

Validity and Reliability of the Survey of Personal and Social Development with Turkish University Students⁺

Türk Üniversite Öğrencileri Üzerinde Kişilik ve Sosyal Gelişim Envanteri'nin Geçerlik ve Güvenirliği

Didem Müge SİYEZ¹

Dokuz Eylül University Faculty of Education at Buca
Department of Psychological Counseling and Guidance

Abstract

The aim of this study was to examine the psychometric properties of a Turkish version of the Survey of Personal and Social Development (SPSD) with a sample of young adults (n = 340) attending university in İzmir. The author evaluated the applicability of the Turkish SPSPD by examining specifically its internal consistency, and construct validity. Findings suggest that the Turkish SPSPD is a valid and reliable instrument and SPSPD is appropriate for assessing risk and protective factors related to problem behaviors for young adults.

Key words: Problem behaviors; Risk factors; Protective factors; Reliability; Validity.

Özet

Bu çalışmanın amacı Kişilik ve Sosyal Gelişim Envanteri'nin (KSGE) Türkçe formunun psikometrik özelliklerini değerlendirmektir. Araştırmanın örneklemini 340 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. KSGE'de Kişilik Sistemi, Algılanan Çevre Sistemi ve içerisinde Problem Davranışlar İndeksi ve Sağlığa Yönelik Davranışlar İndeksi yer alan Davranış Sistemi olmak üzere üç yapı bulunmaktadır. Her bir sistemin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ayrı ayrı yapılmıştır. KSGE'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında açıklayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği incelenmiş daha sonra doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yapı test edilmiştir son olarak da her bir ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgular 11 faktörden oluşan Kişilik Sistemi, 13 faktörden oluşan Algılanan Çevre Sistemi, 4 faktörden oluşan Problem

⁺ This article was presented in IXth National Psychological Counseling and Guidance Congress (17-19 September 2007) in Çeşme-İzmir, TURKEY.

¹ Assoc. Prof., Dokuz Eylül University Department of Psychological Counseling and Guidance, İzmir, TURKEY

Adress: Dokuz Eylül University, Faculty of Education at Buca, Department of Psychological Counseling and Guidance, Buca İZMİR Postal Code: +9035150.
Call Number: +90 532 687 31 88 e-mail: didem.siyez @deu.edu.tr

Davranışlar İndeksi ile 4 faktörden oluşan Sağlıklı Davranışlar İndeksi'nin Cronbach alpha güvenilirlik katsayılarının ölçeğin orijinalinden elde edilen değerlere büyük oranda benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak KSGE'nin üniversite öğrencilerinde problem davranışları ve bu davranışlarla ilişkili risk ve koruyucu faktörleri değerlendirmede uygun bir ölçme aracı olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Problem davranışlar; Risk faktörleri; Koruyucu faktörler; Geçerlik; Güvenirlik.

Problem behaviors described as a behavior that is socially defined as a problem, as a source of concern, or as a undesirable by the social and or legal norms of conventional society and its institutions of authority; it is behavior that usually elicits some form of social control response, whether minimal, such as a statement of disapproval, or extreme, such as confinement in prison (Jessor, Donovan, & Costa, 1991). Problem behaviors increased in adolescence period and it is seen that intensity of these behaviors go increasing in later years of life (RAND, 2003). The greater involvement in problem behaviors in adolescence the greater the involvement in problem behavior in young adulthood (Jessor et al., 1991).

Young adulthood, between the end of adolescence and the beginning of midlife, is characterized by (a) the completion of previous developmental tasks and (b) the initiation of new life experiences (Beatty, 2002; Hawkins, Oesterle, & Hill, 2004). Formation of significant personal relationships, more advanced cognitive functioning, completing school, entry into work and career, improved moral/ethical reasoning, getting married, and becoming a parent are considered key markers of young adulthood. Being able to successfully navigate these new experiences ensures that young adults will complete this developmental period and move smoothly into middle adulthood. Failure to make appropriate developmental progress puts them at risk for the remainder of their life journey (Beatty, 2002). According to Shope, Bingham, & Little (2008) young adults have the highest rates of at-risk drinking/driving of any age group. Similarly studies showed that a high degree of risk-taking in the use of alcohol, tobacco, and drugs (and driving under the influence) and involvement in delinquent/criminal activity peak and desist in this age period (Hawkins et al., 2004; Ahlin & Augustino, 2008).

