü olarak da durumsal etkinlik, ‘elde hazır’ bir nitelik gösterir. Dolayısıyla bu elde hazır oluş sayesinde karşılıklı ilişki içine girer (Layder, 2006: 325).

2.3. Toplumsal Ortamlar Alanı

Toplumsal ortamlar, durumsal etkinlikle ilişkili olarak, durumsal etkinliğin dolaysız ortamını oluşturur. “Toplumsal hayatın sistemsel (yapısal) boyutlarını-geçmiş toplumsal etkinliklerin hâlihazırda davranışı etkileyen yeniden-üretilen sonuçlarını- içerirler” (Layder, 2006: 326). Layder, toplumsal ortamların organizasyon biçimlerine göre farklılaştığını belirtmektedir. Bu farklılaşmayı da formel ve informel olarak sınıflandırır. Formel ortamlarda, sıkı bir yapılanma vardır: Okul, hastane gibi. Layder’e göre, bu tür ortamlarda ilişkiler açık bir şekilde tanımlanmıştır. Hiyerarşik bir yapı söz konusudur. “Etkileşim konularına ve onlarla ilişkili pratiklere göre tanımlanır ve bağlılık kariyer teşvikleri ve cezalarla sağlanır” (Layder, 2006: 326). Informel ortamlarda ise, gevşek bir ilişki düzeyi söz konusudur: Arkadaşlık, aile bağları gibi. “Daha informel ortamlarda konular ve pratikler daha az saydamdır ve daha kesin olarak tanımlanır ve bağlılık örgütsel olmayan bir temelde ‘sağlanır’” (Layder, 2006: 326).

2.4. Bağlamsal Kaynaklar Alanı

Toplumsal alanlar teorisinin en dıştaki alanı olan bağlamsal kaynaklar, aynı zamanda tüm diğer bileşenleri de kapsamaktadır. Layder, bu alanı iki unsur üzerine kurar: Maddi kaynakların eşitsiz dağılımı ve kültürel kaynakların tarihsel birikimi.

Maddi kaynakların eşitsiz dağılımı, sınıf, statü gibi değişkenlere göre farklılık gösterir. “Maddi kaynaklar, (eğitim, ev, aile, komşuluk gibi) özel ortamların dolaysız sosyo-ekonomik bağlamını oluşturur ve onların etkileri toplumsal etkinliklerde ve bireyin iç zihinsel yaşantılarında hissedilir ve yaşanılır” (Layder, 2006: 326).

Kültürel kaynakların tarihsel birikimi ise, adetler, bilgi, moda, popüler kültür gibi değişkenlerden oluşur. Bağlamsal kaynaklar, aynı zamanda bireyin zihinsel dünyasını şekillendiren toplumsal değerlerin de kaynağını oluşturmaktadır. Kısaca belirtirsek Layder, Marxist bir dille, maddi altyapının ideolojik ve kültürel yapıyı etkilediğini ifade etmiştir.

2.5. Güç İlişkilerinin Toplumsal Alanlar Üzerindeki Etkisi

Güç ilişkileri, Layder tarafından farklı bir somutlaştırmayla dile getirilmiştir. Güç, toplumsal alanların tamamında vardır, ancak varlık gösterdikleri toplumsal alanlarda etkileşim halindedirler ve az ya da çok toplumun her alanı güçten etkilenir (Layder, 2003: 107). Toplumsal alanların tümü gücün farklı biçimlerine denk gelmektedir. Bireysel güç biçimleri psiko-biyografi ve durumsal etkinlik alanlarına ait olsalar da, ortamlar ve bağlamsal kaynaklarla yakın bir ilişki içindedir (Layder, 2006: 329). Buradan hareketle Layder, gücün temel olarak iki özelliğine vurgu yapar: 1- Yeniden üretilen güç biçimleri nesnel bir karaktere sahiptir. 2- Her toplumsal davranış nesnel kısıtlama etkilerini içinde barındırır. Yani, nesnel olan güç ilişkileri aynı zamanda toplumsal davranışa içkindir. Dolayısıyla güç, çok boyutlu, karmaşık bir yapıdadır. Layder'in güç tanımlamasında, Durkheim'in toplumsal olgulara (Durkheim, 2004) ilişkin yaptığı belirlemelerin izi görülmektedir.³

Layder, gücü Foucault'nun söylem pratiklerinden ayırırken, kısıtlayıcılığa değinir. Ona göre, Foucault'nun güç kavramı tek boyutlu bir özelliğe sahiptir. Oysa güç, Layder için, “özneler-arası boyutlar kadar nesnel ve öznel unsurları da içermelidir” (Layder, 2006: 330). İnsan güdülerine bağlı oldukları kadar, toplumun nesnel yapılarına da bağlıdır. Toplumsal güçler-kısıtlayıcılar, dışsal bir karaktere sahiptir. Yani, bireyi, onlara psikolojik olarak katılmak istediğinde zorlar. Sözcüğü, yoksulluktan kurtulmak isteyen birey, buna ulaşmak için toplum tarafından belirlenen yolları kullanmak zorundadır. “Örneğin, maddi başarı sıkı çalışmayla ve azimle olduğu kadar, suç işleyerek de ‘elde edilebilir’. Bununla beraber, iki yol da toplumsal kısıtlayıcıların zorlayıcı ‘dışsal’ karakterine ışık tutar” (Layder, 2006: 331). Birey bir yandan verili kanalları kullanabilir, öte yandansa toplum tarafından doğru bulunmayan yollara başvurabilir. Ancak, bireyin burada karşılaştığı kısıtlayıcılık, ona dışarıdan bir etkide bulunur.

III. TOPLUMSAL ALANLAR TEORİSİ'NİN ÜZERİNE İNŞA EDİLDİĞİ TEORİLER VE ELEŞTİRİLERİ

3.1. E. Goffman ve Dramatürjik Teori

Goffman, dramatürjik teoride gündelik yaşam koşullarında gerçekleşen etkileşim üzerinde durarak insan eylemlerini anlamaya çalışır. Goffman, sadece yapısal koşulların insan eylemlerini anlamada yeterli olmadığını ileri sürerken, eylemlerin anlamlandırılma sürecinin insanlar arasındaki etkileşimin göz önünde bulundurulmasıyla gerçekleşebileceğini söyler (Fisher ve Strauss, 1997). Etkileşimi yaratan birey, Goffman'ın teorisinde merkezidir. Diğer bir deyişle, aktörü ön plana çıkaran Goffman, etkileşim sürecinde “bireyi çözümleme birimi olarak alır” (Poloma, 1993: 202).

Goffman, yapı yerine bireyler arasındaki yüz yüze etkileşim üzerinde durur. Yüz yüze etkileşim ise bireylerin birbirlerinin eylemleri üzerindeki karşılıklı etkileridir (Goffman, 1959: 15). Goffman'ın teorisi şu iddiaya dayanır: “İnsanlar, diğer insanların kendileri hakkında edindiği izlenimi ‘yönetme’ çabası gösterirken

³ Ayrıca klasiklerin önemi için bkz. Stephen P. Turner (Editör), *Sosyal Teori ve Sosyoloji*, (Haz: Ümit Tatlıcan), Küre yay., İstanbul 2008.

devreye soktukları sembolik araçları kullanarak etkileşime girerler” (Berberoğlu, 2009: 171-172). Bu sembolik araçlarla bireyler ‘performans’larını sergilerler. Performansı sayesinde benliğini diğerlerine sunma şeklini, yapabileceği veya yapamayacağı şeyleri görmeyi ve bunları kontrol edebilmeyi görür (Goffman, 1959: xi). Goffman, yaşamı bir tiyatro sahnesi olarak değerlendirir. Tiyatro sahnesinden etkileşim düzenine geçer. Bu sahnede sergilenen toplumsal davranış, “nihai amacı başkalarını kendi benliğinin otantikliği konusunda ikna etmek olan bir performanstır” (Berberoğlu, 2009: 172). Dolayısıyla performansın ortaya konması etkileşim düzeninin bir parçasıdır.

Goffman’ın ‘etkileşim düzeni’, Layder’in teorisinde yararlandığı konudur. Etkileşim düzeni, “toplumsal etkileşimin toplumun genel kurumsal özellikleri karşısındaki nispeten bağımsız rolüne dikkat çeker” (Layder, 2006: 332). Layder de bu noktadan hareket eder, ancak Layder’in önemle üzerinde durduğu psiko-biyografik faktörler Goffman’ın teorisinde dikkate alınmaz. Öte yandan, Layder’e göre, “Goffman insanların yüz yüze karşılaşmalarda ilgilenmeleri ve sergilemeleri gereken *genel kurallara* bağlılıkları ve *onların* özel durumlarda *gerçekte nasıl davranmaları* gerektiği ayırımı yapmaz” (Layder, 2006: 332). Layder, temel olarak Goffman’ın etkileşim düzeninde farklı toplumsal gerçeklik alanlarını birbirine karıştırdığı iddiasında bulunmaktadır.

3.2. J. Habermas’ın Yaşantı Dünyası ve Güç Anlayışı:

Habermas, sosyal teorinin, bir yandan eylemi diğer yandan sistemi ve yapıyı kapsayan bir genişliğe sahip olması gerektiğini vurgulamıştır (Swingewood, 1998: 340). Bu çerçevede geliştirdiği iletişimsel eylem teorisi (Habermas, 2001), “esas itibarıyla eylem halindeki aktörlerin sosyal ilişkilerini nasıl kurdukları ve tercihlerini nasıl yaptıkları konularına odaklanmaktadır” (Esgin, 2005: 111). Habermas, sosyal teorideki yapı-eylem ayırımındaki eylem üzerinde durarak bunu 4 düzeyde formüle eder: Teleolojik eylem, normlara göre düzenlenmiş eylem, dramaturjik eylem ve iletişimsel eylem. Habermas bu eylemlerden yalnızca iletişimsel eylemin sosyal gerçekliği anlamada yeterli olduğunu savunmuştur.

İletişimsel eyleme göre, bireyler arasında bir etkileşim mevcuttur. Etkileşimle toplumsal bütünleşme sağlanır. Bu bütünleşmede dinden dile dayalı bir görüş birliğine kayma söz konusudur. Dile dayalı iletişim etkinliği sonrasında ortak bir yorumlama süreci kendini göstermektedir (Habermas, 2001: 552).

“Habermas, iletişimsel eylem kuramı’nın bir yönü olarak yaşama dünyasıyla ilgilenmektedir. Ona göre, toplum, iletişim eylemi yolu ile işler ve gelişir; bu süreç aktörlerin yaşama dünyaları tarafından çevrelenmiş ve yapılanmıştır” (Wallace ve Wolf, 2004: 206). Yaşantı dünyası fikri, ortak bir kültürü paylaşanlar arasındaki uyumun ifadesidir. Ortak anlayışa ulaşma ortak kültürel unsurlar vasıtasıyla gerçekleşir. “Habermas’a göre, birey ve bir parçasını oluşturduğu toplumsal dünya arasındaki özel bağı vurgulama eğiliminde olan, özellikle yapısal veya sistem teorilerinden farklı teorilerdeki bir gelişmeyi temsil eder” (Layder, 2006: 273). Habermas’ın etkileşime ve ortak kültüre yaptığı vurgu Layder için önem arz etmektedir. Habermas’ın sistem ve eylem arasında sentez yapma çabası, Layder’in dikkatini çekmiştir.

Habermas'ın bazı görüşlerinden etkilenen Layder, Habermas'a karşı bazı eleştiriler de getirmiştir. Layder'e göre, Habermas, etkileşim dünyasını toplumsal bağlama sıkıştırmıştır. Toplumsal kimliklerin korunması ve sürdürülmesi konusunda yani daha özel kısıtlama ve mümkün kılmayla daha genel kısıtlama ve mümkün kılma arasında ayırım yapmaması önemli bir eleştiri noktasıdır.

Layder'in eleştirilerinden bir diğeri, etkileşimsel alan ile toplumsal hayat arasındaki bağlılığa vurgunun olmamasıdır. Her iki alanın karşılıklı bir bağımlılık ve karmaşıklık ilişkisi içinde olduğu, ontolojik olarak farklı, ancak tek bir gerçeğin farklı yüzleri olduğuna dair vurgu yapmadığı için eleştirmiştir.

Güç konusu da önemli eleştirilere maruz kalmıştır. Habermas, gücü toplumda tek bir noktada toplanan bir olgu olarak değerlendirmiştir (Atiker, 1998). Yani, gücü bütün toplumsal alanlarda en mikro düzeylerde bile işleyen bir araç olarak anlamaz (Layder, 2006: 272). Dolayısıyla, Layder, böyle bir anlayışın gücün farklı alan ve düzeylerinin açıklamasında problem yarattığını ifade etmiştir.

3.3. P. Bourdieu'nün Güç ve Faillik Anlayışı:

Yapı-eylem ikiliğine çözüm bulmaya çalışan diğer bir düşünür Bourdieu'dür. Bourdieu, yapı-eylem ikiliğinde yapının yanında faili ön plana çıkarır. Ona göre, sosyal teorideki kriz halinin aşılabilmesi bu sorunun çözümüne bağlıdır. Sosyal teorinin merkezi problemlerinin yapı ve eylem-fail arasındaki belirsizlikten kaynaklandığı üzerinde durur. "Bu amaçla Bourdieu, kültürel sermaye, habitus, özel alanlar, gibi kavramsallaştırmalarıyla sosyal eylemin karmaşık yapısına yeni anlamlar vermeyi ve ilerleyici yönde bir teori geliştirmeyi amaçlamaktadır" (Esgin, 2005: 115). Yapı ve eylemin birlikte toplumsal gerçekliği meydana getirdiğini savunur: "Bir yanda fiziksel şeyler, anıtlar, kitaplar, aletler vb. biçimini alabilen kurumlar; diğer yanda, kazanılmış yatkınlıklar, gövdelerde cisimleşen kalıcı varlık veya yapma biçimleri. Toplumsallaşmış gövde (...) topluma karşıt değildir. Onun varoluş biçimlerinden biridir" (Bourdieu, 1997: 28).

Bourdieu, toplumsal gerçekliği açıklamada, karşıtlıklardan uzak durmaya ve bunları eleştirmeye çalışır. Öznel-nesnel, özgürlük-kısıtlılık gibi karşıtlıkların sosyal gerçekliği anlamada yeterli olmadığını ve bireylerin de gündelik yaşamda hep bu karşıtlıklar üzerinden hareket ettiğini vurgular (Bourdieu, 1997: 86). Bourdieu, "öznelci ve nesnelci kuramsal görüşler, toplumsal hayatın sembolik ve meta boyutları arasında olduğu kadar çeviri ve açıklama, eşzamanlılık ve artzamanlılık, makro ve mikro düzlemde çözümleme arasında uzun süreli tartışmaların ardından tamamlanan karşıtlıklardan kaçınmak ya da onları feshetmek için uğraşır" (Wacquant, 2008: 259-260).

Güç olgusu, Bourdieu'nün yapı-eylem probleminde üzerinde önemle durduğu bir konudur. Yapı-eylem ikiliğini güç olgusu ışığında çözümlemeye çalışır. Gücü, sınıfsal konumlar itibariyle değerlendirir. Oluşturduğu güç tanımlaması ve ilişkilerini kültür ve ekonomi gibi alanlara uygulamıştır. Toplumsal ilişkilerin bu güç dengeleri arasındaki etkileşimle gerçekleştiğini ifade eder. Buradan hareketle toplumsal yaşamın tüm yönlerinin birbiriyle ilişkide olduğunu tekrarlar. Zira önemli kavramsallaştırmalarından olan *habitus* da sosyal yapıyla sosyal pratikler arasındaki bağı ifade eder (Esgin, 2005: 116).

Habitus, “nesnel şartlar tarafından oluşturulan, ama bu şartların değişmesinden sonra bile devam etme eğiliminde olan, kazanılmış devamlı bir algılama, düşünce ve eylem şemaları sistemidir” (Wallace ve Wolf, 2004: 133). Bu şemalar, bireylerin her durum karşısında o duruma uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Yani *habitus*, çeşitli durumlarla başa çıkmada kullanılan stratejiler üretme çabasıdır (Bourdieu ve Wacquant, 2003: 27).

Bourdieu'nün söz konusu görüşlerine karşı Layder, bazı eleştiriler getirmiştir. Layder, Bourdieu'nun güce ilişkin görüşünün tek boyutlu olduğunu ve psiko-biyografik güçle öznel-arası güçleri yok saydığını ileri sürmektedir. “Bourdieu'nün psiko-biyografik faillikten kaynaklanan güç ile durumsal etkinlikten kaynaklanan güç arasındaki farkı dikkate almayan pratik kavramı buna bir örnektir” (Layder, 2006: 335). Layder ise, buna karşı şu argümanı ileri sürer: “... bir bireyin öznel güçleri değişkendir ve bazı genel faillik eğilimlerinin tek biçimli etkilerinden ibaret değildir. Benzer şekilde, öznel ve nesnel güç biçimlerinin şekillenmesi ve dolayımlanması durumsal etkinliğin oluşumsal özellikleri dikkate alınmalıdır” (Layder, 2006: 334-335).

Layder, gücün farklı kanallardan ve farklı derecelerde varlık göstererek toplumsal etkileşimi biçimlendirdiğini iddia eder. Bu nedenle de Bourdieu'nün güç anlayışının “kolektif çıkarılardan toplumsal davranışa doğru inen güç anlayışı” olduğunu belirtir (Layder, 2006: 335).

Layder'in Bourdieu'ye yönelttiği eleştirilerden bir diğeri onun *habitus* kavramıdır. Layder'e göre, *habitus* düşüncesi, insanı tamamen toplumsal bir yaratı olarak görmektir. Bourdieu'nün bu kavramla bireyi “aşırı-sosyalleşmiş ve aşırı-inşa-edilmiş bir toplumsal fail” haline getirdiğini vurgulamaktadır. Bourdieu'nün kolektif çıkara yaptığı aşırı vurgu, bireyi ve özneliği yok etmektedir. *Habitus*'la “bireylerin öznel becerileri, kapasiteleri, duyguları ve tutumları tamamen resmin dışında bırakılır” (Layder, 2006: 337). Layder'in toplumsal alanlar teorisi, böyle bir anlayışı reddeder. Birey, kısmen toplum tarafından inşa edilse de tamamen topluma bağlı değildir. Toplum dışında bir de kişisel, öznel bir niteliğe sahiptir. Toplumla uyum içinde ancak aynı zamanda toplumla çelişen birçok unsur içerir. Toplumsal etkileşim, toplumsal gerçekliklerle psiko-biyografiyi bir dengede tutar. Diğer bir deyişle, “toplumsal etkileşim sırasında, bireyin bağımsızlık arzuları ile toplumsal üyeliğin yarattığı aynı ölçüde acil bir gereklilik olan toplumsal katılım arasında ‘ustaca’ bir denge kurulur” (Layder, 2006: 338). Söz konusu ayrılık ve ilişkililik, Layder'in Bourdieu'ye yönelik eleştirisinde ortaya konmaktadır. Layder, Bourdieu'nün bu iki alana ilişkin görüşlerini şu şekilde değerlendirir: “... konum ve pratik arasında bir diyalektikten söz etmek giriş niteliğinde bir açıklama olabilir, ancak o kişisel ve toplumsal gerçeklik arasında önemli kapsamlı örtüşmeyi ortaya koymaya başlamak anlamına gelmez” (Layder, 2006: 339).

IV. TOPLUMSAL ALANLAR TEORİSİNİN PRATİKTEKİ KARŞILIĞI: UYARLAYICI TEORİ

Layder, sosyal teorinin salt teorik düzeyde kalmasına karşı çıkmaktadır. Sosyal teorideki tartışmaların toplum ayağının, yani pratiğinin eksik kalması halinde söz konusu teorilerin toplumsal gerçekliği açıklamada yetersiz kalacağını

vurgulamıştır. Bu nedenle teori ve pratiğin birbiriyle yakından ilişkili olduğunu söyler.

Uyarlayıcı teori, “sosyal araştırmanın belirli ölçüde çeşitli toplumsal alanlar çerçevesinde ele alınan faillik ve yapı arasındaki bağlantılarla ilgilenmesi gerektiğini vurgular” (Layder, 2006: 339) Bir yandan teori üreten sosyal araştırmanın diğer yandan da pratik alandaki yansımalarına bakması gerektiğini vurgular.

Layder, uyarlayıcı teoriyi açıklarken diğer araştırma biçimleriyle de bir karşılaştırmaya gider. Bu karşılaştırmalardan biri olan derinlemesine araştırma, Layder’e göre, bir konu hakkında derinlemesine ve fazla bilgi edinmeye olanak sağlarken, daha geniş konular hakkında teoriler üretmeyi engeller. Oysa Layder, “gerçek anlamda birikimli sosyal bilimsel bilgi, sadece birçok farklı empirik örnek hakkında daha genel teorik sorunlar-özellikle faillik-yapı ve toplumsal alan bağlantıları-bağlamında sistematik karşılaştırmalar yapılarak üretilebilir” (Layder, 2006: 340).

Temellendirilmiş teori, araştırma verilerinden hareketle teoriler üretmeye çalışır. Layder’e göre, bunun bazı sakıncaları bulunmaktadır. Bu teori, daha genel ve kullanılabilir bazı teorileri geçersiz sayabilir ve reddedebilirken aynı zamanda ilgi odağını daha dar bir alanla da sınırlandırabilir (Layder, 2006: 340-341).

Genel teori, daha ziyade resmin bütününe baktığı için özel-mikro alanı gözden kaçırmaktadır. Faillik bağlantı kurulmadığı için yeni bir teorik zeminin oluşmasına pek bir katkı sağlamaz. Bu nedenle de daha soyut ve açıklayıcı olmayan bir yola sokar.

Teori sınıyıcı yaklaşımlarda ise, Layder, sınırlı ve farklı vurguların olduğunu belirtir. Bu yaklaşımda, “teoriler sadece araştırma projesi sırasında elde edilen verileri sınamakta kullanılır. Merton’ın ‘orta boy teori’ yaklaşımında, peşin bir hipotez araştırmadan elde edilen kanıtlarla sınanır” (Layder, 2006: 341). Layder, bu yaklaşımın, peşin hüküm ve kavramlar dikte etme tehlikesine sahip olduğunu ileri sürer. Oysa uyarlayıcı teoride böyle bir dikte etme sürecinin olmayacağını savunmaktadır.

Söz konusu yaklaşımlar, uyarlayıcı teoriye göre, geçersiz değil, ancak yeterlilik bakımından eksiktir. Çünkü kimi yaklaşımlar, genel üzerinden hareket ederek, faillik-mikroyu göz ardı ederken, bazıları ise, mikrodan hareketle geneli geçersiz kılmaktadır. Oysa yapılması gereken bir taraftan makroyu mikro ile değerlendirmek diğer taraftan ise, teori ve pratiği bir arada ele almaktır.

V. SONUÇ

Toplumsal alanlar teorisi, toplumsal gerçekliğin bütün yönleriyle değerlendirilmeye çalışıldığı bir teoridir. Layder, bu teoriyle makro-mikro, faillik-yapı ve birey-toplum düalizmlerine bir çözüm bulma girişimine dâhil olmuştur. Onun için birey ve toplum, birbirinden tamamen bağımsız ve ayrı iki gerçeklik değildir. Bunlar, toplumsal gerçekliğin yalnızca farklı yansımalarıdır. Bu nedenle de daha önceden var olan teorilerin yaptığı gibi bu ayrımlardan sadece birine odaklanmak, bahsedilen toplumsal gerçekliği anlamada yeterli olmayacaktır. Kavramsallaştırdığı teori tam da bu noktada işlevsel olmaktadır. “Toplumsal alanlar teorisi öznel, özneler-arası ve nesnel olguların aynı toplumsal gerçekliğin farklı

yüzleri olduklarını öne sürer. Onlar birbirlerini dışlayan ve bu yüzden rakip toplumsal gerçeklik anlayışları değillerdir” (Layder, 2006: 330). Teorisini temellendirirken, yer yer klasik sosyoloji geleneğinden etkilense de Goffman, Bourdieu ve Habermas gibi modern düşün insanlarının teorilerinden de faydalanmıştır. Sözelimi Bourdieu’nun güç üzerine analizlerinden yararlanırken gücün tek alanlı bir yapısının olmadığını aslında farklı kanallara sahip olduğunu, öznel ve nesnel alanları da kapsadığı eleştirisini yöneltmektedir.

Layder, sosyal teorideki yapı-eylem ayrımında psiko-biyografik faktörlerin göz ardı edilmesinin toplumsal gerçekliği anlamada çeşitli sorunlar yarattığını belirtmektedir. Toplum, yapı olduğu kadar bu yapıyı meydana getiren ve dönüştüren bireyden de oluşmaktadır. Dolayısıyla bireyin, toplumsal gerçeğin yaratılmasında aktif bir rolü olduğuna vurgu yapmaktadır. Psiko-biyografik faktörlerin yanında gücün, özellikle farklı kaynaklardan beslenen güç ilişkilerinin toplumsal bağlarla ilişkiye girerek yeni gerçeklik formları yarattığını belirtir. Mekân ve zaman içinde farklı şekillerde ortaya çıkan güç ilişkileri toplumsal ortamları ve bağlamsal kaynakları çeşitli şekillerde etkilemektedir. Toplumda var olan bu etkileşim süreci, Layder’in teorisinde esastır. Sembolik etkileşimciler gibi etkileşimi öne çıkarmakta, yapıyı da aynı oranda senteze sokmaya çalışmaktadır. Toplumsal alandaki etkileşimden hareketle anlamın oluştuğunu belirten Layder, psiko-biyografik faktörler yanında dışsal faktörlerin de dikkate alınması gerektiğini ifade eder. Ancak Layder’in teorisinde, bireyin içsel ya da psiko-biyografi gibi süreçlerinin çok fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Makro-mikro arasında denge kurmaya çalışırken bu süreçlerin herhangi birine daha fazla ağırlık verme hatasına kendisinden önceki düşünürler gibi Layder de düşmüş görünmektedir. Üstelik makro-mikro gibi problemleri bir alanın anlaşılmasında tarihselliğin yok sayılması, değişimin görülmemesi de bu tür teorilerin temel hataları arasında değerlendirilebilir. Toplumsal gerçekliğin etkileşimsel özelliğine vurgu yapsa da toplumdaki tarihi süreçleri göz ardı etmesi ve toplumu sanki donmuş, ilerleme nosyonunun olmadığı bir soyut gerçeklik olarak değerlendirmesi teorisini aslında işlevselcilerin yaptığı gibi bir makro teori haline yaklaştırmıştır. Bireyi toplumsal çözümlemeye dahil etmesi teorisine önemli artılar kazandırırken bu bireyin nasıl bir etkileşim içerisinde olduğu, var olan toplumsal kurumların bireysel yaşam üzerindeki baskıcı etkisinin bu bireyi nasıl dönüştürdüğü konularını açıklamada çeşitli ve yeni problem alanları oluşmaktadır. Ayrıca Layder’in teorisinin pratikteki karşılığı olan ‘uyarlayıcı teori’ tartışması ise alana sadece yapı-eylem üzerinden yaklaşmaktadır. Alan araştırmalarının teoriyle, teorisinin de alan araştırmalarıyla desteklenmesi gerektiğini savunurken bunun hangi araçlarla ve ne şekilde gerçekleştirileceğine ilişkin net bir açıklama ileri sürememektedir.

KAYNAKÇA

- ATİKER, Erhan (1998). *Modernizm ve Kitle Toplumu*, Ankara: Vadi Yayınları.
- BAUMAN Zygmunt (2002). “Bir Postmodern Sosyoloji Var mıdır?”, *Retorik, Hermeneutik ve Sosyal Bilimler: İnsan Bilimlerinde Retoriğe Dönüş*, (Der. ve Çev: Hüsamet Arslan), İstanbul: Paradigma Yayınları, s. 105-126.

- BERBEROĞLU Berch (2009). *Klasik ve aĐdaŐ Sosyal Teoriye Giriş: Eleştirel Bir Perspektif*, (ev: Can Cemgil), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Toplumbilimsel Sorunlar*, (ev: I. Ergüden), İstanbul: Kesit Yayınları.
- BOURDIEU, Pierre ve WACQUANT, Loic J.D. (2003). *D Őn msel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*, (ev: Nazlı  kten), İstanbul: İletifim Yayınları.
- DURKHEIM Emile (2004). *Sosyolojik Yöntemin Kuralları*, (ev: Cenk Saraçoğlu), İstanbul: Bordo Siyah Yayınları.
- ESĐİN Ali (2005). *Anthony Giddens Sosyolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- FISHER Berenice ve STRAUSS Anselm (1997). "Etkileşimcilik", *Sosyolojik  z mlenin Tarihi*, (ev: Kurtuluş Dinçer), Editör: Tom Bottomore ve Robert Nisbet, Ankara: Ayrac Yayınları, s. 459-496.
- GIDDENS Anthony (2005). *Sosyal Teorinin Temel Problemleri: Sosyal Analizde Eylem, Yapı ve çelişki*, (ev: Ümit Tatlıcan), İstanbul: Paradigma Yayınları.
- GOFFMAN Erving (1959). *The Presentation of Everyday Life*, New York: Doubleday.
- HABERMAS Jürgen (2001), *İletifimsel Eylem Kuramı*, (ev: Mustafa Tüzel), İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- HAGEN, Roar (2000). "Rational Choice", *Claasical and Modern Social Theory*, Edited by: Heine Andersen and Lars Bo Kaspersen, Massachusetts: Blackwell Pub., s. 197-213.
- HERITAGE John (2008). "Harold Garfinkel", (ev: Atakan Hatipoğlu,) *Sosyolojik D Ő ncede İz Bırakanlar*, Yayına Hazırlayan: Rob Stones, İstanbul: Bağlam Yayınları, s. 216-230.
- JOHNSON Doyle Paul (1981). *Sociological Theory: Classical Founders and Contemporary Perspectives*, New York: Macmillan Company.
- KIZILELİK Sezgin (1996). *Sosyoloji Teorileri 3*, İzmir: Saray Kitabevleri.
- LAYDER Derek (2003). *Modern Social Theory: Key Debates and New Directions*, London: Routledge.
- LAYDER Derek (2004). *Social and Personal Identity: Understanding Yourself*, London: Sage Pub.
- LAYDER Derek (2006). *Sosyal Teoriye Giriş*, (ev: Ümit Tatlıcan), İstanbul: Küre Yayınları.
- POLOMA Margaret M. (1993). *aĐdaŐ Sosyoloji Kuramları*, (ev: Hayriye Erbaş), Ankara: Gündoğan Yayınları.
- SWINGWOOD Alan (1998). *Sosyolojik DüŐüncenin Kısa Tarihi*, (ev: Osman Akınhay), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- TURNER Stephen P. (Editör) (2008). *Sosyal Teori ve Sosyoloji: Kl sikler ve  tesi*, (Haz: Ümit Tatlıcan), İstanbul: Küre Yayınları.
- WACQUANT Loic (2008). "Pierre Bourdieu", (ev: Füsun K kalan ımrın), *Sosyolojik DüŐüncede İz Bırakanlar*, Yayına Hazırlayan: Rob Stones, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- WALLACE Ruth A. ve WOLF Alison (2004). *aĐdaŐ Sosyoloji Kuramları: Klasik Geleneğin Geliştirilmesi*, (ev: Leyla Elburuz - M. Rami Ayas), İzmir: Punto Yayıncılık.

WALLERSTEIN Immanuel (1999). *Sosyal Bilimleri Düşünmemek: 19. Yüzyıl Paradigmasının Sınırları*, (Çev: Taylan Doğan), İstanbul: Avesta Yayınları.

From Dualism of Structure-Action to the Theory of Social Domain

In sociology social reality has a multidimensional structure. The elements that constitute social reality are diverse due to the diversity within societies. In this respect, classical sociologists such as Comte, Durkheim, and Weber tried to understand the ways in which a society could be understood. While Comte tried to define sociology with a focus on social order, Marx tried to understand the society from a conflict perspective. Thus, they focused on a single unity, that is the society, from different perspectives. Since 1950s –indeed from the beginning of the 20th century-the criticisms that launched against the macro theories increased the popularity of the micro theories. Macro theories are criticized because it is argued that the society cannot be understood with a mere analysis of institutions-macro structures, and indeed individual-micro have to be given priority. That is to say, theories which, contrary to functionalism, prioritize individual and their actions like phenomenology, ethnomethodology, dramaturgy and symbolic interactionism gained importance in sociology. Other than the micro theories that gained importance starting with 1950s, the theories that try to unite micro and macro theories, and establish links between these two reality levels were established. The theories which tried to create a balance between micro and macro, also tried to establish a link between those two spheres through including individual to interaction. Berger and Luckmann's theory of social construction, Giddens' theory of structuration, Habermas's theory of communicative action and finally Layder's theory of social domains are some of the attempts to build such a link between two spheres. Layder tries to create a mutual unity by relating individual and his/her psychological processes with existing theories. While doing this he get use of various theories. Layder used Durkheim's ideas on social things. Layder analyzed "objectivity" and "compulsivity" –concepts which Durkheim ascribe to social facts-from the perspective of power. Other than Durkheim, Bourdieu's "power" and "agency", Habermas's "lifeworld" and "power relations" and Goffman's "interaction order" are criticized and reinterpreted by Layder. In other words, Layder tried to solve the problems of existing theories with his own theory.

According to Layder, whether objective or subjective, every fact represents two faces of the reality. Society is a product of the unity of these objective and subjective sides. In contemporary analysis, dominant theories focus on one of these spheres and thus it is not possible to realize the social reality with such an analysis. Thus, he adds psycho-biographic factors to his analysis besides macro level. Psycho-biographic factors not only have an impact on the individual, but also contribute to the social reproduction. Layder argues that socialization is overemphasized while the actor's creative potentials are underemphasized. Psycho-biographic factors, through interacting domain of situated activity not only change itself but also change domain of situated activity. The domain of situated activity represents the practical dimension of the society and thus controls other dimensions and guides other spheres' effects on each other. The domain of situated activity has temporary and short term structure.

The domain of social settings is a sphere related to the domain of situated activity. The domain of social settings includes the structural dimension of social life, the impact of previous social events on contemporary actions, and its impact on the reproduction of contemporary actions. Layder argues that social settings can be organized in different ways and this sphere is formed in formal and informal ways. In formal sphere, there is a strict hierarchy while in informal sphere hierarchy is more loose and adherence is achieved in a non-organizational manner. In Layder's theory, the outer sphere is the domain of contextual resources. This is more comprehensive than other domains. Layder creates this domain through unequal distribution of material resources and historical accumulation of cultural resources. Material resources that involve variables like class, status, education are felt in individual's social activities and mental life. Cultural resources, on the other hand, involve variables like custom, tradition, fashion and popular culture and they have an impact on individual as well. Layder tries to explain this impact through power relations. According to Layder, all dimensions of social life are influenced by power and also create power. There is no social sphere which power does not have an impact on. Thus, power relations in different spheres have interactive relationships. For instance, power relations that take place in domain of psychobiography have a relationship with domain of contextual resources as well. Layder's interpretation of power is different from that of Foucault. According to Layder, Foucault defines power as a concept that has one dimensional property in social sphere. Yet, Layder argues, power is influenced by subjective parts of society as well as objective parts.

Layder's those explanations on theory has a meaning in the practical sphere. According to him, a theory that lacks practical dimension cannot help in understanding the society. For that reason, theories should have practical dimension. What he calls adaptive theory has an important place in theory-practical unity/ harmony. He argues that the approaches in practical dimension are not wrong but inadequate.

To sum up, Layder the macro and macro dimensions which are not included in the attempts to understand the society, is included in the theory of social domains in a mutually relational way. Thus he tried to take the social structure into account while including the individual into his theory. He argues that structure based theories neglect the individual, while individual based theories neglect the structure and thus both are inadequate. Those shortcomings can be overcome by including two reality levels into the analysis.

Yeni Sosyal Hareketler İçinde Sınıfın Yeri

The Meaning of Class in New Social Movements

Devrim Ertürk*
Mardin Artuklu Üniversitesi

Özet

Yeni sosyal hareketler, bir önceki dönemin sınıf üzerinden işleyen örgütlenmeleri yerine kültür üzerinden yükselen kimlik ve farklılık temelli örgütlenmeler temelinde ortaya çıkmıştır. Bu değişime bağlı olarak da sınıfın etkisini kaybettiği, ortadan kalkmaya başladığı yönünde teoriler ortaya atılmıştır. Endüstri toplumunda yaygın olarak kullanılan toplumsal sınıf kavramının yerine “farklı yaşam tarzını seçenler”, “bireysel yaşam tarzları”, “tanınma talebinde bulunan gruplar” gibi ifadeler kullanılmaya başlanmıştır. Siyaset üretimi, toplumsal sınıflara yönelik olmaktan ziyade, daha parçalı düzlemde gerçekleşmeye başlamıştır. Bu makalede sınıf olgusunun toplumsal hareketler içerisindeki yeri ele alınacak ve yeni sosyal hareketler içerisinde sınıfın neden etkisini kaybettiğini üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Hareketler, Sınıf, Yeni Sosyal Hareketler, Refah Devleti, Neo-Liberalizm, Yaşam Tarzı.

Abstract

New social movements rising out of the cultural identity and diversity based organizations has emerged as, which has been different organizations operating out of a class instead of the previous period. Depending on this change, some theories has been put forward claiming that impact of the class had lost and began to disappear. In industrial society, instead of the concept “social class”, “individual life style”, “people choosing different life styles” or “groups asking for recognition” have been ratherly used. Politics production instead of being towards social classes, started to occur in a more fragmented ground. This essay, will focus on the phenomenon of class in social movements and reasons of the class losing impact on new social movements.

Key Words: Social Movements, Class, New Social Movements, Welfare State, Neo-liberalism, Life-Style.

I. GİRİŞ

Sınıf olgusu son dönemde siyaset içerisinde belirleyici bir olgu olma özelliğini yitirmiş gibi görünmektedir. Sınıfın siyasette etkisini yitirmeye başlaması yapısal değişmelere bağlı olarak, siyasette sınıf olgusunun yerine daha parçalı olguların yerleşmeye başlamasını da beraberinde getirmiştir. Sınıf olgusunu gerek siyasette gerekse de sivil toplum yapılanması içerisinde değerlendirirken, sosyal

* *Yazışma Adresi:* Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fak., Sosyoloji Bölümü, Mardin,
e-posta: devrimpasa@hotmail.com

sınıfların öldüğü, sınıfın toplumda yok olduğu savından ziyade, sosyal sınıfların daha önceki dönemlere göre bu mecralarda etkilerinin azaldığından hareket edilirse daha sağlıklı çözümler yapılabilir. Çünkü sınıfların öldüğü, yok olduğu tezi, toplumların sınıfsız bir yapıya sahip olduğunu beraberinde getirebilir. Oysaki toplumsal sınıflar hala toplumda etkili bir şekilde varlıklarını sürdürmektedirler. Sınıfın etkisi değişen sosyal, ekonomik ve siyasal koşulların değişmesine bağlı olarak farklılık göstermektedir.

21. yüzyılda sınıfın etkisinin azalması, yeni toplumsal hareketlerin farklı çerçevede çoğalması ile birlikte, küreselleşmenin de etkisi ile yerelliğe yapılan vurgunun arttığı görülmektedir. Toplumsal ve siyasal alanda bireylerin aidiyetleri ise daha küçük gruplar bağlamında ifade edilmektedir. Bu çerçevede de kimlik politikaları bireylerin aidiyetlerini belirlemede giderek önem kazanmaktadır. Buna bağlı olarak sınıfın daha bütünsel yapısının yerini daha küçük bir sosyal grubu ifade eden aidiyetler almaya başlamıştır.

Yeni toplumsal hareketlerle sınıfın bağlantısı 1980'den sonra yeni toplumsal hareketler tartışmalarının kültür üzerinden yükselmesiyle birlikte bu tartışmalar kimlik ve farklılık üzerinden gelişmiş ve sınıfı inkar eden teoriler türetilmeye başlamıştır. Buna bağlı olarak da işçi sınıfının artık sol değerler tarafından savunulmasının ortadan kalktığı, işçi sınıfının da gelişen hizmetler sektörü nedeniyle sol politikalara ihtiyaç duymadığı yorumları yeni liberal akımların da etkisiyle sıkça savunulmuştur. Buna bağlı olarak da sınıfa dayanmayan yeni sosyal hareketlerin geliştiği savunulmaktadır.

Küreselleşme ile birlikte, kapitalizm de küreselleşmekte ve toplumu da kendi anlayışı çerçevesinde yeniden inşa etmektedir. Bu yeni dönemde ekonominin belirleyiciliği ile birlikte, kendinden farklı olanları da daha yakından tanıyan bireyin kendi gibi ortak özelliklere sahip olan bireylerle birlikte hareket etmesi de söz konusudur. Yani birey küreselleşmenin getirileri ile birlikte, kendi kültürel özelliklerinin daha iyi farkına varmakta ve bu dönemde insanları bir araya getirebilecek olan noktalar kültürel özellikler olarak ön plana çıkmaktadır.

Küresel kapitalizm ve neoliberalizm ile birlikte bireyselleşme yaygınlaşmış, toplumsal ilişkiler ve cemaat yapıları gittikçe parçalanmış, vatandaş tüketiciye indirgenmiştir. Bu dönüşüm içerisinde de bir dönem kitlelerin ilgilendiği politika, bireyler için eski anlamını yitirmiştir. Bir önceki dönemin kapsayıcı, bütüncül siyaset anlayışı daha parçalı siyasete yerini bırakmıştır. Siyaset de bu parçalanmışlık üzerinden politika üretmeye indirgenmiştir. Ortaya çıkan bu yeni yapı içerisinde yeni toplumsal hareketler olarak nitelendirilen kültürel temelli hareketler, siyasetin birer parçası olma iddiasını benimsemiştir.