In Turkey, studies which about prevalence of problem behaviors and related to risk and protective factors among young adults are limited. Although some of the these studies evaluated prevalence of smoking or drinking alcohol, they did not evaluated comprehensively risk and protective factors related to young adults' problem behaviors. So, it is needed to a questionnaire which is reliable and valid to evaluate the present situation and to develop effective prevention and intervention of these behaviors.

To gain a deeper understanding of the specific problem behaviors of young adults, Survey of Personality and Social Development (SPSD), was developed. SSPD is consisted of a number of psychometrically developed measures designed to

assess the Personality, Perceived Environment, and Behavior System variables of Problem Behavior Theory (Jessor et al., 1991). The personality system variables are made up of a person's attitudes, beliefs and motivations about a given behavior or set of behaviors. The variables in the Perceived Environment System, aspects of the environment as constituted out of experience with it, and they reflects its socially organized dimensions of potential meaning or significance. The Behavioral System variables consists of problem behaviors, including smoking, alcohol misuse, illicit drug use, and health enhancing behaviors such as risky driving and attention to healthy diet.

The aim of the this study was to examine the reliability and validity of the Turkish version of the SPSD.

Method

Participants

The participants consisted of 340 students ($I = 234$, $B = 106$) from Grades 1 through 5 in Dokuz Eylul University in Turkey. A total of 84 (24.7%) participants from first grade, 76 (22.4%) participants from second grade, 65 (19.1%) participants from third grade, and 115 (33.8%) participants from fourth and fifth grade were recruited for the study.

Instruments

Survey of Personal and Social Development

Survey of Personal and Social Development included well-established measures of broad range of theoretically derived psycho-social and behavioral risk and protective factors as well as problem behaviors (Jessor et al., 1991; Jessor, Turbin, Costa, Dong, Zhang, & Wang, 2003; Jessor, Costa, Krueger & Turbin, 2006). In the SPSD, psycho-social and behavioral risk and protective factors assessed in the three systems: Personality System, Perceived Environment System, and the Behavior System.

Measures of the Personality System

This system contains 53 questions and yields a eleven subscale profile of scores: Value on Academic Achievement, Value on Health, Expectation for Academic Achievement, Attitude toward School, Perceived Life Chances, Religiosity, Self-esteem, Depression, Attitudinal Intolerance of Deviance, and Impulsivity. Each scale describes a certain aspects of personality and five of them related risk factors and six of them related protective factors (Table 1).

Table 1
Description of Subscales in Personality System

Subscales	Description	No. Of Items	Cronbach's alpha*
<i>Value on Academic Achievement</i>	Assesses personal importance of academic life	4	.74
<i>Value on Health</i>	Assesses importance of health	5	.89
<i>Expectation for Academic Achievement</i>	Assesses anticipated outcomes in academic life	4	.87
<i>Attitude toward School</i>	Assesses level of agreement with a series of statements related to school	3	.75
<i>Perceived Life Chances</i>	Assesses anticipated outcomes in various life areas such as family life and career	7	.87
<i>Religiosity</i>	Assesses the importance to the respondent of religious teachings, beliefs, and counsel for the direction of daily life	4	.94
<i>Self-esteem</i>	Measures beliefs about one's abilities and attributes in different domains, including social competence, academic skills, and attractiveness	6	.71
<i>Depression</i>	Measures feelings of depression in the last six months	4	.90
<i>Stress</i>	Measures of the extent to which respondents perceived the different areas of lives as being stressful	4	.90
<i>Attitudinal Intolerance of Deviance</i>	Assesses the perceived "wrongness" of various delinquent type behaviors, including theft, property damage, and physical aggression	7	.83
<i>Impulsivity</i>	Assesses the perceived "rightness" of various impulsive behaviors	5	.68

* Jessor et al., 1991; Jessor, Costa, & Turbin, 2003

Measures of the Perceived Environment System

This system contains 61 questions and yields a fifteen-subscales profile of scores: Friends Controls against Problem Behavior, Friends Disapproval of Problem Behavior, Friends Model for Problem Behavior, Friends Model for Conventional Behavior, Friends Model for Health Enhancing Behavior, Peer

Pressure to Drink, Parent/Friends Compatibility, Parent Models for Health Enhancing Behavior, Parental Disapproval of Problem Behavior, Parent Support, Family Closeness, Student Disapproval of Risk Behavior, Student Approval of Conventional Behaviors, Student Models for Risk Behavior, and Teacher support.