II. SOSYAL HAREKETLER

Sosyal hareketler en genel ifade ile parçası olduğu toplumdaki değişmeyi özendirme ya da değişmeye direnme amacına yönelik bir çaba olarak tanımlanabilir (Bottomore, 1987: 22). Sosyal hareketler ilk ortaya çıkışları ve işleyişleri itibariyle toplumda yanlış olan şeyleri siyasal erki de ele geçirerek değiştirme devrim veya reform yoluyla eylem yapma amacıyla olan örgütlenmelerdir.

Tarihsel süreç içerisinde toplumsal hareketler dönemsel değişimlere bağlı olarak farklı şekillerde ve boyutlarda kendini göstermiştir. Tarihsel bağlamında toplumsal hareketler konusuna bakıldığında ilk olarak bir talep ile örgütlenen işçi sınıfı olduğu görülür. Zaten toplumsal hareketlerin ortaya çıkması ve gelişmesi de kapitalizmle birlikte gelişen bir süreçtir.

Toplumsal hareketler 19. yüzyıl kapitalizmine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal hareketleri incelerken öncelikle bunların modern toplumlarda ortaya çıkan olgular olduğunu söylememiz gerekir. Sosyal hareketler modern toplumun gelişmeye başladığı ilk dönemlerde özellikle sanayileşmeyle birlikte ortaya çıkan toplumsal adaletsizliğe karşı duruş biçiminde kendini göstermiştir. Fakat sosyal hareket deyimi ilk olarak Batı Avrupa’da ancak ondokuzuncu yüzyılın başlarında kullanıma kavuşmuş olup, ilk sistemli tartışmalar toplumsal hareketi proleteryanın sınıf savaşımı ile açıklamıştır. Özellikle Batı Avrupa ülkelerinde sosyal hareketler 19. yüzyılın sonuna doğru işçi hareketleriyle özdeş hale gelmiştir (Bottomore, 1987: 23).

Modern toplumlarda proleteryanın mücadelesine dayalı olan toplumsal hareketler bir siyasi parti ile ortak hareket etmişlerdir. Siyasal bir talepleri olduğu için siyasi bir parti ile birlikte olmak durumu ortaya çıkmış olabilir. Bu sosyal hareketlerin toplumsal tabanına bakıldığı zaman, genellikle aynı sınıfa tabi kişi ve gruplarca oluşturulduğu görülmektedir. Çok daha geniş katılımlı, kitlesel ve etkili muhalefet ortaya koymaları önemli bir özellikleri olarak görülebilir. Bu hareketlerin bir diğer önemli özelliği, aktörlerinin, siyasal yapı tarafından sapkın, anomik, marjinal toplumdan kopmuş ve modernitenin sağladığı imkanlardan yeterince faydalanamayan kimseler olarak görülüyor olmasıdır. Önemli kolektif hareket teorisyenlerinden Smelser da, modernleşme sürecinin doğurduğu yapısal değişimlere tepki olarak ortaya çıkan irrasyonel ve geçici hareketler olarak değerlendirdiği sosyal hareketleri ilk olarak marjinal olarak nitelendirmekte, fakir ve köksüz insanların bu hareketlerin toplumsal tabanını teşkil ettiğini ileri sürmektedir. İkinci olarak da sosyal hareketleri, modernleşme sürecinin meyvelerinden herkes faydalandığında zayıflayacak geçici bir olgu olarak algılamaktadır (Smelser, 1962’den akt. Çayır, 1999: 14)

Sosyal hareketler ortaya çıkış dönemleri, talepleri ve örgütlenme şekilleri açısından ekonomik yönde talepleri olan hareketler olmuşlardır. Hareketlerin talepleri ücretler, iş güvencesi, sosyal güvenlik, iş hayatında kontrol gibi üyelerinin gelecekteki ekonomik durumlarını geliştirmeye yöneliktir (Shaun, 2002: 147). Bu tip sosyal hareketlerin bir diğer özelliği hareketlerinin gelişiminin bir noktasında bir iktidar savaşımına doğrudan katılabilecek, iktidarı ellerine geçirdiklerinde de toplumu yeniden kurmak amacıyla kullanabilecek, örgütlü siyasal kümeler yaratması veya var olan siyasal örgütleri değiştirmesi ya da ele geçirmesidir (Bottomore, 1987: 26).

İşçi sınıfının 19. yüzyıl kapitalizmi karşısındaki mücadele ile kendini göstermiştir. Kapitalizmin yoğun iş gücü talebi nedeniyle özellikle Batı Avrupa’ya ve Amerika’ya göçler yaşanmış ve bu süreçte farklı etnik ve dini kültürel gruplarla tanışılmıştır. Bu süreç de kültürel temelli sosyal hareketlerin ortaya çıkmasında bir ölçüde etkili olmuştur. 1960’larda ortaya çıkan toplumsal hareketler de kimlik ve

azınlık politikalarını temel alan hareketler olmuşlardır. 1990'larda ise küreselleşmenin ve küresel sermayenin kendini dünya çapında göstermesi ile birlikte bu duruma muhalif bir toplumsal hareket yapılanması kendini göstermiştir. Toplumsal hareketlerle ilgili olarak söylenebilecek bu üç farklı dönem birbirinden tamamen bağımsız bir süreçte ortaya çıkmış değildir (Porta ve Diani, 1999: 253).

Günümüz toplumlarının sınıf yapısının değiştiği ve bu nedenle eski sınıf yapısının yerini ağırlıklı olarak “yeni orta sınıflar”ın aldığı, bu değişime bağlantılı olarak sınıf ve sınıf kimliğine dayanan “eski sosyal hareketler”in etkisini yitirdiği yönünde bir gelişme görülmektedir. Bunun yerini ise günümüzde kültürel kimliklere dayanan çeşitlenmiş sosyal hareketlerin, diğer bir deyişle “yeni toplumsal hareketler”in aldığı, kültürel kimlik üzerinden yükselen bu yeni toplumsal hareketler aracılığıyla demokrasinin yükseleceği ve geliştirileceği iddiaları sınıf tabanlı sosyal hareketin bitmiş olduğunu göstermektedir. Kimliklere yapılan bu vurguda bireyin “özgürleşimi” ile toplumun demokratikleşmesi özdeşliği varsayılmaktadır. Diğer bir deyişle, kültürel kimlik temsili bireyin “özgürleşiminin” belirleyeni olarak yorumlanmakta ve dolayısıyla da makro ölçekte demokrasinin gerçekleştirilebilmesinin de ön koşulu olarak görülmektedir. Ancak, bu savların tümü ve özellikle de bireyin “özgürleşimi” ile toplumun demokratikleşmesi sürecinin özdeşliği varsayımı, içinde oldukça önemli sorunları barındırmaktadır (Erbaş-Coşkun, 2007: 6).

Endüstri toplumun ilk dönemlerinde ortaya çıkmış olan sınıf temelli sosyal hareket örgütlenmesi günümüz toplumunda işlevini yitirmiş görünmektedir. Geçmiş dönemde toplumsal çatışmanın kaynağı ekonomi alanındaki bölüşüm üzerinde yoğunlaşırken, günümüzde çatışma eksenini kültürel alana kaymakta ve bireysellik ön plana çıkartılarak, talepler daha bireysel düzeyde kalmaktadır. Yeni dönemde özerklik, çoğulculuk, farklılık, kimlik taleplerini temel alan yeni mücadele biçimleri ortaya çıkmıştır. Bu yeni örgütlenme ve işleyişe sahip olan hareketler “yeni” olarak anılmaktadır.

III. YENİ TOPLUMSAL HAREKETLER

Yeni toplumsal hareketler geçmiş dönemin sosyal hareketlerinden farklı, ancak onları da içeren bir nitelikte ortaya çıkmış ve kendini göstermiştir. Yeni toplumsal hareketleri tanımlamada kimlik, çoğulculuk, sosyo-kültürel özellikler, sivil itaatsizlik gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Yeni toplumsal hareketler yeni bir takım özellikleri ile birlikte bir muhalefet olarak kendini göstermektedir.

Toplumsal hareketler ilk ortaya çıktığı dönemde ekonomik çıkarlar üzerinden bir örgütlenme ve faaliyet göstermiştir. O dönemde geniş yankı bulan sınıfsız toplum ideali ile tek bir sosyal sınıftan oluşan üyeleriyle siyasal erki ele geçirme hedefinde örgütlenmişlerdir. “Devrim fikriyle özdeşleşmiş neredeyse bir siyasal partinin ya da siyasal hareketin gölgesinde şekillenen işçi hareketi bu tip hareketlerin en iyi örneklerinden biri olmuştur” (Çayır, 1999: 16). Bu tür hareketler endüstri toplumun ilk döneminde ortaya çıkmış ve hareketin içindeki aktörlerin

birer devrimci olarak tarihsel görevlerini yerine getirmek üzere örgütlenmiş birer özne konumunda oldukları “eski hareketler” olarak ifade edilmektedir¹.

Yeni sosyal hareketler önceki dönemlerin sosyal hareketleri gibi ortaya çıktıkları toplum bağlamından bağımsız değildir. Sosyal teorisyenler bu bağlamın değişik yönlerine vurgu yaparak birbirlerinden farklı biçimlerde tanımlarlar. Touraine yeni sosyal hareketleri, kendisinin post endüstriyel toplum paradigması çerçevesinde ele alır. Touraine’e göre post endüstriyel toplum, daha önceki dönemden ekonomik, siyasal ve toplumsal anlamda farklı ilişkilerin görüldüğü bir toplum tipidir. Bu dönemde siyaset değişmiştir, ekonomi değişmiştir ve buna bağlı olarak da toplumsal ilişkiler değişmiştir. Bu değişen koşullar içinde mücadele eden toplumsal hareketler, yeni döneme uyum sağlama açısından farklı örgütlenme ve mücadele yolları benimsemişlerdir. Bu hareketleri de “yeni” yapan ortaya çıktıkları koşullar içinde farklı bir örgütlenme ve işleyiş mekanizması oluşturmalarıdır. Yeni sosyal hareketlerin ortaya çıkışı sosyal hareketler ve siyasal yapı arasındaki dönüşümü simgelemektedir. Yeni toplumsal hareketler, yaşanan dönüşüm sonucu sivil alan içerisinde siyasal erk talebi olmayan ve devleti kontrol etme amacı olmayan bir yapılanma ortaya koydukları için yenidir (Touraine, 1992: 142-143’den akt. Çayır, 1999: 16).

Yeni toplumsal hareketlerin tanımıyla ilgili olarak üç farklı paradigma ön plan çıkmaktadır. Bunlardan ilki kaynak mobilizasyonu paradigmasıdır. Kaynak mobilizasyonu, çağdaş hareketleri daha çok politik düzeyde ele alır. Mevcut çatışmaları, ya dışlanmış toplumsal grupların sisteme katılma mücadelesinin (Tilly, 1978’den akt. Çayır, 1999: 20) ya da kaynakların farklı biçimde dağıtım talebinin bir ifadesi (McCarthy ve Zald, 1997’den akt. Çayır, 1999: 21) olarak açıklar. Kaynak mobilizasyonu paradigması, her ne kadar homojen bir paradigma olmasa da, teorisyenler temelde kolektif hareketlerin, stratejik bir mantıkla bireylerin çıkarlarının rasyonel bir takibi olduğunu ileri sürerler. Bir hareketin başarısı politik aktör olarak tanınma elde etme yahut maddi kazancın arttırılmasına bağlıdır (Çayır, 1999: 20-21).

Tilly’nin kaynak mobilizasyonu teorisi daha çok çıkar amaçlı ve maddi kazanç beklentisi temeline dayanmaktadır. Bu açıdan da daha çok endüstri toplumunun sınıf temelli sosyal hareketlerine yakın bir duruş ortaya koymaktadır. Stratejik mücadele ve güç ilişkilerinin vurgulanması nedeniyle kültürel değerlerin göz ardı edilmesi ortaya çıkmaktadır. Bu durum da Tilly’nin eleştirilmesine neden olmuştur. Bu tip bir yaklaşım çatışmanın kültürel ve yapısal boyutunu göz ardı etmektedir².

Tilly’nin yaklaşımı daha çok siyasal boyuta vurgu yapmaktadır. Güncel çatışma alanlarının boyutunun sadece siyasal açıdan ele alınması eksik bir

¹ Touraine endüstri toplumunun hareketleri olan işçi sınıfı hareketlerini ve işçileri birer aktör olmaktan ziyade, zorunlu bir değişmeyi gerçekleştirmeyi kendilerine görev belirlemiş birer figür olarak kabul eder. Çayır da bu hareketlerin eski toplum tipine ait olmasını ima etmesi anlamında eski sosyal hareketler ifadesini kullanmaktadır (Touraine, 1992: 142-143’den akt. Çayır, 1999: 16)

² Bu tip bir yaklaşım, çatışmanın kültürel ve yapısal boyutunu göz ardı etmektedir (Cohen ve Arato, 1992, 499-501’den akt. Çayır, 1999: 22).

tanımlama olabilir. Çünkü yeni sosyal hareketler artık geçmiş dönemden oldukça farklı bir boyuta kaymıştır ki o boyutta kültürel, kimlik temellidir.

Yeni toplumsal hareketler paradigması ise günümüz hareketlerini anlamlandırma açısından daha uygun bir yaklaşım olarak görülebilir. Çünkü yeni sosyal hareketler siyasal düzlemde mevcut değerler, normlar ve kimlik yapılarında bir tanınma talebinde bulunmaktadır. Güncel tartışmalarda ön plana çıkan sosyo-kültürel boyuttur. Yeni dönemde kültürel alan çatışmanın sahnelendiği bir yer olmaktadır. Sosyal hareket devlet gücünü ele geçirmeye değil, toplumsal bir muhalefete yönelmiş bir harekettir.

Touraine ve Melucci'nin önderliğini yaptığı yeni toplumsal hareketler paradigması mevcut değerler, normlar ve kimlik yapılarında değişim taleplerini simgeleyen sosyo-kültürel boyutu öne çıkarmaktadırlar (Çayır, 1999: 23). Touraine'e göre toplumsal hareketler, politik düzeyi aşarak tarihsellik düzeyinde yeni bir toplumun kendini üretme kapasitesi işlediğini öne süren sivil toplumdur. Klasik sosyolojiyi tersyüz ederek toplumsal sistemi tarihselliğin üretildiği, çatışmaların gerçekleştirildiği ve öznenin bilincinin temellendirildiği bir alan olarak tanımlayan ve aktör sosyolojisini öne süren Touraine'e göre toplumsal hareketler, "bir toplumsal duruma tepki değil, kültürel modeller ve tarihsellik üzerinde kontrol için savaşılan bireyler arasındaki çatışmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çatışma, siyasal sistemin kırılmasına ya da kültürel reformlara yol açabilir. Bir sosyal hareket kendisi aracılığıyla kültürel yönelimlerin tarihsellik alanının bir toplumsal örgütlenme biçimine dönüştürüldüğü çatışma davranışdır" (Touraine, 1999: 49-50). Touraine toplumsal hareketi şöyle tanımlamaktadır: "Bir sosyal hareket, tarihselliğin biçimi, kültürel yatırım, bilgi ve ahlak modelleri üzerindeki hakimiyeti ya da bağımlılığı ile tanımlanan bir sosyal sınıfın, bu kültürel modellere yönelmiş çatışmacı hareketidir" (Touraine, 1999: 51).

Melucci'ye göre, son dönemlerde ortaya çıkan kolektif hareketler, yaş, cinsiyet farklılıkları, sağlık, tabiatla ilişki ve insan neslinin devamı gibi daha önce gündeme gelmemiş sosyal çelişkilerden kaynaklanmakta ve sosyolojik analizde önem kazanmaktadır (Melucci, 1999: 81).

Edgar Morin ise, yeni toplumsal hareketlerin miladını; Mayıs 1968 protesto eylemleri ve merkezine aldığı duyarlılıktan doğan kültürel dönüşüm olarak görür. Ona göre: "Mayıs 1968, erişkin, etkin, normal olan beyaz adamın, gençleri, kadınları, beyaz olmayanları, üretici olmayanları, sapkın olanları... vb. kendine tabi kılan egemen tarihsel kültür modelinin modası geçmişliğini vurguladı" (Morin, 1998: 113).

Yeni sosyal hareketlerle ilgili çalışan pek çok araştırmacı da Morin gibi hareketlerin başlangıcının Amerika ve Fransa'da başlayan öğrenci hareketleri olduğunu düşünmektedir. Hareket Fransa ve Amerika'dan sonra bütün Avrupa'ya yayılmış, 68'in muhalefet hareketi, Batı'nın istikrarlı demokrasileri açısından yeni ve sarsıcı bir gelişme olmuştur. Çünkü bu hareket, açıkça bir kültürel kopuşu ifade etmektedir. "Hareket, modernitenin temel varsayımlarından biri olan ilerleme fikrini sert bir şekilde sorguluyor; anarşiyi hiyerarşiye, bireysel özgürlüğü kolektif değerlere üstün tutuyordu" (Önder, 2003: 38).

Modernliğin sıkıntılarının ortaya çıkmasına bağlı olarak modernlik projesi eleştirilmeye başlanmış ve toplumsal örgütlenmeler de bu eleştiriler çerçevesinde yeniden yapılanmaya başlamışlardır. Modernliğe yapılan kültürel boyuttaki önemli eleştiri, bireylerin kolektif yapılanmaları karşısında yok sayıldığı, bireyin kendini gerçekleştirebileceği alanların ortadan kaldırıldığı eleştirisidir. Bu eleştiriler çerçevesinde kolektif kimlikler -ulus, sınıf gibi- eleştirilmeye başlanmıştır. Yeni toplumsal hareketler bu açıdan post modern anlayışla uyuşan bir özellik ortaya koymaktadır.

“60’lı yılların sonuna doğru, hiyerarşik yapılanmaya, üretime, ekonomik büyümeye ve merkezi siyasal örgütlenmeye karşıtlık yükselirken, kültürel kimlik, özerklik ve katılım taleplerinin yoğunlaştığı gözlemlenmektedir” (Önder, 2003: 39). Yine bu dönemde ekonomik gelişme ve yükselen refahla birlikte post-materyalist değerler öne çıkmış, çıkar paylaşımına dair siyasi konular önemini yitirmiş ve kültürel konular ön planda yer almaya başlamıştır. Bununla birlikte sosyal hareketlerin sistem karşısındaki tavırları da değişikliğe uğramış, hareketler sisteme karşı devrimci bir saldırı olmak yerine demokrasinin değişmesini ve gelişmesini isteyen daha çoğulcu ve yurttaş yönelimli hareketler olmaya başlamıştır. Bu hareketler devrimci olmasa bile siyasal alanda önemli bir dönüşüme işaret etmektedir. Her şeyden önce yeni hareketin değerleri modern sanayi toplumunun değerleriyle çatışmakta, geleneksel temsil yapısı ve muhafazakâr siyaset anlayışının dışında kalmakta ve doğrudan eyleme dayanmaktadır (Yılmaz, 2001: 378-379).

Kaldor; “yeni hareketlerin özellikle barış, çevre, üçüncü dünyanın yoksulluğu, cinsiyet, demokrasi yurttaşlık hakları gibi konularda seslerini duyurduklarını” (Kaldor, 1991: 35-36) gözlemlemektedir. Nalçaoğlu ise yeni toplumsal hareketlerin karakteristiğine yönelik değerlendirmesinde “yeni toplumsal hareketlerin topyekûn projeler yerine görece daha kısmi, daha yerel, daha bireyci nitelikler taşıması” (Nalçoğlu, 1990: 66)’na vurguda bulunmaktadır.

Ortaya çıkan bu yeni hareket biçimi, rasyonellik ve pozitivist anlam dünyasının ürettiği ikili karşıtlıklar düzeyinde kurgulanan modernliğin artık yadsınma eğilimine girdiği anlamını taşımaktaydı. Yeni toplumsal hareketlerin de bu anlamda, on dokuzuncu yüzyılda ortaya çıkan işçi hareketlerinin aksine, kişisel ve kültürel kimlik taleplerinin merkezinde gerçekleşen hareketler olarak öznelendirme ve kişisel özerkliği sağlamaya yönelik olduğu söylenebilir. Şöyle ki; modernite ekonomik temelli bir gerginliği içinde barındırmaktaydı. Modernite burjuva ve proletarya şeklinde sınıflı bir yapıyı oluşturmuştu. Batı Avrupa, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra refah devleti politikalarıyla maddi bir doyuma ulaşmıştı. Maddi doyum ve boş zaman imkânı bireyleri maddiyattan farklı şekillerde hareket etmeye yöneltti. Alternatif yaşam, feminizm, çevrecilik, vb hassasiyetlerle hareket eden bireyler kamusal yaşamı farklılaşmış bir yaşam alanına dönüştürdüler (Çaha, 1998-1999: 80-81).

Endüstri toplumundaki sosyal hareketler sınıf olgusu gibi daha bütüncül bir olgudan hareket edip, daha çok siyasal bir özelliğe sahipken; yeni dönemde bunun yerine “farklılık”, “kimlik”, “çoğulculuk” gibi kavramlar üzerinden bir siyaset anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu yeni siyaset anlayışı da post-Marksist yazarlardan neo-liberal düşünürlere ve post-modernist düşünürlere kadar etkili bir

şekilde dile getirilmektedir. Laclau ve Mouffe, Negri ve Hardt'a göre sınıf üzerinden bir demokratik işleyiş artık söz konusu değildir. Günümüz demokrasisini sınıf temeli üzerinden değil kimlik üzerinden yeniden tanımlamak gerekmektedir. Siyasal eylemin gerçekleştirilebilmesi çokluk şartına bağlıdır. "Çokluk, demokrasiyi yani herkesin herkes tarafından yönetimini gerçekleştirebilecek yegane toplumsal öznedir" (Negri ve Hardt, 2004: 114). Bu anlayışa faklı bir noktadan yaklaşan Wood'a göre ise "çoğulculuk ve kimlik politikaları bir araya gelmez toplumsal teoriler üzerinde birleştirici bir etki yapacaktır. Kendi ifadesi ile "yeni çoğulculuk ve kimlik politikaları, farklılıkları, çeşitliliği ve çoğulculuğu vurgulamalarıyla en anlaşılmasız 'post-marksist' ve 'post-modern' kuramlardan 'yeni toplumsal hareketlere' kadar uzanan 'yeni revizyonizmleri' birleştirmektedir"(Wood, 2003: 302). Küreselleşme bir yandan türdeşleştirici bir etki yaparken bir yandan da bu şekilde çoğulcu bir anlayış ortaya çıkarmaktadır. Wood'a göre küreselleşme ile etkin olan bu çoğulcu anlayış bir perde görevine sahiptir. Kapitalist toplumun baskın bir özelliği, toplumun kamusal ve özel alanlarının her köşesinde kendi sistemi ile kurmuş olduğu egemenliği görünmez kılmaktır. Bu sayede de kapitalist sistem, kendi sisteminin bireyleri türdeşleştirici özelliğinin gözden kaçmasını sağlamaktadır. Değişik tüketim biçimleri ile ölçülen yaşam tarzları, tüketimin bir gösterge olması bireylere homojen bir küresel kültür dayatırken, kimlik politikaları da desteklenmektedir. Kimlik politikaları, kapitalizmin insanları bireyselleştirmesinin sonucu olarak, bireylerin bir araya gelmesini de engellemektir. Sınıfsal hareketlerin de etkisini yitirmesi bu yönde ele alınabilir. Çünkü sınıf kavramı bireyler üzerinde çok daha fazla birleştirici bir etki yapmakta ve bireyleri daha güçlü kılmaktadır. Kimlik politikaları ile parçalanmış durumda olan bireyler, bir araya gelmekte güçlük çekmekte, bir araya gelseler de önemli bir ölçüde güç oluşturmaktan yoksun olmaktadırlar.

Toplumsal çatışma alanında yaşanan bu değişim ulus-devletin sorgulanmaya başlamasıyla da ilgilidir. Bireylere geçmiş dönemlerde kim olduğu konusunda bir yol gösterici olan sosyal sınıf ve ulus sorgulanmaktadır. Geniş kitleleri bünyesinde barındıran sınıf gibi sosyal olguların yerine daha küçük çaplı aidiyetlerle sosyal hareketlerin ikame edilmesi ya da yeni bir özellikte sunulması, küresel sermaye karşısındaki muhalefetin etkisiz hale getirilmesi ile birlikte düşünülmelidir. "Sahip olmaya karşı var olmak ön plana geçmektedir" (Kaya, 2007: 1465). Bireylerin birlikte hareket ederek kendi çıkarları etrafında toplanmaları ve kendileri için maddi temelli taleplerde bulunmaları yerine sosyo-kültürel taleplerle sistemin içinde mücadele etmeleri küresel sermaye açısından yeğlenir bir durumdur³.

Sermaye dünyanın her yerine kolay hareket edebilme amacı ile dünya çapında küresel sermayenin lehine politik bir kültür oluşmasını arzulamakta ve bunu desteklemektedir. Küresel sermaye ile birlikte yeni bir politik kültür oluşturma

³ Bu durum yeni sosyal hareketlerin sermaye ile birlikte hareket ettiği anlamına gelmemelidir. Küreselleşme karşıtı hareketler veya savaş karşıtı hareketler dünya ölçeğinde önemli sesler getiren, küreselleşmenin imkanları ile de gayet iyi örgütlenebilen hareketlerdir. Ancak burada esas vurgulanmak istenen yeni sosyal hareketlerin kitlesellikten daha parçalı bir konuma bürünmüş olmalarıdır.

çabası da ortaya çıkmıştır. Bireyler bu politik kültürle birlikte birer tüketiciye dönüştürülmüş, katılımcılık ise tüketici haklarına indirgenmiştir. Bu süreçte bireyler depolitize edilmiş ve gelişen küresel iletişimle birlikte, iletişim araçlarından yayılan enformasyon da bu tüketim düzenini destekleyen bir işleyiş ortaya koymuştur. Depolitizasyon süreci kapitalist toplumun istediği bir olgudur. Çünkü kapitalist toplumun iyi bir şekilde işlemesi çoğunluğun demoralize ve depolitize edildiği koşulların oluşmasına bağlıdır. “Toplum gerçekleştirilmesi mümkün olan daha iyi bir dünyanın oluşması için gerekli toplumsal değişim umudundan vazgeçtiği, bu nedenle kamusal yaşamın göz ardı ettiği ve toplumsal piramidin en üstünde yer alan tüm kararları terk ettiği noktada faal hale gelir”(Mcchesney vd, 2003: 26).

Bauman’a göre özel ve kamusal alanda kavramlarda belirsizlik ortaya çıkmış, bu belirsizlik aynı zamanda özel ve kamusalın da sınırlarının silinmesine, ayrımların ortadan kalkmasına neden olmuştur. Bu belirsiz ortamda toplum bir arayış içindedir. Siyasette olduğu gibi toplumsalın diğer alanlarında da sağlam bir zemin arayışı bireylere hakim olmuştur. Hakim olmakla birlikte adeta yaşamsal bir konuma gelmiştir. Bu çerçevede de bir korku olgusu ortaya atılmış ve belirsiz korku olgusu üzerinden siyaset yürütülmeye çalışılmıştır. Tüm bu sağlam zemin arayışları Bauman’a göre boşunadır. Bireyselleşmiş bir toplumda⁴ kişisel meseleler kamusal meselelere dönüştürülmekte, bireysel özgürlüğün artmasıyla kolektif iktidarsızlığın da artması söz konusu olmaktadır (Bauman, 1999: 11).

Yaşanılan dönemde bireylerin karşı karşıya kaldığı sorunlar parçalı ve dağınık olarak kendini göstermektedir. Ancak bu dağınıklık ve parçalanmışlık karşısında birey de yalnız ve güçsüz kalmaktadır. Bu parçalanmışlık karşısında bireyin ortaya koyduğu muhalefet de aynı şekilde parçalıdır. Muhalefetin dağınıklığı, onu yoğunlaştırıp ortak bir davaya bağlamanın ve ortak bir suçluya karşı yönlendirmenin güçlüğü, sadece çekilen acıları daha da karmaşılaştırıyor. Çağdaş dünya, ümitsizce dışarı çıkacak bir yol arayan yüzer gezer korku ve hayal kırıklıklarıyla ağızına kadar dolu bir kaptır (Bauman, 1999: 23).

Furedi’ye göre “güvenlik 1990’lı yılların temel değeri haline gelmiştir. Bir zamanların **dünyayı değiştirme** (ya da olduğu gibi koruma) kaygısının yerini güvenliği sağlama kaygısı aldı” (Furedi, 2001: 25). Güvenlik sektörü adı ile anılan bir sektörün ortaya çıkması, siyasilerin ve siyasal partilerin parti programlarında ve siyasal söylemlerinde kişisel güvenliğe yer vermeleri toplumda egemen olan güven probleminin toplumdaki etki derecesini göstermektedir.

Korkunun egemen olduğu, umutsuz bir dünya algılayışının bulunduğu bir dünyada “güven” olgusu yaşamın her alanında birincil konuma gelmiştir. Ekonomiden aileye kadar yaşamın her alanındaki ilişkilerde temel sorunsal güven olgusu olmuştur. Güvenin bu derece ön plana çıkmasının altında postmodernite ile birlikte artan belirsizlik ortamı, öznenin pasifleştirilmesi süreci yatmaktadır (Furedi, 2001: 29).

⁴ Bireyselleşmiş bir toplumda insan eylemlerinin sonucu bilinmemektedir. Ortaya çıkan müphemlik durumunda, ne nasıl davranacağımızı bilebiliriz ne de eylemlerimizin sonucunu bilebiliriz. Bu durum da bireyleri korkuya iterek, toplumsal alanın daha da parçalanmasına, güvensizliğin ortaya çıkmasına neden olur (Bauman, 2005: 76).

IV. SOSYAL HAREKETLERDE SINIF NEDEN ETKİSİZ KALDI?

Gerek toplumsal gerek ekonomik gerekse de siyasal dönüşümler sonucu yaşanan yapısal değişimler belirtilen alanlarda farklı örgütlenme modelleri, farklı hedefler ve farklı işleyişler ortaya koymuştur. Buna bağlı olarak da sınıf temelli siyaset, örgütlenme şekilleri daha da parçalanarak farklı alt kollara ayrılmıştır. İşçi sınıfı içinde farklı kimlikler şüphesiz işçi sınıfının ekonomik, siyasal gücünü azaltmıştır.

Toplumsal hareketlerdeki farklılaşma toplumun parçalanmışlığından da etkilenmiştir. Ayrıca, toplumda çıkar temelli, kitlesel hareket edebilecek bir yapı olan sınıf yapısının bozulması da bu değişimde etkili olmaktadır. Öncelikle ekonomik anlamda esnek üretim şekline geçilmesi ile birlikte emek piyasasında bir kırılma yaşanmıştır. Sermayenin örgütlü iş gücü karşısında güçlenmesini sağlayan bu değişim, işçilerin de gücünü azaltmıştır.

Fordist birikimi en iyi tanımlayan kelime rijidite (sertlik) idi. Söz konusu rijidite problemi, bir yandan değişmez bir tüketici piyasasını varsayarak, kitlesel bir üretim için uzun dönemli ve büyük ölçekli sabit sermaye yatırımlarıyla ilişkili iken diğer yandan özellikle tekeli sektörlerdeki, yerleşik ve korporatist emek örgütlenmesine dayanan işçi sendikaları ile ilgiliydi. Fordist üretim biçiminde işçi sınıfının bir yandan refahı artarken bir yandan da yönetime katılmaktadır. Ayrıca işçi sınıfının ücretlerinin yüksek olması kitlesel üretim için talep yaratmıştır (Lipietz, 1993: 230-231). Artan işçi sınıfının refahı, fordizmin krize sürüklenmesi ile eleştirel bir boyut kazanmış ve sermaye, emek piyasalarını, emek sürecini yeniden inşa etme ve dolayısıyla emek maliyetlerini kısıtlama yönünde bir çabaya girmiştir.

Süreç sonunda hızlı bir sendikasızlaşma ortaya çıkmıştır. Özellikle mal üretiminden, hizmet sanayilerine geçiş yönündeki değişim, işverenlere, iş yerini sendikasızlaştırma yönünde destekleyici bir işlev görmüştür. Buna ek olarak yöneticilerin hakları güçlendirilmiş, çalışma kuralları sıkılaştırılmış, iş güvenliği azalmış ve kanunlarla oluşturulan ücret düzeyleri mümkün olan minimum düzeyin etrafında salınım göstermiştir. Pek çok durumda kanunlarla korunsa bile, sendikalaşma son derece zayıf bir karaktere sahip olmuştur.

İşgücünün parçalanmışlığı⁵, merkez ve çevre arasındaki yeni sınıf bölünmelerinin unsurlarını içerdiği ölçüde, toplumda postfordist katmanlaşmaya doğru bir eğilimin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu tip bir bölünmüşlüğe kolektif bir hareketle direnç gösterilmesi, toplumsal patlamanın yaşanmaması yolunda düşünülen en iyi çözüm olmaktadır. Bu tip hareketin başarısızlığı sonucunda oluşacak toplumsal yapı ise köktendincilik ve cemaatler gibi kolektif idealizmin arkaik formuna doğru bir yönelişi beraberinde getirecektir. İhsan ve biat üzerine şekillenebilecek bu tip toplumsal formasyonlarda sosyal hak kavramı, yerini yoksullara yardıma bırakmıştır.

⁵ Emek sürecinin parçalanması, sendikalara da yansımıştır. Sendikaların işçi sınıfı üzerinde birleştirici bir unsur olarak bir işlev yerine getirmeleri gerekirken özellikle son dönemde sendikaların bir araya gelişleri anlamında olumsuz bir etkiye sahip olmuşlardır. Sendikalar da sıklıkla bu grupları birleştirmek yerine ayırtmaktadır (Clark-Lipset, 2007: 76).

Esnek üretim tarzı, ileri teknoloji ve yüksek nitelikli iş gücü aracılığıyla ürün çeşitliliğini, ürün farklılaşmasını sağlamış, tercih yelpazesini genişletmiş, girişimciliği desteklemiş, rekabet yaratarak verimliliği arttırmış olabilir. Bireylerin piyasa dolayımıyla toplumsal baskıdan kurtulabilmesine, örneğin farklı yaşam tarzlarını benimseyebilmelerini –cinsel serbestlik, kültürel çoğulculuk, serbest dolaşım imkanı ve hızına kavuşabilme gibi- sağlamış da olabilir. Diğer taraftan bu imkanların kullanılması, bireyin piyasada sahip olduğu pazarlık gücüne bağlıdır. Niteliksiz emeğe sahip olan işsizler, sokak çocukları, dünyanın büyük bir bölümünde kadınlar, eşcinseller, hayat kadınları ve daha birçok depolitize kılınmış marjinal alt-sınıflar –mikro ölçekte yaygınlık kazanan tahakküm ilişkilerine- tabi kılınmaktadır.

IV. a. Fordizm-Postfordizm

Fordizmin özellikleri: 1. Kitle üretimi ve tüketimi: Yapılan üretim belli özel müşterilere değil, toplumun genelini hedeflemektedir. Kitle üretimi için gerekli olan kitlesel talebin örgütlenmesi ve oluşturulması öngörülmektedir.

2. Ürünlerde yüksek standartlaşma: önceden tespit edilen kitle tüketim profiline göre standart ürünler tasarlanmakta ve üretilmektedir. Kitlesel üretim için standartlaşma gereklidir.

3. Esnek olmayan bir üretim süreci: Üretim süreci, standart bir malın kitlesel üretimi için tasarlandığından, malın niteliğinde kolaylıkla değişim yapmaya müsait değildir. İmalat hattında, rutin işler yapacak işgücü çalışmakta olduğundan, sadece sadece standart ürünün imalatını yapma becerisi söz konusudur.

4. İş örgütlenmesinde yeni teknolojiler kullanılmakta: Rutin işler yapması beklenen işgücünün yerine makine kullanılabilen, yeni teknolojilerle işgücünün çeşitli bileşimleri, verimliliği artırma amacıyla denenmekte ve kullanılmaktadır.

5. Rutin işler yapan yarı eğitilmiş işgücü kullanımı öngörülmekte: Seri ve kitlesel üretim hattında, standart ürünün belli bir bölümündeki görevi yapacak ve kolayca ikame edilebilecek işgücü çalıştırılmaktadır.

6. Keynesçi ekonomik politikalar ve piyasa düzenlenmesi: Gerekli kitlesel talebin sağlanabilmesi için, devlet müdahalesi ile gelişen sanayileşmeye sıcak bakılmakta, fordist sistemin zayıf noktası olan kitlesel talebin refah devleti politikalarıyla oluşturulması istenmektedir.

7. Hegemonik bir nitelik göstermektedir: Güçlü bir yönlendirme ve bütünleşme eğilimi sözkonusudur. Bireylerin sisteme uyumu, özel hayatlarına varıncaya kadar denetlenerek ve yönlendirilerek sağlanmaya çalışılmaktadır.

8. Bir yaşam tarzı düzenleme biçimidir: İnsanlara önce gelir sağlama, sonra da bu geliri nasıl kullanacaklarını öğreterek yaşam biçimlerini doğrudan doğruya belirleme çabası görülmektedir (Eraydın, 1992: 15).

Postfordizmin özellikleri:

1. Esnek bir birikim düzeni ve esnek üretim rejimi
2. Küçük ölçekli üretim
3. Ürün farklılaştırması
4. Stoksuz çalışma
5. Üretim esnasında kalite kontrolü

6. Üretim sürecinin parçalanması
7. İşgücünün uzmanlaşması ve çoklu görevler yüklenmesi
8. İşgücünün niteliğine göre iş güvencesi ve ücret
9. Sendikalaşmanın önemini kaybetmesi
10. Bilgisayar esaslı yatırımların doğuşu
11. Mavi yakalı geleneksel işçi sınıfı yerine beyaz yakalı işgücü
12. Kadını daha çok çalışabilmesine yeni teknolojilerin imkan sağlaması
13. Çokuluslu şirketlerin hakimiyeti ve özerkliği
14. Esnek uluslararası iş bölümü (Eraydın, 1992: 28).

İki farklı üretim biçiminde devletin ve ideolojinin özellikleri

Fordizm	Postfordizm
Sertlik	Esneklik
Kolektif kazanç	Bireyselleşme/bölünme
Refahın tabana yayılması	Kolektif ihtiyaçların ve sosyal güvenliğin özelleşmesi
Merkezileşme	Yerelleşme ve bölgelerarası keskin rekabet
Tüketiciye dayalı kitle tüketimi, kitle toplumu	Bireysel tüketim
Toplumsallaşma	Bireyselleşme

IV. b. Refah devletinin etkisi

Ulus devlet 1945 sonrası dönemde kapitalist modernleşmenin kurucu elementi olarak sunulmaktaydı. Ancak refah devletinin ortaya çıkışı tarihsel konjonktür içinde 18. yüzyılda yaşanan sınıf çatışmalarının derinliği ile II. Dünya Savaşının sonucudur. Özellikle toplumsal düzlemde devlet, zayıf toplumsal grupları, işçileri, kiracıları, tüketicileri korumak için geliştirilen sosyal güvenlik politikaları yanında (Tezcan, 1998: 51) uzun vadede toplumsal çatışmaları yumuşatmak ya da en azından belirli bir mecraya sokmak amacıyla değişimleri yönetmek, planlamak gibi fonksiyonları üstlenmekle görevlerini iyice arttırmıştı (Habermas, 1997: 262-263). 1929 Krizine giden süreçte eşitsizliklerin azaltılması yönünde devletten artan talepler karşısında devlet tarafından sosyal politikalar uygulanmaya başlamıştır.

Bu inanç doğrultusunda refah devleti herkes için yeterli bir toplumsal ücreti garanti etmeye çalışmak ya da eşitsizlikleri gidermek, azınlıkların göreceli yoksunlaşmasına ve dışlanmışlığına çare olmak üzere gelirin yeniden dağılımı yönünde politikaları ve hukuksal bir takım önlemleri uygulamak zorunda kalmıştır. Bu dönemde devletin iktidarının meşruluğu, toplumun bütün kesimleri için istihdam, sosyal sigorta, yeterli ücret gibi sosyal politikalar uygulamasına ya da kısaca herkese askeri bir yaşam düzeyi sağlamasına bağlı hale gelmiştir (Harvey, 1999:162).

Refah devletinin sağladığı istikrarı ve dolayısıyla toplumsal uzlaşmayı sağlayabilmesi, 1914'ten başlayarak Henry Ford'un otomobil üretiminde

kullanmaya başladığı üretim tarzının II. Dünya Savaşı sonrasında yaygınlaşması ile bağlantılandırılmaktadır. Fordizmi önemli kılan unsurlar: **a.** standartlaştırılmış, homojen metalar şeklinde kitlesel üretim, **b.** kitlesel istihdam, **c.** iş gücünün kontrolünü sağlayan önceden belirlenmiş, zaman ve mekan planlamasını öngören Taylorist yöntem, **d.** bu yöntemi uygulayan merkeziyetçi, hiyerarşik bir yapıdır.