Table 2
Description of Subscales in Perceived Environment System

Subscales	Description	No. Of Items	Cronbach's alpha*
<i>Friends Controls against Problem Behavior</i>	That is concerned not only with the likelihood that friends would try to influence them if they are going to do something illegal, but also with the level of approval or disapproval friends showed if the respondent actually did something most people would think wrong	4	.65
<i>Friends Disapproval of Problem Behavior</i>	Measures perception of the disapproval among friends for engaging in the various problem behaviors such as smoking, drinking, and marijuana use	3	.75
<i>Friends Model for Problem Behavior</i>	Measures perceived models among friends for cigarette smoking, alcohol use, and marijuana use	5	.72
<i>Friends Models for Conventional Behavior</i>	Assesses the proportion of the friends who take part in conventional activities such as social clubs and volunteer work	5	.63
<i>Friends Models for Health Enhancing Behaviors</i>	Assesses the proportion of the friends who take part in healthy activities such as healthy diet and physical exercise	5	.64
<i>Peer Pressure to Drink</i>	Assesses perceived peer pressure to smoke and drink alcohol	2	.76
<i>Parent/Friends Compatibility</i>	Perceived agreement between parents and friends regarding what is important in life, the kind of person one should become, and what one should be doing with one's life	3	.72
<i>Parent Models for Health Enhancing Behavior</i>	Encompassing perceptions of parents' behavior with regard to eating, sleeping, exercise, and seat belt use	8	.71
<i>Parental Disapproval of Problem Behavior</i>	Measures perception of the disapproval among parents for engaging in the various problem behaviors such as smoking, drinking, and marijuana use	3	.75
<i>Parent Support</i>	Measures perceived support from parents	3	.80

Family Closeness Assessing the respondents' relationship with parents 3 .84

Table 2 Continued

Subscales	Description	No. Of Items	Cronbach's alpha*
<i>Student Disapproval of Risk Behavior</i>	Measures perception of the disapproval among students for engaging in the various problem behaviors such as smoking, drinking, marijuana use, and deviant behaviors	7	.72
<i>Student Approval of Conventional Behaviors</i>	Measures perception of the approval among students for engaging in the various conventional behaviors such as take a leadership and help other students	4	.75
<i>Student Models for Risk Behavior</i>	Assesses social models for substance use and deviant behaviors among student in school setting	4	.58
<i>Teacher Support</i>	Measures perceived support from teachers	2	.76

* Jessor et al., 1991; Jessor, Turbin, & Costa, 1997; Jessor et al., 1998; Jessor et al., 2003.

Measures of the Behavior System

Two different measures of variables from the Behavior Structure were included in the SPDQ. These are; *Multiple Problem Behavior Index* and *Health-enhancing Behaviour Index*.

Table 3 Description of subscales in Behavior System

Subscales	Description	No. Of Items	Cronbach's alpha*
<i>Multiple Problem Behavior Index:</i>	In the problem behavior structure four separate areas of young adult problem behavior are specified: problem drinking, marijuana and other illicit drugs use, smoking, and delinquent behaviors. In addition, there is an index that summarizes the degree of multiple involvement across those five behaviors.	4	.60 to .80
<i>Health-Enhancing Behaviour Index (HEBI):</i>	HEBI was computed by totalling four subscales, including regular physical activity, risky driving, seat belt use, attention to healthy diet. Higher scores denote higher levels of health-enhancing behaviours.	3	.60 to .80

* Jessor et al., 1998; Jessor et al., 2003.