Fordizm yalnızca üretim boyutlu değildir. Aksine, Fordizmin refah devletinin Keynesyen politikalarıyla kesiştiği yer kitlesel tüketim boyutudur. Kitlesel, standartlaşmış, homojen meta üretimi, kitlesel tüketimle beslenen bir döngünün parçasıdır. “Kitlesel istihdam”, çalışanları, aynı zamanda tüketicilere dönüştürmekte; tüketiciler, “kitlesel üretim”in ürünleri olan standart ve homojen metaları teknolojik şebekeler aracılığı ile elde ederek, “kitlesel tüketimi” gerçekleştirmekte; böylece üretim-tüketim döngüsü işlemektedir.

İşçi-tüketici açısından bir yandan bireyselleşmeye diğer yandan homojenleşmeye doğru çift yönlü eğilim, toplumsal oluşuma belli bir istikrar ve tahmin edilebilirlik kazandıran bir gelişme politikasını mümkün kılmıştır. Ayrıca ev işleri alanına giren, çocuk, hasta, yaşlı bakımı, temizlik gibi hizmetler, uzmanlık alanına girerek metalaşmış, kitlesel tüketimin konusu olmuşlardır. Kitlesel tüketimin diğer bir fonksiyonu, piyasadaki metaların (buzdolabı, araba gibi) nüfusun büyük çoğunluğu tarafından tüketilmesi yoluyla ortak bir yaşam tarzını yaratması ve bireyleri bu yolla toplumsallaştırmasıdır (Wagner, 1999: 130-132).

Bu üretim tarzıyla sermaye küçük fedakârlıklarla güvenli bir kârlılık kulvarında yol alırken, işçi hareketi de sendikal örgütlenmeler aracılığıyla emek piyasalarında ve üretim süreçlerindeki işleyişe ilişkin yeni roller ve fonksiyonlar üstlenmiştir. Ekonomik yaşamda en büyük üretici ve aynı zamanda düzenleyici rolü üstlenen devletin arabuluculuğu da eklenince, örgütlü işçi hareketi, sermaye ve ulus-devlet arasında süregiden ve savaş sonrası dönemin iktidar tabanını oluşturan, gergin ama sağlam güç dengesi kurulmuştur. Bu güç dengesinin sağladığı refah, sosyal yardıma muhtaç marjinal kesimleri kapsayacak boyuta ulaştığında uzlaşmanın kapsamı da en üst düzeye ulaşmış oluyordu.

Söz konusu doğrultuda refah devletinin artan fonksiyonları ile yönetim kavramının temel nesnesi bürokratik aygıtları içeren “devlet” olmuştur. Devlet yönetiminin asıl unsuru da bürokrasi ve onun işleyişiyle ilgili olarak kamu yönetimidir. Kamu yönetimi bağlamında ilk değişiklik onun ussal bir yapıya ve uzmanlık bilgisine kavuşturulmasıdır. Personelin siyasal baskılardan uzak kalabilmesi ve bürokrasinin kendi içinde özerkliği amaçlanmıştır.

Siyasal düzeyde ise baskı gruplarının özellikle sendikaların meslek örgütlerinin etkili olduğu katılımcı bir demokrasi anlayışı ortaya çıkmıştır. Bunun doğal sonucu olarak kitlesel siyasal partiler etkili olmuşlar ve devlet kaynaklarının dağıtımında rol oynamışlardır. Sosyal refah devleti anlayışı yurttaşların siyasete katılımının ön koşulunun onların ekonomik durumunu düzeltmek ve sosyal, siyasal haklarını güvence altına almak olarak görmekteydi. Bu nedenle kitleler haklar yoluyla ne kadar çok sisteme dahil edilebilirlerse o kadar fazla toplumsal yaşama katılacaklardır. Aksi durumda insanlar marjinalleşecek ve katılım göstermeyeceklerdir (Kymlicka, 2004:401).

Ancak refah devleti iyi işlediği dönemde dahi toplumsal alanda aşırı derecede yer edinen bürokrasiye ve katılımcı demokrasinin içeriğine ciddi eleştiriler gelmiştir. 1970'lere geldiğinde refah devletinin ekonomik krizden önce gündelik yaşamın en ince ayrıntılarına kadar müdahaleye varan devlet kapsayıcılığına, bireylerin edinimlerini belirleyen pratikleri uygulayan kurumlarına karşı bir tepki gelişti. Ardından ekonomik krizle birlikte hızlı teknolojik gelişmelerin yarattığı, değişime uyarlanamadığı için devlet aygıtına; kitlesel talepleri karşılamak için devletin olanaklarını verimlilik yerine oy maksimizasyonuna göre siyasal parti, siyasetçi ve yasama meclisine eleştiriler geldi.

Bütün bu eleştirilere siyasal ve yönetsel bağlamda teorik zemin kazandırılmıştır. İlk olarak siyasal boyutta özel alan-devlet ayrımı yapılarak özgürlükler bağlamında yeniden gündeme getirilmiştir. Hayek, devletin ekonomik yaşama muğlak bir kavram olarak tanımladığı, sosyal adalet adına küçük bir müdahale yolunda bir adım bile atmasının toplumu “kölelik yolu”na sokacağını, devletin her geçen gün büyüme eğilimi gösterip totaliterleşeceğini ileri sürmüştür. Devletin piyasaya müdahalesi, bireylerin kendi kaderini tayin edememesine; planlamacı devletin ortak iyi adına kurduğu “amaçlar hiyerarşisi”ne tabi olmalarına neden olacaktır. Bireylerin ekonomik tercihlerinin sınırlandırılması durumunda bu sınırlama, yaşamın diğer alanlarını da belirleyecek; kaynakların dağılımı merkezi yönetimin inisiyatifine bırakılacaktır (Hayek, 1999:131; 150-151).

1970'lerin sonlarında ve 1980'lerin başlarında globalleşme projesinin oluşumu ile devletin rolü artan eleştiriler doğrultusunda yeniden tanımlandığında gelişmenin belirleyici unsurunun devlet aygıtı olduğu düşüncesi terk edilmiştir. Oysa 1940'lar ve 1970'ler arasında ortaya çıkan devlet kılavuzlu sosyal devletin taşıdığı ama gün yüzüne çıkmayan çelişkiler, globalleşme projesinin yükselme bağlamı içinde refah devletine yönelik meydan okumalarla gün yüzüne çıkmaktadır (Berger, 2001: 889).

Bir yandan ulus-devlet eleştirisi, diğer yandan ulus-devletten sonra süreklilik gösteren kapitalizmin- “global kapitalizm” (Berger, 2001), “kapitalizmin geç kültürel (ve küresel) mantığı” (Jameson, 1994) ya da “modern-dışlaşma”nın (Touraine, 2002)- eleştirileri yeni politik tartışmaların eksenini oluştururken, geçiş dönemi içerisinde nasıl bir yönetim gerçekleştirilebileceği sorunsalını da beraberinde getirdi. Bu bağlamda devletin ekonomik ve toplumsal yaşamda üstlendiği fonksiyonların azaltılması ile sorunların çözüleceği ön görüldü.

Bu yeni dönemde, birey kolektif kurum ya da sınıf, halk, millet gibi varlıklardan üstün tutulur; toplumsal, ekonomik ve politik olaylar incelenirken homo economicus olan bireyin eylem ve davranışlarından hareket edilir. Bu ilke aynı zamanda bireylerin kendi toplumsal konumlarından sorumlu olduklarını varsayar. Bireylerin özgürlüğü, her bir bireyin baskı ve zorlama olmaksızın belirli kurallar altında özel alan içerisinde istek ve tercihlerini gerçekleştirme anlamına gelen negatif özgürlüktür. Baskı ve zorlama ise iki kaynaktan gelebilmektedir: diğer bireyler ve devlet.

Devletin kurumsal kapasitesinin azalması, toplumsal sorunları çözecek politikalar üretememesi, en azından politikaları uygulayamaması anlamına gelmektedir. Ulus-devletler için meşruiyet krizi yaratan bu durum, uluslar arası

müdahalelerle birlikte bu meşruiyet krizini daha da derinleştirmektedir. Zaman ve mekan anlayışını esnekleştiren ürün çeşitliliğine dayalı uzmanlaşmış iş gücü gerektiren yeni üretim tarzı, kendisini yeni duruma uyarlayacak imkanlardan yoksun olduğundan gerekli donanımını sağlayamayan insanların işsiz kalmasına yol açmaktadır. Daha önce kamusal olan hizmetlerin piyasada metalaşması, piyasayı kitleleri dışlayıcı bir unsura dönüştürmektedir. Devletin boşalttığı alanda, devletin önceki işlevlerini üstlenecek toplumsal mekanizmaların yokluğu, az gelişmiş ülkelerde toplumsal talepler ile taleplerin muhatabı olan siyasal iktidar arasında gerilimi yükseltmekte; devletin ekonomiye müdahalesi ideolojik nedenlerle ya da devletin kendi yoksulluğundan kaynaklanan kısıtlarla engellenince baskı aygıtları daha çok devreye girmektedir.

V. SINIF ÜZERİNE

Toplumsal hareketler içerisinde sınıfın etkisinin azalması refah devleti uygulamaları ve esnek üretim tarzıyla değinilen noktalardan dolayı önemlidir. Ancak toplumsal yaşama bakıldığında sınıfın etkisi daha önceki dönemlerden farklılaşmış da olsa etkisini kaybetmemiştir. Ancak etkisizleşmesi yönünde bir değişim söz konusudur.

1970'lerden itibaren sınıfsal bakış açısı giderek azalmaya başlamıştır. Amerikan sivil haklar hareketi, Batı Avrupa'da çevreci ve anti-nükleer hareketler, İran ve Orta Doğu'da radikal dinci hareketler sınıf yorumunun daha ileri bir eleştirel gözden geçirilmesi çalışmalarını harekete geçirmiştir (Pakulski, 2007: 34). Bu dönemle birlikte sınıf üzerine yeni tartışmalar başlamıştır. Etkisini mi yitiriyor, yoksa yok mu oluyor şeklinde iki farklı boyutta tartışmalar kendini göstermiştir. "Eski geleneksel hiyerarşiler azalıp ve yeni toplumsal farklılıklar ortaya çıkıyorken son birkaç on yılda sınıf çözümlerinin yetersizliği daha da belirginleşmektedir. Bu değişimlerin tümü toplumsal tabakaların doğasını köklü biçimde değiştirmekte ve esaslı uyarlamalar gerektirmesi nedeniyle eski teorileri sarsmaktadır" (Clark-Lipset, 2007: 75).

Sınıf yapısı önemli bir değişim geçirmiştir. Hizmet sektörünün gelişimiyle yeni bir sınıf –orta sınıf- ortaya çıkmış ve işçi sınıfı orta sınıfa doğru gelişim göstermiştir. Bu da "eski tanımlanan anlamıyla bir işçi sınıfından bahsedilemeyeceği" yönünde bir iddianın destek görmesinde etkili olmaktadır. İkinci bir iddia da işçi sınıfı ister değişsin ister değişmesin artık politikayı sınıflar düzeyinde kurmak imkansızdır (Erbaş-Coşkun, 2007: 7).

İnsel'e göre, post-modern zamanlar, gittikçe parçalanmış bir toplumda büyük seküler anlatıların ve buna bağlı sosyo-ekonomik toplum aidiyet simgelerinin etkisizleşmesine ve bireyselleşmenin toplumsal ilişkilere damgasını vurmasına yol açmıştır (İnsel, 2008: 21). Bireyselleşmenin toplumsal ilişkilere hakim hale gelmesiyle birlikte sınıfsal ilişkiler değil bireysel düzeyde olan ilişkiler anlamalıdır. Toplumun bireye dayanması sonucu modern dönemin veya endüstri toplumunun sınıfsal ilişkileri yerini daha yumuşak ve yatay olan bireysel ilişkilere bırakmıştır.

Bireyselleşmenin hızla toplumda yaygınlaşması sınıf kavramının önemini yitirmesinde etkili olmuştur. Ancak bu iddianın bireyselleşmeden ziyade toplumsal

alanın parçalanması⁶ üzerinde durması daha anlamlı olabilir. Çünkü kitlesel üretim ve kitlesel tüketim anlayışının yerini bireysel üretim ve bireysel tüketime bırakması, ayrıca işçi sınıfının değişen iş yapısındaki değişimlere bağlı olarak parçalanmışlık arz etmesi, günümüz toplumunda bireyselliğin ön plana çıkmasının altında yatan nedenler olarak sayılabilir.

1980'lerden sonra neoliberal politikalar etkisini iyice hissettirmiş ve işçi sınıfı birçok bakımdan güçsüz duruma düşmüştür. Buna bağlı olarak da sınıf çelişkilerinin artık toplumun temel ayrılık noktasını oluşturmadığı ve özelde ise işçi sınıfının gerileme içine girdiği ileri sürülmektedir (Callinicos, 2006: 9). Bu iddiaların belli ölçüde haklılık payı vardır. Her şeyden önce sınıf olgusu özelde de işçi sınıfı küresel kapitalizm karşısında gerileme içine girmiştir. İşçi Partisi'nin İngiltere'de üst üste aldığı seçim yenilgileri de bu tartışmaların artmasında etkili olmuştur. Gamble, toplumsal eğilimlerin giderek muhafazakarlardan yana döndüğünü, İşçi Partisi'nin tabanının giderek Kuzey İngiltere, İskoçya ve Galler'deki gerileyen sanayi bölgelerinde sınırlı kaldığını ileri sürüyordu (Gamble, 1987'den akt. Collinicos, 2006:10).

Sınıf üzerinde yapılan tartışmalarda tüketimin artması, statülerin değişmesi gibi gelişmeler göz önüne alınmakta bu da sınıfsal çelişkiyi maskeleymektedir. Özellikle tüketim üzerine yoğunlaşan sınıf tanımı, büyük ölçüde sınıfsal çelişkilerin kaybolduğu, işçi sınıfının orta sınıfa⁷ yaklaştığını hatta bu iki sınıf arasında fark kalmadığı inancına yol açacaktır (Collinicos, 2006: 12). Tüketim kalıplarının artmış olması, toplumsal tabakada yer alan sınıfların gerçek durumunu gizleyebilir. Ayrıca kültürel kimlikler üzerinden ilerleyen toplumsal çözümleme teorileri de sınıfın etkisinin azalmasında önemli bir yere sahiptir. Son dönemde çok fazla ön planda olan kimlikler toplumsal çözümlemelerde önemli bir yere sahip olabilir. "İrk, din ya da etnik grup temelinde örgütlenen sosyal hareketler neredeyse son otuz yıla damgasını vurmuştur" (Kaya; Şahin Kaya, 2006: 41). Oysa ki etnik köken ve kültürel temelli aidiyetlerin toplumsal gruplar üstünde birleştirici özelliği daha az etkilidir. "Etnik köken, aile, yaşanan yer gibi özellikler kişinin kimliğini, tutumunu ve ilişkilerini biçimlendirmekle birlikte toplumsal profillerin belirlenmesinde sınıf üyeliğinin maddi koşulları kadar etkili olmamaktadır" (Öngen, 1996: 35). Ancak

⁶ Modern sonrası toplumun özelliği olan parçalanmışlık, iktisadi yaşamdaki konumların da parçalanmasını, bireyselleşmesini beraberinde getirmektedir. Bu parçalanma sanayi sonrası üretim yapısının baskın özelliğidir. Bu nedenle sosyal sınıf kavramı geçmişte sahip olduğu toplum içi bölünmenin asli anlam üreticisi niteliğini kaybetmiştir. Sosyal sınıflar sosyolojik olarak anlamlı bir kategori olmadıklarına göre, sınıf mücadeleleri de artık tarihi yapan asli dinamik olarak ele alınamaz. Sosyal sınıf olgusunun etkili varlığı ve anlamı kalmamışsa, o zaman sınıf mücadelelerinin de öznesi kaybolmuş demektir. Yeni tarih, sınıf mücadelelerinin değil, bireylerin hayat patikaları ile belirlenmektedir. Sosyoloji ancak etnometodoloji veya mikro sosyoloji olarak anlamlıdır. Tarih de artık toplu hikaye anlatmak yerine tek tek bireylerin hikayesini aktarmalıdır. Bu tür iddiaların önemli bir dayanağı, günümüz siyasal söylemlerinde sınıf olgusuna yapılan vurgunun azalması, zaman zaman kaybolmasıdır (İnsel, 2008: 22).

⁷ Orta sınıflaşma, beyaz yakalı işçilerle ya da işlerle birlikte yaygın olarak kullanılmış, Yuppie'lerde olduğu gibi, emeği ile çalışan, tüketimde üst sınıflarla yarışacak düzeye –neredeyse gelen- yeni bir sınıf oluşmaya başlamıştır. Öngen'e göre mal üretmekle hizmet üretmenin arasında bir ayrım anlamlı değildir. Çünkü gerek mal gerek hizmet üretimini günümüzde tamamen meta üretiminin biçimleri durumuna gelmiştir (Öngen, 1996: 198).

toplumsal çözümlenmeler de daha mikro düzeyde gerçekleştiği için sınıf kolaylıkla göz ardı edilmektedir.

Collinicos'a göre sınıfın etkisizleştiği ile ilgili bir diğer önemli nokta sınıfın meslekle özdeşleştirilmesidir. İşçi sınıfının sadece kol emeği ile çalışan kesim ile sınırlandırılması işçi sınıfının sayıca giderek azaldığı hatta ortadan kalkmaya başladığı yolunda bir yargıya varmamıza neden olmaktadır. Sınıfı meslekler üzerinden tanımlamak aradaki çelişkilerin gözden kaçmasına neden olmaktadır. (Collinicos, 2006 :13). Farklı mesleklerde çalışan bireylerin sınıfsal konumlarını nesnel bir şekilde belirleyebilmek için, o bireylerin iş gücünü satmak zorunda olup olmadıklarına ve üretim araçlarına mülkiyet açısından konumlarına bakmak gerekir (Collinicos, 2006 :41). Bu şekilde bir değerlendirme işçi sınıfının sayısının artırmayabilir. Ancak toplumsal alan içerisinde sınıfsal çelişkilerin daha açık bir şekilde görülmesini sağlayabilir.

Sınıf hareketi ile ilgili sunulan karşıt tezlerden birisi de orta sınıflaşmanın artmış olduğu iddiasıdır. Toplumda yeni bir orta sınıf oluşmuştur. Ve bu sınıf tüketim kalıpları açısından burjuva tarzı bir yaşam benimsemiştir. 1970'li yıllarda yoksul ve azınlık gruplardan, emekçiler arasındaki örgütlenme düzeyinin hızla düşmesi karşısında, gerek enflasyondan gerekse genişleyen devlet harcamalarından faydalanmakta son derece başarılı olan bir menejerler, profesyoneller, yeni girişimciler ve rantiyeler tabakasının, kitlesel bir alt-burjuvazinin politik açıdan gittikçe güç kazanması söz konusu (Collinicos, 2006: 77).

Yeni Sağ, politik olarak bu toplumsal ve ekonomik değişiklikler üzerinde yükselmişti. 1970'lerin ortalarında "bütün genç profesyoneller, orta düzey menejerler ve yeni girişimciler kuşağı, yerel ve ulusal politikaya atıldılar". Bunlar "sahip olma isyanına", "toplumsal işsizliği arttıran bir yeni zenginler hücumuna" önderlik ettiler ve şu tür istemleri vardı: "Amortismanın hızlandırılması, tümüyle denetimsiz spekülasyon emlak piyasaları ve sınır tanımaz bir kat mülkiyeti, kamu hizmetlerinin taşarılara yaptırılması, vergi fonlarının kamu eğitiminden özel eğitime aktarılması, asgari ücretlerin düşürülmesi, küçük işyerleri için yasal sağlık ve güvenlik standartlarının kaldırılması". Yeni Sağ'ın başlıca politik başarısı, elbette Beyaz Saray'a Ronald Reagan'ı oturtmak oldu. 1983-84'te Reagan'ın sağladığı dev silah harcamalarına ve aşırı dış borçlanmaya bağlı olan ve dünya ekonomisi için büyük bir istikrarsızlık unsuru oluşturan ekonomik patlamanın patolojik ortamında serpilip boy atan Yuppiler⁸ olmuştur (Collinicos, 2006: 78).

Collinicos'a göre işçi sınıfının tarihi, sermaye birikimi ve yeni sanayilerin gelişmesine ve başka sanayilerin daralmasına yol açtıkça, sürekli bir değişimin tarihidir. Bu değişimin her aşamasında sınıf, sistemin dinamiği tarafından yeniden

⁸ 1980'lerden sonra genç şehir profesyonelleri (Young Urban Professional) olarak ortaya çıkan Amerikalı bir meslek sahipleri grubunu ifade etmektedir. Amerika'da 1980'den sonra günlük yaşamda ve medyada adından sürekli söz ettirmeye başlamışlar ve siyasette de belli bir adayı destekleyerek, siyasal alanda kendilerini ifade etmişlerdir. 1946 ve 1966 yılları arasında doğan genç nesiller için kullanılan bu kesim, ekonomide de nitelik isteyen işlerde çalışmış, kariyer sahibi olmuş ve büyük şehirlerde yaşamışlardır. Özetle yeni orta sınıf gibi Amerika'da kendini gösteren bir statü grubu (Dekker ve Ester, 1990).

yapılandırılır, işçiler yeni alanlarda yoğunlaşırken eski yoğunluk alanları da dağılır (Collinicos, 2006: 125).

Toplumsal sınıfın bu değişmelerle beraber etkisinin azaldığı yönünde bir eğilim ortaya çıkmaktadır. Yeni dönem koşullarında sınıf bir önceki dönemin siyasetinde ve toplumsal hareketlerinde belirleyici bütüncül bir yapı arzederken, son dönem toplumsalında o etkisini gösterememektedir. Artık insanların sınıf aidiyetlerinin değişik kültürel özellikleri ile birlikte anıldığı bir döneme tanıklık edilmektedir. Geleneksel sınıf politikası modeli sınıf pozisyonundan kültür ve kimliğe ulaşırken, bugün kültür ve kimliğin sınıfsal bağlamdan öncelikli olduğu tartışılmaktadır (Kaya, Şahin Kaya, 2006: 45). Sınıf içerisinde kültürel özelliklerin ön plana çıkması sınıfın etkisini azaltmakla birlikte, yeni dönemde “bir araya gelişlerin de” kültürel temelli olması özelliğinin bir göstergesi olarak okunabilir.

VI. SONUÇ

Yeni sosyal hareketler içerisinde bir dönem aktif özne rolünü oynamış olan işçi sınıfının etkisi azalmıştır. Toplumsal mücadele farklı alanlarda, farklı örgütlenmelerle kendini ifade etmektedir. Ancak yaşanan bu değişim, toplumdaki sınıflar arasında çelişkinin ortadan kalktığı anlamına gelmemelidir.

Sınıfların ortadan kalkması için toplumda varolan eşitsizliklerin de ortadan kalkması gerekir. Ancak her türlü eşitsizliğin daha da arttığı, bireyler arasındaki gelir dağılımının daha da arttığı bir ortamda toplumsal sınıfların yok olduğunu iddia etmek yanlış bir ifade olabilir. Yoksulluk, gelir dağılımı gibi konularda yapılan ampirik çalışmalar toplumsal sınıflar arasındaki gelir dağılımında, refah dağılımında aranının daha da açıldığını göstermektedir.

Toplumsal çatışmaların sınıf dışı alanlarda gerçekleştiği ve bu çatışma türünün yükselişte olduğu bir dönem yaşanmaktadır. Bu da sınıfın etkisi yitirdiğini ileri sürenlerin en somut dayanağı olmaktadır. Oysa tarihsel süreç içerisinde toplumsal sınıflar kadar etkili, değişimi gerçekleştirmeyi hedefleyen başka bir grubun mücadelesi görülmemiştir. Ekonomi ile siyasetin birbirinden ayrılması süreci ile birlikte, siyaset de ekonomik düzlemde değil kültürel düzlemde gerçekleşmeye başlamıştır. Bu yeni dönemde de siyasetin öznesi kültürel temelli örgütlenen yeni sosyal hareketler olmuştur. Sınıf dışı çatışmaların belirlediği siyasa yaygınlaşmaya ve toplumu etkilemeye başlamakla birlikte, tüm bu gelişmeler toplumdaki sınıfsal çelişkilerin ortadan kalktığını göstermez. Bu da sınıfların hala etkisi koruduklarını ancak siyasal alanda etkisiz “göründüklerini” gösterir.

KAYNAKÇA

BAUMAN, Zygmunt, (1999), **Siyaset Arayışı**, (çev.), Tuncay Birkan, İstanbul: Metis Yayınevi.

_____, (2005), **Bireyselleşmiş Toplum**, (çev.), Yavuz Alogan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BERGER, Mark. T., (2001), “*The Nation State and The Challenge of Global Capitalism*”, **Third World Quarterly**, <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713448481>, **25/05/2010**.

BOTTOMORE, Tom, (1987), **Siyaset Sosyolojisi**, (çev.), Erol Mutlu, Ankara: Teori Yayınları.

COLLINICOS, Alex ve CHRİS Harman, (2006), **Neo-liberalizm ve Sınıf İşçi Sınıfı Değişti mi?**, (çev.), Osman Akinhay, İstanbul: Salyangoz Yayınları.

CLARK, T. Nicholls-LİPSET, S. Martin, (2007), “*Toplumsal Sınıflar Ölüyor mu?*”, (çev.), Hayriye Erbaş, **Fark/Kimlik Sınıf**, ss., 73-86, Der. Hayriye Erbaş, Ankara: Eos Yayınları.

ÇAHA, Ömer, (1998-1999), “*İdeolojik Kamusallığın Sivil Kamusalığa Dönüşümü*”, **Doğu Batı**, Sayı:5, ss., 73-96.

DEKKER Paul and ESTER Peter, (1990), “*The Political Distinctiveness of Young Professionals: ‘Yuppies’ or ‘New Class’?*” **Political Psychology**, Vol. 11, No. 2 (Jun., 1990), pp. 309-330, <http://www.jstor.org/stable/3791692> 15/02/2010.

ERAYDIN, Ayda, (1992), **Post-Fordizm ve Mekansal Öncelikler**, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Yayınları.

ERBAŞ, Hayriye-COŞKUN, M. Kemal, (2007), “*Sınıf Kimliğinden Kültürel Kimliğe: Fark/Kimlik Politikalarının Yükselişi*”, **Fark/Kimlik Sınıf**, ss., 3-31, Der. Hayriye Erbaş, Ankara: Eos Yayınları.

FUREDİ, Frank, (2001), **Korku Kültürü**, Çev., Barış Yıldırım, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

HABERMAS, Jürgen, (1997), **Kamusallığın Yapısal Dönüşümü**, çev., Mitat Sancar-Tanıl Bora, İstanbul: İletişim Yayınları.

HARVEY, David., **Postmodernliğin Durumu**, çev., Sungur Savran, Metis Yayınları, İstanbul, 1999.

HAYEK, Friedrich August, (1999), **Kölelik Yolu**, çev., Turhan Feyzioğlu, Ankara: Liberte Yayınları.

İNSEL, Ahmet, (2008), “*Sosyal Sınıflar Tarihe mi Karıştı?*” **Toplum ve Bilim**, Sayı: 113, ss., 21-28.

JAMESON, Fredric, (1994), “*Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Küresel Mantiği*”, **Postmodernizm**, (haz.), Necmi. Zeka, (çev.), Deniz Erksan, İstanbul: Kıyı Yayınları.

KALDOR, Mary, (1991), “*Yeni Dünya Düzeni İmgelemin Savaşı*”, **Birikim**, Sayı:27, ss., 30-44.

KAYA, İbrahim, “*Kimlik Politikaları: Tanınma mı Yoksa Hegemonya mı?*” **Sosyoloji Araştırmaları Dergisi/Journal of Sociological Research 2007 / 1**, http://74.125.155.132/scholar?q=cache:1Ht0m39V9ZYJ:scholar.google.com/+tan%C4%B1nma+m%C4%B1+hegemonya+m%C4%B1&hl=tr&as_sdt=2000 20/04/2010.

KAYA, İbrahim ve ŞAHİN KAYA, Şehriban, (2006), “*Kimlikler Çağında Toplumsal Sınıf*”, **Sosyoloji Araştırmaları Dergisi**, Yıl 2006, Sayı: 2, ss., 29-50.

KYMLICKA, Will, (2004), **Çağdaş Siyaset Felsefesine Giriş**, (çev.), Ebru Kılıç, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

LIPIETZ, Alain, “*Fordizm and Postfordizm*”, (1993), **The Blackwell Dictionary of Twentieth Century Social Thought**, (eds.), W. Outwhite ve T. Bottomore, Oxford.

MCCHESENEY, Robert, vd., (ed.), (2003), **Kapitalizm ve Enformasyon Çağı**, (çev.), Nil Senem Çinga, vd., Erhan Baltacı ve Özge Yalçın (çev.), Ankara: Epos Yayınları.

MELUCCI, Alberto, (1999), “*Çağdaş Hareketlerin Sembolik Meydan Okuması*”, **Yeni Sosyal Hareketler**, ss., 81-104, (Yay. Haz., Kenan Çayır), İstanbul: Kaknüs Yayınları.

MORIN, Edgar, (1998), “*Bir Uygarlık Bunalımı*”, **Cogito**, sayı:14, ss., 102–117.

NALÇAOĞLU, Halil, (1990), “*Sosyalist Eleştiri ve Yeni Toplumsal Hareketler*”, **Birikim**, Sayı: 15, ss., 65–67.

NEGRI Antonio ve HARDT Micahel, (2004), **Çokluk**, (çev.), Barış Yıldırım, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

ÖNDER, Tuncay, (2003), **Ekoloji Toplum ve Siyaset**, Ankara: Odak Yayınları.

ÖNGEN, Tülin, (1996), **Prometheus’un Sönmeyen Ateşi –Günümüzde İşçi Sınıfı**, İstanbul: Alan Yayıncılık.

PAKULSKI, Jan, (2007), “*Toplumsal Hareketler ve Sınıf: Marksist Paradigmanın Çöküşü*”, (çev.), M. Kemal Coşkun, **Fark/Kimlik Sınıf**, ss., 31-71, Der. Hayriye Erbaş, Ankara: Eos Yayınları.

PORTA, Donatella Della ve DİANİ, Mario, (1999), **Social Movements An Introduction**, Oxford: Blackwell Pub.

SHAUN, Best, (2002), **Introduction to Politics and Society**, London: Sage Publications.

TEZCAN, Levent, (1998), “Modern Devlet ve Yönetim”, **Birikim**, Sayı: 107.

TOURAINÉ, Alain, (1999), “*Toplumdan Toplumsal Harekete*”. **Yeni Sosyal hareketler**, ss., 35-47, Kenan Çayır (der.), İstanbul: Kaknüs Yayınları.

_____, (2002), **Modernliğin Eleştirisi**, (çev.), Hülya Tufan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

WAGNER, Peter, (1999), **Modernliğin Sosyolojisi: Özgürlük ve Cezalandırma**, (çev.), Mehmet Küçük, İstanbul: Sarmal Yayınları.

WOOD, Ellen Meiksins, (2003), **Kapitalizm Demokrasiye Karşı**, İstanbul: İletişim Yayınları.

YILMAZ, Aytakin, (2001), **Çağdaş Siyasi Akımlar**, Ankara: Vadi Yayınları.

The Meaning of Class in New Social Movements

The issue of class has become an influential topic on politics during the period in which both politization and politics has become widespread in society. Depend on the politics, the weight of the class based social movements within social movements might be seen as a feature of social movements after 1960. After 1980, the paradigm of new social movements and the aim of social movements and their organization have developed new dimensions. New social movements leaving class-based organization behind have organized on identity based on culture and difference. Theories based on the arguments that ‘class has lost its effects’ or ‘class starts to disappear’ introduced because of these changes. In industrial society, concepts like ‘different life styles’, ‘individual life styles’ or ‘groups with recognition demand’ started to be used instead of ‘social classes. In this context, the production of politics is also based on individual level and dispersed manner by adapting itself to this change instead of orienting towards social classes.

In this study, the aim is to analyze class issue in the social movements. Reasons of loss of class affect and transformation of class structure will be analyzed. Class structure has become more diverse than more homogenous unity. The division of working class into three or more sub-class has decreased the meaning of class unity. Using professions for describing class structure has also decreased the homogeneity of class structure. The basic of the changing perception of class losing its effects is not based on the decrease of the class conflict rather decreasing of class conflict through this segmentation of class.

The issue of class seems to lose its significance for the politics in last period. Because of this lost based on structural changes, more diversified issues have become an issue of politics. In both politics and formation of civil society, class has become less affective comparing to previous period instead of the disappearance of class affect. Total disappearance of class affects means the disappearance of class. That is not the case rather the prominence of the class-based difference in the social structure has increased. The discourse of the development of middle class is not evaluated as a disappearance of class conflict. Quite contrary, new social class called ‘new poor’ has emerged and the difference between bottom and upper class in terms of income distribution has increased despite of the existing middle class. Because of that, the argument that class lost its effects is misleading for the social analysis.

The relation between class and new social movements after 1980 started to dissolve. Arguments on the new social movements are based on identity based culture and difference and theories started to deny the class affect. As a result of that, interpretations like disappearance of the need for leftist defense of working class and no need for social policy because of the growing service sector have defended in line with the neo-liberal politics. Based on these arguments, the development of new social movement based on not class has been defended.

The changes of production from fordist to post-fordist type have transformed structure of social classes. Individual values have changed with communal values. Individuality being a priority in both production and

consumption has also changed the representative of politics that turns to individual representation because this diverse structure of society has influenced politics.

Capitalism under globalization has reshaped society under global organization. In addition to determinism of economy in this new period, individual by recognizing difference start to act together with other individual who resembles to him/her. Thus, individual with benefits of globalization perceive his/her own cultural identities and these cultural identities have bring people together in this new period. Sense of belongingness of this new period might be ethnic, religious or cultural identities. In previous period, this was based on class, cultural values started to create this belongingness. The position of individual in society is based on his/her cultural identity. Being member of certain ethnic group or being a believer of certain religion has become more meaningful than being 'worker'. Social positioning of individual is now based on culture rather than economy that might be the reason of the decrease of class affect. The change of the belongingness in this way is parallel to the individualization of both production and consumption.

Individualization has promoted with global capitalism and neo-liberalism, fragmentation of both social relations and community has turned citizen into consumer. During this transition, politics once communities interested in, has lost its meaning for individual. More comprehensive and united understanding of politics in previous period has turned more diversified politics. Politics has turned to produce policy on this diversification. Culture based movements called new social movements has become a part of this diversified politics on this emerging new structure.

Türkiye’de Yaşlı Kadının En Büyük Sorunu: Dulluk

Widowhood: The Most Salient Problem for Elderly Women in Turkey

Özgür Arun*
Akdeniz Üniversitesi

Banu Karademir Arun
Akdeniz Üniversitesi

Özet

Araştırmalar, yaşlılıkta ortaya çıkan eşitsizliklerin maddi nedenlerden kaynaklandığı üzerinde durmaktadır. Sosyal politikalar oluşturulurken maddi nedenler esas olarak ele alınmakta, toplumsal cinsiyet ve medeni durum sadece bir ara değişken olarak değerlendirilmektedir. Ancak, gerçekçi sosyal politikalar geliştirebilmek için medeni durum ve toplumsal cinsiyetin, yaşlılıkta ortaya çıkan eşitsizlikleri nasıl şekillendirdiği incelenmelidir. Bu amaçla, Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2005 yılında topladığı *Hanehalkı Bütçe Araştırması*’nın verileri analiz edilecektir. Elde edilen bulgular, Türkiye’de, yaş ilerledikçe evli olanların oranının azaldığını ve eşini kaybedip yaşlılığını dul olarak geçirenlerin oranının arttığını göstermektedir. Dul kalmanın en önemli psikolojik sonucu yalnızlıkken; en önemli ekonomik sonucu hane gelirinin büyük ölçüde azalmasıdır. Hem genel olarak tüm yaşlılara göre hem evli yaşlılara göre, yaşlı dulların ve özellikle dul kadınların, Türkiye’de en yoksul ve gelir açısından en kırılgan kesimi oluşturdukları görülmektedir. Bu bakımdan genel olarak dul yaşlıların, özelinde ise dul kadınların bu ani gelir düşüşünden nasıl etkilendiklerini anlamak önemlidir. Tüm bu bulgular, medeni durumun salt bir kontrol değişkeni olarak ele alınmaması, aksine eşitsizliğin filizlendiği mühim alanlardan birisi olarak değerlendirilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımla oluşturulacak sosyal politikalar, bakım hizmetlerinin temel özelliklerinin nelerden müteşekkil olacağını belirlememizi kolaylaştırmakla kalmayacak, kimin, ne düzeyde hizmet alacağını ve hizmeti kimin verebileceğini de tespit etmemizi sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: yaşlılık, yaşlı, dulluk, medeni durum, toplumsal cinsiyet, Gerontoloji, Türkiye

Abstract

Research emphasizes that inequality in aging result from economic factors. In social policy making, economic factors are primarily evaluated as dependent variables,

* Sorumlu yazar. Yrd.Doç.Dr. Gerontoloji Bölümü, Edebiyat Fakültesi, Akdeniz Üniversitesi, 07058, Kampüs, Antalya. *e-posta:* arun@akdeniz.edu.tr

while gender and marital status are only analysed as secondary variables. However, in order to develop functional social policy, it is important to understand how gender and marital status shape inequalities in aging. For this purpose, data from the *Household Budget Survey*, conducted by Turkish Statistical Institute in 2005, will be analysed. Findings indicate that in Turkey as older adults become older the proportion of those married decreases and proportions of widows living out their later years alone are on the increase. The worst psychological consequence of widowhood is loneliness; on the other hand, the worst economical consequence is loss of significant household income. When compared with the whole of the elderly and married elderly population, elderly widow(er)s, especially females, constitute the poorest and the most fragile sector of the elder population in terms of income. In this regard, it is important to understand how the widowed among the elderly in general, and especially widows (females), are affected by sudden income loss. All these findings strongly suggest that marital status should not only be addressed as an independent variable, but also as a significant variable from which inequality is both born and shaped. Social policies developed from this perspective will not only make it easier to decide what basic care services are needed, but will also assist us in determining the beneficiaries, extent of demand for, and providers of such services.

Keywords: aging, elderly, widowhood, marital status, gender, Gerontology, Turkey

I. GİRİŞ: TÜRKİYE’DE YAŞLANMA VE YAŞLILIK

Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TurkStat) güncel verilerine göre, Türkiye’nin nüfusu 70 milyon 586 bin 256 kişidir (TurkStat, 2008). Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk kurulduğu yıllarda 14 milyon kişi olan nüfusun, kuruluştan günümüze geçen 87 yılda 5 katına ulaşarak 70 milyonu aşması dikkat çekicidir. Türkiye’de, 1960’lı yılların ortasında, kadın başına düşen ortalama doğum sayısı 6-7 iken, bu hızlı nüfus artışına karşın, günümüzde doğum sayısı ortalama 2 doğuma düşmüştür. Bu düşüş, nüfusa doğum yolu ile eklenen bireylerin sayısını azaltan bir unsurdur. Ancak, bebek doğum oranı düşmesine karşın yeni doğan ölümlerindeki oranın azalmasının nüfus artışına pozitif bir etkisi olmuştur. Şöyle ki, 1940’lı yıllarda doğan her bin bebekten 274’ü bir yaşını doldurmadan hayatını kaybederken, günümüzde bu oran binde 17 düzeyine kadar gerilemiştir (Koç ve diğerleri, 2010:48). Nüfus sayısına benzer ciddi bir değişim de nüfusun kırsal kentte dağılımında yaşanmıştır. 1950’li yıllara değin Türkiye nüfusunun dörtte üçü kırsal alanda yaşarken, 2010 yılı itibarıyla, Türkiye nüfusunun dörtte üçü artık kentlerde yaşamaktadır. Bu hızlı ve önemli demografik değişimin beraberinde getirdiği önemli sorulardan birisi, Türkiye’nin yapısal olarak hızla dönüşen bu demografik çehresinde yaşlıların ve yaşlılığın değişiminin ne yönde olacağıdır.

Bu soruya yanıt vermek veya önemini anlamak için öncelikli olarak yaşlanan nüfusa ait bir takım verilere bakmak faydalı olabilir. Cumhuriyetin ilk yıllarında, 1920’li yıllarda, doğuştan beklenen yaşam süresi yaklaşık 35 yıl olarak tespit edilirken, bu oran günümüzde 74 yıla kadar yükselmiştir (DPT, 2007). Bunun yanında, 1960 yılında, Türkiye’de 60 yaş üstü bireylerin nüfusa oranı %3,5 iken bu

oran bugün %9'un üzerindedir (Tufan, 2009:383). 1960 ve 2002 nüfus sayımları arasında Türkiye nüfusundaki değişime bakıldığında, toplam nüfusun %25 arttığı ve bu süre zarfında yaşlı nüfusun toplam nüfusa nazaran %628, kendi içinde ise %240 artış gösterdiği tespit edilmektedir (Arun, 2008:314).