Turkish version of the SPSD: The Turkish version of the SPSD was developed by using the back-translation method. Back translation was maintained through the procedure described by Brislin's (1970) classic back-translation model. First, the original version was translated into Turkish by a bilingual Turkish psychological counselor, and then cross-translation was performed by a second bilingual psychological counselor who had not seen the original items. This back-translation was then compared with the original version to detect any discrepancies and the scale was completely identical to the original version.

Procedure

Students were informed about the main goal of the research, anonymity, and voluntary participation. The questionnaires were self-administered under close supervision by researcher. Students filled out questionnaires during the class period. The questionnaires took approximately 50-60 minutes to complete.

Data Analysis

Exploratory factor analysis was conducted, with principal components analysis as the method of factor extraction, to identify the underlying factor structure of the SPSD. Moreover, factors provided by the exploratory analysis were evaluated using a confirmatory factor analysis. And to evaluate the reliability of the Turkish version of the SPSD with our sample, it was examined the internal consistency. Corrected item-total correlations and Cronbach's alpha coefficients were computed for the total scale and subscales. These analysis were repeated for each of the three systems (Personality System, Perceived Environment System, and Behavior System). SPSS 11.0 for Windows was used to perform statistical analysis.

Results

Validity

Validity is defined as the extent to which an instrument measures what it was intended to measure (Naughton, Shumaker, Anderson, & Czajkowski, 1996). In this study, factor structure of the subscales in Personality System, Perceived Behavior System, and Behavior System was analysed separately. In order to determine the factor structure of the Personality System, Perceived Behavior System, and Behavior System, exploratory factor analysis were applied. The following criteria were considered to hold the items in the scale: (a) according to the results of varimax rotation, the items should be in only one factor with a factor load of .40 or above (Coombs & Schroeder, 1988); (b) if an item appears in more than one factor, the difference between two loadings should be at least 0.10.

Factor Structure of Subscales in Personality System

The Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy of the subscales in the Personality System, at 0.75. At the same time the Bartlett test of sphericity was also acceptable ($p < .001$), indicating that items in the Personality System were

interdependent ($\chi^2=3190.57$, $df=1128$, $p<.001$). These two measures of psychometric adequacy suggested that the subscales in the Personality System correlation matrix was suitable for factor analysis. The examination of the factor structure of the subscales in the Personality System was started with exploratory factor analysis by using principal component analysis with varimax rotation. Because, subscales were minimally related empirically, consistent with their conceptual orthogonality (Costa, Jessor, & Turbin 2007).

The analysis produced a eleventh-factor model (eigenvalues > 1.0 as a criterion), which accounted for 60% of the total variance, Expectation for Academic Achievement, Value on Health, Attitude toward School, Religiosity, Depression, Stress, and Impulsivity loaded mainly on their own factors, but one Self-esteem item and two Attitudinal Intolerance of Deviance items loaded on another factor. At the same time, factor loadings of two items (one Value on Academic Achievement item and one Perceived Life Chances item) less than .40. Therefore, these five items were eliminated the Turkish form of SPSD and the exploratory factor analysis was repeated. When a eleventh-factor solution was carried out, the items loaded mainly on their own factors. The items had a factor loading $\geq .40$ on their factors.

This solution accounted for 62.3% of the total variance. The first factor was labelled Stress and item loadings ranged from .49 to .71. The second factor was labelled Depression and item loadings ranged from .61 to .67. The third factor was labelled Perceived Life Chances and item loadings ranged from .62 to .74. The fourth factor was labelled Religiosity and item loadings ranged from .77 to .85. The fifth factor was labelled Value on Academic Achievement and item loadings ranged from .78 to .80. The sixth factor was labelled Attitude toward School and item loadings ranged from .43 to .55. The seventh factor was labelled Self-esteem and item loadings ranged from .44 to .69. The eighth factor was labelled Value on Health and item loadings ranged from .58 to .78. The ninth factor was labelled Expectation for Academic Achievement and item loadings ranged from .61 to .77. The tenth factor was labelled Impulsivity and item loadings ranged from .52 to .79. And the eleventh factor was labelled Attitudinal Intolerance of Deviance and item loadings ranged from .41 to .84.