Yerleşmiş olan önyargılar, yaşlılığı, artık ölümü bekleyen, hasta, dolayısıyla aktif hayatın dışında kalanların oluşturduğu bir kategori olarak görmektedir. Oysa yaşlılar, toplumdaki diğer gruplarla sosyal ilişki kuran ve topluma entegre, yaşadığı çevreye, kente, ülkeye ilişkin öneri ve beklentileri olan bir kesim olarak görünür olmalıdır. Kronolojik yaş düşünüldüğünde, birinci dönemi oluşturan çocukluğun ve ikinci dönemi oluşturan yetişkinliğin sosyal ve ekonomik yaşamda karşılaştığı ağır sorumluluklarından sonra, üçüncü yaş dönemi olarak tanımlanabilecek yaşlılık, insanların özgürce kendilerini ve ilgilerini geliştirdikleri bir süreç olarak düşünülmelidir (Higgs ve diğerleri., 2003: 245). Böylece, politik, ekonomik ve sosyal alan ve bu alanlara ait kurgunun sürekli olarak yeniden üretildiği gündelik hayattaki örgütlenmeleri, bunların sonucu oluşacak sosyal politikalar, yaşlılığı bir *sorundan* çok bir *imkan* olarak tasarlayıp, yurttaşlara kaliteli yaşlanma olanakları sunmalıdır (Arun, 2008:314).

Kaliteli yaşlanma imkanı, sosyal politikaların temel amacı olmalıdır; çünkü sosyal politikalar salt maddi eksikliklere bakılarak oluşturulamaz. Zira, maddi yetersizliklerin yanında, toplumsal cinsiyet ve medeni durum, araştırmalarımızda mühim eşitsizlik alanları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, medeni durumun ve toplumsal cinsiyetin yaşlılar arasında eşitsizliklerin şekillenmesinde nasıl bir işlevi olduğunu daha iyi anlamak ve eşitsizliklerle ilgili analizlerde, maddi durum ve sağlık durumu gibi yalıtılmış olarak tek bir alana odaklanmaktansa, hayatın kesişen alanlarını tanzim ederek analizlere dahil etmek önemlidir (Arber, 2004:95).

O halde Türkiye'de medeni durum dikkate alınarak bakıldığında, yaşlılığın seyri nedir? Türkiye'de evli, dul ya da hiç evlenmemiş yaşlı yurttaşlar hangi olanaklara sahiptir? Bu bağlamda, dulluk normatif biçimde eşitsizliklerin katmerlendiği bir mecra olarak değerlendirilebilir mi? İlerleyen alt bölümlerde sürdürülecek tartışmalar, Türkiye toplumunda yaşlılığın ve yaşlıların imajını, medeni durum bağlamında okumamıza olanak tanıyacak tartışmalardan oluşmaktadır.

II. TÜRKİYE'DE BİR EŞİTSİZLİK BİÇİMİ OLARAK MEDENİ DURUM

Medeni durum aynı zamanda toplumsal yaşamda farklı kaynaklara ulaşabilir olmayla ilişkilidir. Toplumsal yaşamda evli olmak en genel eğilim olsa da, yaşlılıkla birlikte evli kalma olasılığı da azalmaktadır. İleri yaşlarda, evli olma durumu, örneğin, gelir açısından daha stabil bir yaşamın göstergesi olabilmektedir. Bu objektif göstergelerin yanında daha sübjektif ve duygusal kriterler de medeni durumla ilişkilidir. Yaşam boyu süren birliktelik, sadece bireyin yanında iyi tanıdığı

birinin olması anlamına gelmez; aynı zamanda güvendiği, gündelik hayatın sorunlarına birlikte göğüs gerdiği bir birliktelik durumuna da karşılık gelir. Duygusal ve psikolojik açıdan en kırılgan olduğu dönemlerde, mesela sağlığı bozulduğunda, bireyin yanında güvendiği bir eşinin olması yaşama gücünü olumlu etkileyen bir durumdur (Mollenkopf ve Walker, 2007:56-7).

Bu anlamda, bilhassa ileri yaşlarda evli kalabilmenin duygusal tarafları da ihmal edilemez derecede önemlidir. Buna karşın, eşitsizliği tanımlayan kimi araştırmacılar, medeni durumu basit bir demografik değişken olarak değerlendirmektedirler. Literatüre bakıldığında eşitsizlik genellikle, toplumsal cinsiyet, sosyo-ekonomik statü, ırk ya da etnisite gibi faktörlerle tanımlanmaktadır (Calasanti ve Slevin, 2001). Dolayısıyla, medeni durumun eşitsizliğin bir boyutu olarak ele alınması sıklıkla karşılaşılan bir durum değildir. Aslında eşitsizliğin filizlendiği mecralardan birisi olarak ele alınması gerekirken, medeni durum, tıpkı basitçe yaş değişkeni gibi, sadece yaşlı insanları ayırtmak amaçlı bir sosyo-demografik değişken olarak tanımlanır, bir araştırmada analitik ilgiden çok, sıklıkla kontrol değişkeni olarak kullanılır (Arber ve diğerleri, 2003:2; Arber, 2004:92). Oysa medeni durum kendisine atfedilen ikincil düzeydeki ayrıştırıcı ve betimleyici karakterinden çok daha ciddi bir öneme sahiptir ve özellikle Türkiye’de, yaşlı nüfus içinde eşitsizliğin etkin belirleyicilerinden birisi olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 1. Türkiye’de Yaşlıların Cinsiyete Göre Medeni Durumları (2005)

Yaş	Erkek		Kadın	
	Evli	Dul	Evli	Dul
60-64	96,0%	3,2%	73,0%	24,7%
65-69	94,4%	5,3%	57,4%	41,0%
70-74	90,0%	10,0%	45,9%	52,5%
75-79	85,4%	14,6%	36,8%	62,0%
80-84	71,9%	28,1%	17,1%	82,9%
85-89	64,3%	35,7%	14,6%	85,4%
90+	40,0%	60,0%	5,7%	88,6%
Toplam	90,3%	9,4%	52,0%	46,4%

Kaynak: *Household Budget Survey, 2005* (TurkStat, 2005b), hesaplamalar yazarlara aittir.

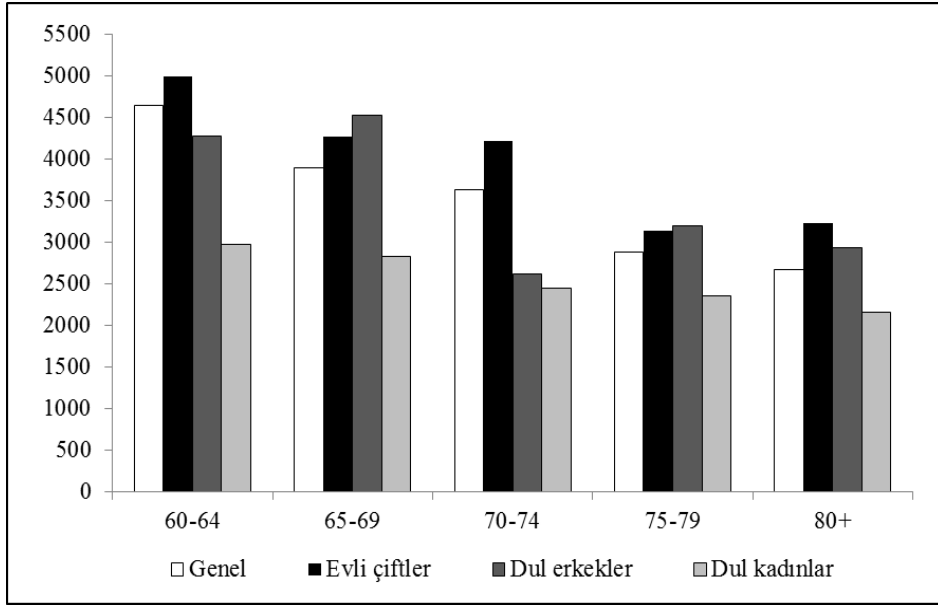
Yukarıda, yaşlı bireylerin toplumsal cinsiyetlerine göre medeni durumları sergilenmektedir. Hiç evlenmeme ve boşanma durumları oldukça düşük olduğu için tabloda gösterilmemektedir. Yaşlı erkeklerin sadece binde ikisi hiç evlenmemiş ve sadece binde biri de boşanmıştır. Yaşlı kadınlarda oranlar biraz daha yüksek olsa da, genel olarak hiç evlenmeme ve boşanma durumu düşük düzeydedir. Yaşlı kadınların binde 9’u hiç evlenmemiş ve binde 8’i ise boşanmıştır. Bu verilerden

hareketle, Türkiye’de, yaşlılar (60+) arasında hiç evlenmeme ve boşanma durumlarının oldukça düşük olduğu söylenebilir.

Medeni durumdan kaynaklı farklılıklar, evli ve dul olma durumlarında kendini göstermektedir. Genel toplama bakıldığında, yaşlı erkeklerin %90,3’ü evliyken, yaşlı kadınlarda evli olanların oranı %52’ye kadar düşmektedir. Toplumsal cinsiyetle medeni durum arasındaki bu ilişki, bize, kadınların yaşlılıklarını yalnız geçirdiklerine dair ipuçları sunmaktadır. Zira Türkiye’de yaşlı erkeklerin %9,4’ü dul iken, yaşlı kadınların yarıya yakını duldur (%46,4). Toplumsal cinsiyetten kaynaklı bu çarpıcı farklılık yaş kategorilerine bakıldığında da kendini göstermektedir. Türkiye’de, yaş ilerledikçe evli olanların oranı azalmakta ve eşini kaybedip yaşlılığını dul olarak geçirenlerin oranı artmaktadır.

Toplumsal cinsiyet, medeni durumdan kaynaklı eşitsizlikleri daha da derinleştirmektedir. 60-64 yaş grubundaki evli erkeklerin oranı %96 iken, aynı yaş grubundaki evli kadınların oranı %73’e düşmektedir. Bu veriler ışığında, yaşlı kadınların erkeklere nazaran daha erken yaşlarda eşlerini kaybettikleri ve tekrar evlenmediklerini söylemek mümkündür. İleri yaşlarda, medeni durum, bilhassa kadınlar açısından, daha da çarpıcı bir hal almaktadır. 90 yaşın üstündeki evli erkeklerin oranı %40 iken, 90 yaşın üstünde evli kadınların oranı sadece %5,7’dir. Başka bir deyişle, Türkiye’de 90 yaşın üstündeki her 10 kadından 9’u duldur.

Dulluk aynı zamanda sosyal yaşamın organizasyonu bakımından da sorunlu bir dönemin başlangıcıdır. Yaşlı bireylerin ilerleyen yaşlarda eşlerini yitirmesi ve dul kalmaları, yaşlandıkça yalnızlaşan bir kuşağın varlığına işaret etmektedir. Zira yaşlı bireyin hayatından öylesine ve sıradan birisi eksilmemekte, o hayat arkadaşını yitirmektedir. Eşini yitiren yaşlıların tüm gündelik yaşam aranjmanları değişmektedir. Alışveriş, aile ziyaretleri, gününbirlik geziler gibi günlük yaşam aranjmanlarını birlikte organize eden eşler, birinin ölümüyle, benzeri birçok işi kendi başlarına yapmak zorunda kalmaktadırlar (Davidson, 2002). Türkiye’deki verilere bakıldığında da, ileri yaşlarda bilhassa yaşlı kadınların sosyal, ekonomik, kültürel ve hukuki açıdan başka bir bireye ya da kuruma bağımlı hale geldikleri tespit edilmektedir.



Şekil 1. Yaşlıların Medeni Durumlarına Göre Yıllık Ortalama Gelir Düzeyleri (Euro)

Kaynak: *Household Budget Survey, 2005* (TurkStat, 2005b), hesaplamalar yazarlara aittir.

Dul kalan yaşlının karşılaştığı en ciddi sorunlardan birisi, eşinin kaybıyla birlikte hane gelirinin önemli ölçüde azalmasıdır. Yukarıdaki grafik, Türkiye’de yaşlı bireylerin medeni durumlarına göre yıllık ortalama gelir düzeylerini yansıtmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, yaşlıların gelir düzeyi yaş ilerledikçe düşmektedir. Ancak her yaş grubunda, evli yaşlıların ortalama gelir düzeyleri, tüm yaşlıların gelirlerinden daha yüksektir. Ekonomik olarak en kırılgan kesimlerden birisi olan dul yaşlı kadınların gelirleri evli yaşlılara nazaran, tüm yaş gruplarında, daha düşük seyretmektedir. Bu bakımdan dul yaşlıların, bilhassa dul yaşlı kadınların, yoksullukla olan temasları dikkat çekicidir. Hem genel olarak tüm yaşlılara göre hem evli yaşlılara göre, yaşlı dullar ve özellikle dul kadınlar en yoksul ve gelir açısından en kırılgan kesimi oluşturmaktadır. Yoksulluk ve medeni durum arasındaki bu ilişki sadece Türkiye’ye özgü bir durum da değildir. İngiltere ve Amerika’da da yoksulluğun evli olmayan yaşlılar arasında daha yaygın olduğu tespit edilmektedir (Arber, 2004:97; Morgan ve Kunkel, 2007:232; O’Rand ve Henretta, 1999:44). Bu bağlamda, medeni durum, basit bir demografik gösterge olmaktan ziyade, Türkiye’de de ileri yaşlarda ve bilhassa yaşlı kadınlar arasında eşsizlikleri derinleştiren bir statüye karşılık gelmektedir.

Niceliksel araştırmaların bulgularına göre, yaşlı kadınların dulluklarında bir anlamda daha özgür ve bağımsız oldukları yönünde tespitler yapılsa da, aslında yaşlı dul kadınlara göre dul olmanın bir avantajı bulunmamaktadır (Arber ve diğerleri, 2003:2). Örneğin, Türkiye’de evli yaşlı erkeklerin %9,5’i ve evli yaşlı

kadınların da %12,1'i mutsuzdur. Bununla birlikte, analiz sonuçlarına göre, dul yaşlı erkeklerin %11'i ve dul yaşlı kadınların ise %18,5'i mutsuz olduklarını belirtmektedirler (TurkStat, 2005a; hesaplamalar yazarlara aittir). Bu sonuçlar bize Türkiye'de, dul yaşlıların, evlilere nazaran daha mutsuz olduklarını göstermektedir. Bu bakımdan, Türkiye'de medeni durumun refah açısından kilit rol üstlendiği açıktır.

Dul yaşlıların gelecek beklentileri değerlendirildiğinde de benzer umutsuzluk sürmektedir. Türkiye'de dul yaşlı erkeklerin %40,8'i ve dul yaşlı kadınların %37,8'i geleceklerinden umutsuz olduklarını dile getirmektedirler (TurkStat, 2005a; hesaplamalar yazarlara aittir). Oysa, evli olan yaşlılarda bu oranlar neredeyse yarı yarıya daha azdır. Dul yaşlılar arasındaki mutsuzluğun ve gelecekte umutsuzluğun temel nedenlerinden birisi, gündelik yaşamlarında başka bir bireye ya da kuruma olan bağımlılıklarıdır. Örneğin, dul yaşlı erkeklerin %8,6'sının ve dul yaşlı kadınların %16,2'sinin kendilerine ait bir sosyal güvencesi yoktur (TurkStat, 2005a; hesaplamalar yazarlara aittir). Kendilerine ait sosyal güvenceleri olmayan yaşlıların, sağlık ve bakım hizmetleri çoğunlukla çocuklarının sosyal güvenceleri tarafından karşılanmaktadır. Bu durum hiç şüphesiz ki maddi ve manevi bakımdan bir bağımlılık ilişkisi yaratmaktadır.

Eşini kaybeden yaşlıların bağımlılığın arttığı bir diğer önemli göstergesi, günlük yaşam aktivitelerinde ve bununla birlikte çalışma hayatında da kendini göstermektedir. Türkiye'de, dul yaşlıların günlük faaliyetlerini ve iş yaşamında çalışmalarını engelleyecek düzeyde fiziksel ya da zihinsel sorunlarla, evli yaşlılara nazaran 3 kat daha fazla karşılaştıkları tespit edilmektedir (TurkStat, 2005b; hesaplamalar yazarlara aittir). Toplumsal cinsiyet, ileri yaş ve medeni durumun da etkisiyle ortaya çıkan bu eşitsizlik, sadece bakıma muhtaç yaşlıları değil, onların bakımını üstlenen aile bireylerini de marjinalleştirmektedir (Tufan, 2005:63). Yaşlılıkla birlikte medeni durumda yaşanan değişimler, hem yaşlıyı bakıma muhtaç hale getirmekte hem de yaşlıları bir başka bireye ya da kuruma bağımlı hale getirmektedir.

Türkiye'de yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bu bulgular, bilhassa yaşlı kadınların ilerleyen yaşlarda, yaşlı erkeklerle karşılaştırıldığında, daha yüksek oranlarda eşlerini kaybederek dul kaldıklarını ve yaşamlarının geri kalan kısmını dul olarak geçirdiklerini ortaya koymaktadır. Türkiye'de dulluk, bilhassa kadınlar için normatif bir hale gelmektedir. Avrupa'da da yaşlı kadınların durumu bu bakımdan Türkiye'dekinden çok da farklı değildir. Örneğin, İngiltere'de 65 yaşın üzerindeki yaşlı kadınların yarısı duldur ve bir kadın hayatının ortalama 9 yılını dul olarak geçirmektedir (Arber ve diğerleri, 2003:6).

Sonuç olarak, yaşlı kadınlar için dulluk ileri yaşlarda yaygın bir deneyim halini almaktadır. Zira yaşlı dul erkeklerle karşılaştırıldığında, dul kadınların ölüncüye değin evlenmedikleri ve dul kalarak yaşamlarını sürdürdükleri bilinmektedir (Arber ve diğerleri, 2003:6). Yaşlılık bir dezavantajdan ziyade yaşamın süreçlerinden birisi olsa da, Türkiye'de yaşlıların dezavantajlı kesimlerden

birini oluşturduğu ve yaşlılar içinde ise yaşlı kadınlar bu dezavantajlı grubun en kırılgan parçası olduğu analizler sonucunda ortaya konmaktadır. Bu nedenle, Türkiye’de ilerleyen yıllarda oluşturulacak sosyal politikalara zemin teşkil etmesi bakımından, dul yaşlı kadınların gündelik yaşam aranjmanlarının araştırılması önem taşımaktadır. Benzer bir şekilde, yaşlı erkekler de ihmal edilmemeli, halihazırda azınlıkta olsa da, dramatik biçimde artan bir eğilim sergilemesi bakımından, ileri yaştaki erkeklerin yaşam aranjmanları da dikkatle takip edilmelidir.

III. EŞİTSİZLİĞE KARŞI GERONTOLOJİK AJANDA: NE YAPMALI?

Yaşlanmaya dair bu analizlerin sonuçları, Türkiye’de eşitsiz yaşlanmanın, temel yapısal sorunlardan kaynaklandığına işaret etmektedir. Yaşlanma olgusu ve yaşlılar söz konusu olunca, toplumsal cinsiyet, medeni durum, göç, eğitim, sosyal sınıf, sağlık, din ve etnisite gibi, gündelik yaşamda sosyal adaletin sindirilmesi gereken temel alanlarda, Türkiye’de, devletin yapısal düzeyde yeterli sosyal politikalar üretmediği göze çarpmaktadır. Bu ihmalin temelinde ise, Türkiye’nin *çok genç bir nüfusu olduğu* miti yatmaktadır.

Oysa Türkiye zannedildiğinden çok daha büyük bir hızla yaşlanmaktadır. Bunun önemli nedenlerinden birisi genç nüfusun artış hızının azalması; diğer bir deyişle çocuk doğum oranlarının düşmesi iken; bir diğer önemli nedeni yaşam süresinin uzamasıdır. OECD’nin yayınladığı güncel rapora göre (OECD, 2011), 1983 ve 2008 yılları arasında, Türkiye’de yaşama süresi ortalama 14 yıl artmıştır. Bahsi geçen yıllar arasında OECD’deki ortalama yaşama süresi artışının 6 yıl olduğu dikkate alındığında, Türkiye’deki yaşlanma sürecinin hızı çarpıcıdır.

Ülke nüfusundaki bu hızlı yaşlanma süreci göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’nin hızla yaşlılık politikaları üretmesi zorunlu bir ihtiyaçtır. Ancak, yaşlılık politikaları, yaşlılığı sadece ve basitçe demografik ya da ekonomik bir *sorun* olarak tanımlamaktan uzak durmalı, bu hızlı demografik değişimin çözümü olarak çocuk yapmayı özendirme ya da emeklilik yaşını uzatmak çare olarak sunulmamalıdır. Zira bu durumda, yaşlılığı bir *sorun* olarak görüp politika üreten çözüm sürecinin bizzat kendisi bir sorun haline gelebilecektir (Arun, 2008:314). Oysa yaşlılığı, yaşlanan bireyler ve toplumun diğer kesimleri için bir imkan haline dönüştürmenin yolları aranmalıdır. Tüm bu tartışmalardan hareketle, şu soru vakit geçirmeden yanıtlanmalıdır: Türkiye’nin gerontolojik ajandası ne olmalıdır?

Türkiye toplumunun yaşlanma süreci, birçok açıdan dünyada yaşanan sürece benzerlikler gösterse de, toplumsal cinsiyet ve medeni durum gibi konularda önemli farklılıklar da göze çarpmaktadır. Bu farklılıkları ve benzerlikleri düşünerek, var olan eşitsizliklere verilecek yanıtlar teorik ve pratik düzeyde ele alınmalıdır. Pratiğe dönüşmeyen, salt teorik yaklaşım topal olacak ya da teoriden yoksun pratik müdahaleler kör kalacaktır. Türkiye’nin hızla yaşlanma sürecine girdiği düşünülürken, tam bu noktada kontrollü ama müdahil bir *praxis* gereklidir.

Türkiye'nin yaşlılık ve yaşlanmaya ilişkin atacağı adımlardan birisine, yaşlı dullara yönelik olası müdahaleler örnek olarak verilebilir. Yaşlı dullar, sağlık sorunları ve engellilik, düşük gelir düzeyi ve tek başına eşinden yoksun bir yaşam gibi, bilinen üç mühim riskle karşı karşıya kalmaktadırlar. Tüm riskler araştırılarak, yaşlı dullara sunulacak sağlık hizmetlerinin kapsamı, hizmeti planlayanlar ve sunanlar tarafından dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla, sosyal politika planlayıcılarının ve sağlık sektöründeki profesyonellerin toplumsal cinsiyet ve medeni durumdan kaynaklı eşitsizliklerin, yaşam tecrübesini anlamlı biçimde etkilediğini basitçe kabul etmeleri yetmez. Dahası, kavrayışçı biçimde bu bilgiyi içselleştirmeleri gereklidir. Akabinde, araştırmacıların yaşlılıkta pozitif düzeydeki yaşam memnuniyetini olumsuz biçimde etkileyecek yapısal ve sosyal faktörleri tanımlamaları ve kamu hizmeti sunan aktörlere gereken müdahaleleri yapmak üzere prensipleri sunmaları zorunludur.

İyi bir başlangıç noktası olarak en kırılgan kesimler tanımlanmalı ve ulusal düzeydeki geçerli ve güvenilir araştırmalarla bu kırılgan kesimlerin tespiti yapılmalıdır. Yapılacak araştırmalarda medeni durum salt bir kontrol değişkeni olarak ele alınmamalı, aksine eşitsizliğin filizlendiği mühim alanlardan birisi olarak değerlendirilmelidir. Böylesi bir çalışma, bakım hizmetlerinin temel özelliklerinin nelerden müteşekkil olacağını belirlememizi kolaylaştırmakla kalmaz; kimin, ne düzeyde hizmet alacağını ve hizmeti kimin verebileceğini de tespit etmemizi kolaylaştıracaktır. Sonuç olarak, uygulayıcı aktörlerin, eldeki bu verileri tanıyarak ortaya koyacakları müdahil *praxis*, ileri yaştaki dul kadınların yaşlılığı daha pozitif tecrübe etmelerini sağlayacaktır.

IV. SONUÇ

Evlilik ve aile, her toplum için en bilinen sosyal kurumlardır. Medeni durum bireysel yaşamın birçok alanında etkili olmakta, istikrar ve denge, bakım ve gözetim, duygusal ve finansal destek nosyonları evliliğin ve aile yaşamının bir parçası sayılmakta, dışardaki dünyaya karşın güvenli bir sığınak sunmaktadır. Genel olarak bunlar doğru olsa da, bazı durumlarda şiddet ve suiistimal evliliğin ve aile yaşamının diğer bir parçası olarak kendini göstermektedir. Evlilik ve aile yaşantısı, tüm bu yanlarıyla, birçok sosyal sistemde olduğu gibi, Türkiye toplumunun da genel karakteristiğidir. Yine de, kadınlar daha uzun yaşam süresine sahip olmalarıyla birlikte toplumda marjinalleşmekte, ilerleyen yaşlarında evli kalma olasılıkları erkeklere nazaran dramatik biçimde azalmaktadır.

Tartışmalar, Türkiye'de yaşlılık dönemindeki eşitsizliklerin, toplumsal cinsiyet ve medeni durumdan soyutlanamayacağını göstermektedir. Yaşlı erkek ve yaşlı kadınlar, basitçe "yaşlı", "ihtiyar", "kocamış", "geçkin", ya da "pir-i fani" diye adlandırılabilirler, homojen bir grubu oluşturmazlar. Gerçekte, kadınla erkek arasında, yaşlılığa ilişkin sahip oldukları kendine has tecrübeleri bakımından birçok farklılık ve çeşitlilik bulunmaktadır. Evlilik ve aile yaşamına ait geleneksel değerler, Türkiye toplumunda halen geçerli ve güçlü olsa da, bunlar, artan yaşlı

nüfusun, kendilerini toplumsal yaşamın dışına iten, uygun sağlık ve sosyal desteğe ulaşmadaki azalan kapasitesinin, sosyal devlet tarafından görmezden gelinmesinin nedenleri olamaz.

Günümüzde, toplumsal yaşam içinde eşitsizliğin kaçınılmaz olduğu ve istenirse de onun üstesinden gelinemeyeceği dile getirilmektedir. Oysa bizler için, sadece yaşlılıkta değil, toplumun her kesiminde, her sınıfında, kabul edilemez eşitsizliklerin hakkından gelmek, ahlaki olduğu kadar bilimsel açıdan da elzemdir (Walker, 2009:141). Sosyal adaletin ve refahın, toplumda aşağıdan yukarıya, her kesim için adil dağılımı, eşitsizlikleri yok etmenin temelinde yer alan dayanaktır. Bu dayanaktan yoksun anlayış ve politikalar, sadece bireyleri değil tüm toplumu tehdit etmektedir.

Kaynakça

Arber, S., (2004). “Gender, marital status, and ageing: Linking material, health, and social resources.” *Journal of Aging Studies*, Vol.18(1): 91-108.

Arber, S., Davidson, K. & Ginn, J., (2003). *Gender and Ageing: Changing Roles and Relationships*. Maidenhead: Open University Press.

Arun, Ö., (2011). “Ageing in Turkey: The Peter Pan Syndrome?” in *Ageing in The Mediterranean Region*. Eds: Troisi, J. and von-Kondratowitz, H. J. Forthcoming in 2011.

Arun, Ö., ve Çakıroğlu, A. (2011). “Quality of Life in Ageing Societies: Italy, Portugal and Turkey.” *Educational Gerontology*, Vol.37(11): 945-966.

Arun, Ö., (2008). “Yaşlı Bireyin Türkiye Serüveni: Kaliteli Yaşlanma İmkânı Üzerine Senaryolar.” *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Vol. 7(2): 313-330.

Calasanti, T. M. & Steven, K. F., (2001) *Gender, Social Inequalities and Aging*. Walnut Creek: Alta Mira Press.

Davidson, K. (2002). “Gender differences in new partnership choices and constraints for older widows and widowers.” *Ageing International*, 27(4), 43-60.

Davidson, K., (2004). “ ‘Why Can’t a Man Be More Like a Woman?’: Marital Status and Social Networking of Older Men.” *The Journal of Men’s Studies*, Vol. 13(1): 25-43.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), (2007). *Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara.

Higgs, P., Hyde M., Wiggins R., & Blane D. (2003). "Researching Quality of Life in Early Old Age: The Importance of the Sociological Dimension." *Social Policy & Administration*, 37 (3): 230-250.

Koç, İ., Eryurt, M.A., Adalı, T., ve Seçkiner, P., (2010). *Türkiye'nin Demografik Dönüşümü*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü.

Mollenkopf, H., & Walker, A., (2007). *Quality of Life in Old Age: International and Multi-Disciplinary Perspectives*. Dordrecht: Springer.

Morgan, L.A., & Kunkel, S.R., (2007). *Aging, Society, and the Life Course*. New York: Springer.

OECD (2011), *Society at a Glance 2011: OECD Social Indicators*, OECD Publishing.

O'Rand, A.M., & Henretta, J.C., (1999). *Age and Inequality: Diverse Pathways Through Later Life*. Colorado: Westview.

Tufan, İ., (2005). *Yaşlılıkta Bakıma Muhtaçlık ve Yeni Bir Bakım Kültürü, Sosyal Bakım Sigortası: Demografik Değişimlerin Yarattığı Bir Sorun ve Tartışmaya Açık Bir Konsept*. Antalya: GeroYay.

Tufan, İ. (2009) "Health Behaviour Among The Elderly in Turkey: An Early Evaluation of the Geroatlas Study." *Educational Gerontology*, Vol.35: 383-392.

TurkStat, (2005a). *Life Satisfaction Survey, 2005*. Ankara: Turkish Statistical Institute.

TurkStat, (2005b). *Household Budget Survey, 2005*. Ankara: Turkish Statistical Institute.

TurkStat, (2008). *Turkey in Statistics*. Ankara: Turkish Statistical Institute.

Walker, A., (2009). "Why is ageing so unequal?" In Cann, P., and Dean, M., (Eds), *Unequal Ageing: The untold story of exclusion in old age*. (pp.141-158). Bristol: The Policy Press.

Widowhood: The Most Salient Problem for Elderly Women in Turkey

Marital status is related with having access as well to different resources in social life. Although being married is most common trend in social life, the possibility of staying married decreases with aging. To be married in aging years could be an indicator for a more stable life considering, for example, income. Besides these objective indicators, more subjective and emotional criteria are related with marital status as well. A partnership on going through whole life, does not only mean that a person has someone s/he knows very well, but it means s/he has a partner that s/he trusts and faces the difficulties of daily life together as well. Having a spouse that one trust in the times of ill health and psychological, physical or emotional vulnerability is a positive and ideal situation that affects the strength of live (Mollenkopf and Walker, 2007: 56-7). Therefore, the emotional importance of being married in old ages is extremely important. However, researchers sometimes interpret marital status as a simple demographic variable. “The dimensions of inequality are usually identified as gender, socio-economic status and race or ethnicity, although some authors add sexual orientation (Calasanti and Slevin, 2001). It is much less usual for marital status or partnership status to be considered as a dimension of inequality. Marital status is often used purely as a socio-demographic variable that differentiates older people and, like age, is used in research as a control variable, rather than a characteristic of analytic interest” (Arber et al. 2003:2; Arber, 2004:92). From this point of view, the family structure in Turkey and the marital status of the elderly should closely be evaluated.

In Turkey, as age increases, the percentage of married couple decreases and the percentage of individuals who had lost their spouses and spend his/her old age as widowed increases. Gender deepens the inequalities originated from marital status. While the percentage of married men between the age group of 60-64 is 96%, the percentage of married women in the same age group decreases to 73%. In the light of these findings, it can be claimed that women lose their spouses much earlier than men do and never going to be married again. In advanced ages, partnership status especially for women becomes even more remarkable. While the percentage of married men aged over 90 years old is 40%, percentage of married women aged over 90 years old is just 5.7%. In other words, every nine women aged over 90 years old out of ten are widowed in Turkey. In this context, marital status becomes a consequential sociological factor in terms of not only in the sense that it is a simple controlling variable, but is actually one of the prominent indicators of social inequality. Losing their spouse in advanced ages and thus being in widowhood for females refer to the existence of a generation in which individuals become alone as their age advanced. Widowhood, at the same time, is the beginning of a problematic epoch as well. Whole daily life arrangements of individuals who had lost their spouse change and especially the elder women become dependent to another individual or institution in terms of social, economic, cultural and even juridical aspects.

Although, there are some determinations regarding “women are freer and more independent in their widowhood period” by the findings of some quantitative researches, actually, there is no advantageous points about being widowed according to elder widowed women themselves (Arber et al. 2003:2). To illustrate, in Turkey, 9.5% of the elder married men and 12.1% of that women are unhappy. Addition to this, according to the results of the analysis, 11% of elder widowed men and 18.5% elder widowed women state themselves as unhappy (TurkStat, 2005a). These results indicates that, in Turkey, the widowed elders are less unhappy compared to their married counterparts. Therefore, it is obvious that partnership status has a pivotal role in terms of wellbeing in Turkey.

As the future prospects of the elder widows are considered, it is seen that a similar despair continues. In Turkey, 40.8% of the widowed elder men and 37.8% of the elder women state that they are hopeless about their own future (TurkStat, 2005a). However, as it is compared to married elders, this percentage decreases almost to the half of the amount. One of the rudimentary reasons of the unhappiness and hopeless towards future among widowed elders is their dependencies to another individual or institution in their daily life. Forasmuch as, 8.6% of the widowed elder men and 16.2% of that women do not have a social security that belongs to themselves (TurkStat, 2005a) and their needs for health and care services are provided from social security rights of their children. This situation creates a dependency relation between child and elder. The fact that both their daily activities and physical and mental questions preventing them to work are three times more among widowed elders in comparison with their married counterparts can be shown as an another example of this dependency (TurkStat, 2005b). This inequality supported by gender, old age and marital status, marginalize not only the dependent elders who needs care themselves, but also makes their families responsible for their care as well (Tufan, 2005:63).

Widowhood is becoming a common experience for elder women in advanced ages. Forasmuch as, as it is compared with their male counterpart; it is known that widowed elder women do not getting married again until death and continue their rest of life as widowed (Arber et al. 2003:6). Although old age is not a disadvantage, in Turkey, the elders consist of one of the disadvantageous strata and among them the women are the part of most vulnerable group. Therefore, it is crucial to research daily life arrangements of widowed elder women in order to serve as a basis for future social policies. Still, elder males should not be neglected, although they currently are in minority, their life arrangements should be monitored carefully because of demonstrating an increasing tendency.

MAKALE YAZIM KURALLARI

Dergi değerlendirilmesinde dikkate alınan yayın türleri şu şekilde olacaktır: Özgün araştırma ve inceleme makalesi, derleme makalesi, olgu sunumu, proje veya kitap tanıtımı (makale formatında olması koşulu ile).

1. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi yılda en az iki kez yayımlanan uluslar arası hakemli bir dergidir. Yazım dili Türkçe ve İngilizce'dir.
2. Makaleler, MS Word 2000 ve/veya üzeri sürümlerde yazılmalıdır.
3. Başvurular <http://sbe.gantep.edu.tr> adresinden "Dergi" menüsü tıklanarak Açık Dergi Sistemi kullanılarak gönderilmelidir.
4. Makaleler Açık Dergi Sistemi'ndeki Word şablonu kullanılarak yazılmalıdır.
5. Yazarların tamamına ait bilgiler sisteme eklenmeli ve Yayın sözleşmesi gönderilmelidir.
6. **Kağıt boyutu** B5 (17,6cm x25 cm) olmalı; kenar boşlukları üst: 2 cm, alt: 2 cm, sol: 2,5 cm, sağ: 2 cm, üst bilgi: 2.0 cm ve alt bilgi: 1.5 cm şeklinde olmalıdır. Yazı tipi, Özet ve Abstract 10 punto, makalenin geri kalanı 11 punto ve tek satır aralığıyla Times New Roman olacaktır. Tablo ve şekiller makale içinde geçtiği yerde veya bir sonraki sayfada verilecektir; dipnotlar 9 puntoyla yazılacaktır. İki cümleden fazla olan aynen alıntılar 5 karakter içerden 10 punto ile yazılmalıdır.
7. Makalelerde bölümler aşağıdaki sırayla düzenlenmelidir:
 - **Başlık**: Makalelerin başlığı metne uygun, kısa ve açık, ilk harfleri büyük, koyu, sayfaya ortalanarak, 14 puntuyla yazılmalıdır. Başlık 15 sözcüğü aşmamalıdır. Türkçe makale önce Türkçe, İngilizce makalede ise önce İngilizce yazılmalıdır.
 - **Türkçe ve İngilizce özet** (En çok 200 kelime): Özetten sonra 3 ila 6 sözcüklük Anahtar kelimeler (Key words) bulunmalıdır.
 - **Giriş**: Özetten sonra üç aralık verilerek yazılmalıdır.
 - **Materyal ve Yöntem** (varsa)
 - **Araştırma Bulguları**
 - **Tartışma**
 - **Teşekkür(ler)** (varsa)
 - **Kaynakça**
8. Türkçe makalelerde makalenin sonuna yapılandırılmış İngilizce özet (Giriş, Materyal yöntem,Bulgu ..) eklenmelidir. Yapılandırılmış özet 750-1250 kelime olmalıdır.
9. **Materyal ve Yöntem**: Bu kısım detaylıca verilmelidir ve tüm yöntemlere kaynakları ile birlikte yer verilmelidir.
10. **Ana bölüm başlıkları**: Her iki bölümün sol üst kenarına gelecek şekilde büyük harflerle ve koyu olarak yazılarak Romen rakamlarıyla numaralandırılmalıdır (I, II... gibi). İkinci, üçüncü derece başlıklar harf, sayı ve benzerleriyle belirlenmeli ve küçük harflerle yazılan başlık kelimelerinin ilk kelimeninki hariç küçük yazılmalıdır.
11. Makalede resim, şekil ve grafikler "şekil" adı altında gösterilmeli, şekil ve grafikler bilgisayarda çizilmeli. Şekil adları, küçük harflerle şeklin alt tarafına yazılmalıdır. "Tablo" adları ise küçük harflerle tablonun üst tarafına yazılmalıdır. Şekiller ve tablolar, Şekil 1, Şekil 2 ve Tablo 1, Tablo 2 şeklinde numaralandırılmalıdır. Tablo açıklamaları (kısaltma, açıklama, gibi) üst simgeyle gösterilerek açıklama tablonun altında 10 punto ile yazılmalıdır.
12. Kaynaklara göndermelerde ve kaynakçada APA (5. Baskı) kullanılmalıdır.

13. Makalede en fazla 8 şekil ve/veya tablo verilmelidir. Şekil ve tablolar metin içerisinde mutlaka belirtilmelidir. Şekil ve tablo ebatları makale için belirtilen yazım alanı dışına taşmamalıdır.
14. Çizimler ve fotoğraflar orijinal olmalıdır.
15. Makale; yazı, kaynakça, tablo, şekil yapılandırılmış özet ve ekleriyle birlikte 30 sayfayı aşmamalıdır.

University of Gaziantep Journal of Social Sciences

GUIDE FOR AUTHORS

University of Gaziantep Journal of Social Sciences is an international journal committed to the publication of high quality peer reviewed articles. Articles can be original research, literature review, case study and project and book reviews presented in article format.

1. The official languages of the journal are Turkish and English. Journal is published at least two issues in each year.
2. All manuscripts should be submitted to the journal online at <http://sbe.gantep.edu.tr>
3. The submitted manuscripts should be in Microsoft Word format
4. Manuscripts should be written according to the Microsoft Word template provided on the web page.
5. Information about authors should be entered into the system and “Publication Agreement” must be sent
6. The manuscripts should be written on B5 paper (17,6 cm x 25 cm). Left margin should be 2,5 cm; right, top and bottom margins should be 2 cm. The manuscripts should be single spaced and written in 11 pt Times News Roman font, but the font of Abstract section should be 10 pt. Tables and figures should be embedded in the text and be placed closest to where they are first mentioned or next page. The footnotes should be 9 pt. Quotations longer than two sentences should be indented 5 characters inside and be 10 pt.
7. Manuscripts should include the following sections in order:
 - **Title:** The title should be clear and concise. It should be 14 pt, initial letters capitalized, bold, and centered. Title should be no more than 15 words. In manuscripts written in Turkish, title in Turkish should come before the title in English. For manuscripts written in English, title in English should come first.
 - **Abstract:** Abstracts should be written both in Turkish and English and be no more than 200 words. After the abstract there must be 3 to 6 keywords.
 - **Introduction:** There should be 3 newlines between the Abstract and the Introduction.
 - **Materials and Method** (if necessary)
 - **Findings**
 - **Discussion**
 - **Acknowledgements** (if necessary)
 - **References**
8. For articles written in Turkish, there should be a structured summary in English (including Introduction, Materials and Methods, etc.) at the end of the article. Structured summary should be 750 to 1250 words long.
9. The Materials and Methods section should be written in detail and all methods used should be explained with references to their sources.
10. Section headings should be left aligned, written in capital letters and bold and be numbered with Roman numerals (I, II, etc.). Subheadings can be numbered by letters or numbers and should be written in lowercase except the first word of the subheading of which the first letter should be capital.
11. All the pictures, figures and graphics in the manuscript should be named as “Figure”. Figures should be drawn using computer. Figure names should be written

University of Gaziantep Journal of Social Sciences

below the figure in lowercase letters. Table names should be written above the table in lowercase letters. Figures and tables should be numbered like Figure 1, Figure 2, Table 1, Table 2, etc. Explanations regarding a table item (e.g., abbreviations, explanations, etc.) should be indicated by a superscript and be written below the table in 10 pt.

12. In-text citations and references should be written according to APA (5th edition) There should be no more than 8 figures and/or tables in a manuscript. Figures and tables must be referred in the text. The figure and table sizes should not extend beyond the page margins.
13. Drawings and photographs should be original.
14. The manuscript should be no more than 30 pages in total including all the text, references, tables, figures, appendixes and structured summary.