The factor loadings for each subscales in the Personality System are presented in Table 5. Exploratory factor analysis revealed that subscales in the Personality System of the Turkish version of SPSD is same factor structure as the original form.

Factors provided by the principal component analysis were evaluated using a confirmatory factor analysis (CFA). LISREL 8.51 was used to analyze the 48 items. A covariance matrix was used as input data and the method of estimation was maximum likelihood. In CFA, four practical fit indexes were used to evaluate the adequacy of the model tested: (1) the goodness-of-index (GFI) such that 0.90 to 0.95 indicates a acceptable fit, (2) the adjusted goodness-of-fit index (AGFI) such that 0.85 or above indicates a good fit, (3) the standardized root mean-square residual (SRMR) such that value less than .05 indicates a good fit and values as high as 0.08 are deemed acceptable and (4) acceptable ratio for Chi- Square/degrees

of freedom (X^2/df) between 2 to 5 provides a acceptable fit (Byrne, 1998; Hu and Bentler, 1999; Yılmaz & Çelik, 2009). For the Personality System, CFA indicated

Table 5
Factor loadings of Personality System Subscales

Items	Factors											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
167	.71											
165	.66											
164	.61											
166	.49											
171		.67										
170		.66										
168		.64										
169		.61										
268			.74									
270			.70									
269			.69									
271			.67									
267			.66									
266			.62									
139				.85								
140				.83								
137				.78								
138				.77								
102					.80							
103					.79							
104					.78							
108						.55						
106						.48						
107						.43						
29							.69					
33							.62					
30							.54					
32							.47					
35							.44					
3								.78				
5								.73				
4								.67				
2								.61				
1								.58				
303									.77			
304									.72			
305									.63			
306									.61			
281										.79		
282										.72		
283										.63		
280										.54		
279										.52		
182											.84	
183											.70	
185											.51	
186											.56	
184											.41	
% of variance	7.67	6.71	6.37	6.36	5.80	5.66	5.57	5.20	4.74	4.41	3.83	

Note: 1=Stress, 2= Depression, 3= Perceived life chances, 4= Religiosity, 5= Value on Academic Achievement, 6= Attitude toward School, 7= Self-esteem, 8= Value on Health, 9= Expectation for Academic Achievement, 10= Impulsivity, 11= Attitudinal Intolerance of deviance

that the eleven-factor model fit the data acceptable: $X^2=3594,50$, $df=992$, $p<.001$; $X^2/df=3.62$; $GFI=0.91$; $AGFI: .89$; $SRMR=0.07$.

Factor Structure of Subscales in Perceived Environment System

The Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy of the subscales in the Perceived Environment System, at 0.65. At the same time the Bartlett test of sphericity was also acceptable ($p<.001$), indicating that items in the Perceived Environment System were interdependent ($\chi^2=7359$, $df=1176$, $p<.001$). These two measures of psychometric adequacy suggested that the subscales in the Perceived Environment System correlation matrix was suitable for factor analysis. The examination of the factor structure of the subscales in the Perceived Environment System was started with exploratory factor analysis by using principal component analysis with varimax rotation and an unlimited number of factors. Because, subscales were minimally related empirically, consistent with their conceptual orthogonality (Costa, Jessor, & Turbin 2007).

The analysis produced a sixteen-factor model (eigenvalues >1.0 as a criterion), which accounted for 60% of the total variance. In the Family Closeness, Parent Support, Student Approval of Conventional Behaviors, Teacher Support, and Student Model for Risk Behavior Subscales items loaded mainly on their own factors but, one Student Disapproval of Risk Behavior item, one Friends Model for Conventional Behavior item, one Friends Model for Problem Behavior item and two Friends Model for Health Enhancing Behavior and Parent Models for Health Enhancing Behavior items also loaded on another factor. At the same time, factor loadings of three items (one Friends Disapproval of Problem Behavior item, one Parent / Friend Compatibility item, one Friends Control Against Problem Behaviors item) less than .40. Therefore, these ten items were eliminated the Turkish form of SPSD. On the other hand two subscales (Peer Pressure to Drink and Parent Disapproval of Problem Behaviors) items were not loaded on their factors. So these subscales excluded the Perceived Environment System variables.

The exploratory factor analysis was repeated, but the number of factors was set to thirteen. When a thirteen-factor solution was carried out, the items loaded mainly on their own factors. The items had a factor loading ≥ 0.40 on their factors. This solution accounted for 66.2% of the total variance (Table 3). The first factor was labelled Student Disapproval of Risk Behavior and item loadings ranged from .65 to .82. The second factor was labelled Parent Models for Health Enhancing Behavior and item loadings ranged from .42 to .79. The third factor was labelled Family Closeness and item loadings ranged from .76 to .83. The fourth factor was labelled Parent Support and item loadings ranged from .65 to .77. The fifth factor was labelled Student Approval of Conventional Behavior and item loadings ranged from .60 to .75. The sixth factor was labelled Parent / Friend Compatibility and item loadings ranged from .71 to .75. The seventh factor was

labelled Friends Model for Conventional Behavior and item loadings ranged from .44 to .79. The eighth factor was labelled Teacher Support and item loadings

Table 6
Factor loadings of Perceived Environmet System Subscales

Items	Factors												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
129	.82						.11						
128	.78										.11		.13
132	.71												
126	.71												
136	.67			.16									
131	.65		.11										
196		.79											
198		.76			.12								
202		.73								.13			
200		.70											
201		.49											
199		.42	.19										
189			.83	.14									
190			.77										.11
188			.76										
192		.17		.77									
191				.72									
193				.65									
127				.18	.75								
135					.74								
130					.66								
133					.60	.13							
156						.75							
155						.72							
154						.71							
148							.79						
146							.60						.11
147				.12			.54						
149							.44						
110								.85					
109							.10	.80				.15	
290									.85				
289			.14						.78				
244									.56				
92									.40				
157													
158													
159										.11			
307				.11						.79			
308										.67			
151					.11						.77		
144											.75		
150											.40		
249												.78	
96												.48	
120												.41	
243													.78
91						.11							.56
% of variance	6.84	5.98	5.27	4.92	4.90	4.85	4.14	4.11	3.78	3.65	3.46	3.39	3.30

Note: 1= Student Disapproval of Risk Behavior, 2= Parent Models for Health Enhancing Behavior, 3= Family Closeness, 4= Parent Support 5= Student Approval of Conventional Behaviors, 6= Parent / Friend Compatibility, 7= Friends Model for Conventional Behaviors, 8= Teacher Support, 9= Friends Model for Problem Behavior, 10=

Student Model for Risk Behavior, 11= Friends Model for Health Behavior, 12= Friends Control Against Problem Behaviors , 13= Friends Disapproval of Problem Behavior

ranged from .80 to .85. The ninth factor was labelled Friends Model for Problem Behavior and item loadings ranged from .40 to .85. The tenth factor was labelled Student Model for Risk Behavior and item loadings ranged from .67 to .79. The eleventh factor was labelled Friends Model for Health Enhancing Behavior and item loadings ranged from .40 to .77. The twelfth factor was labelled Friends Control Against Problem Behavior and item loadings ranged from .41 to .78. The thirteenth factor was labelled Friends Disapproval of Problem Behavior and item loadings ranged from .56 to .78.

Factors provided by the principal component analysis were evaluated using a confirmatory factor analysis (CFA). For the Perceived Environment System, CFA indicated that the thirteen-factor model fit the data acceptable: $X^2=319.11$, $df=92$, $p<.001$; $X^2/df=3.46$; $GFI=.91$; $AGFI: .87$; $SRMR=0.07$.

Factor Structure of Subscales in Behavior System

In Behavior System as a *Multiple Problem Behavior Index(MPBI)* and *Health-enhancing Behaviour Index(HEBI)* two different index are included. So factor structure of these indexes were examined separately.

Factor Structure of Multiple Problem Behavior Index

The Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy of the subscales in the *Multiple Problem Behavior Index*, at 0.78. At the same time the Bartlett test of sphericity was also acceptable ($p<.001$), indicating that items in the MPBI were interdependent ($x^2 = 4516$, $df=120$, $p<.001$). These two measures of psychometric adequacy suggested that the subscales in the MPBI correlation matrix was suitable for factor analysis. The examination of the factor structure of the subscales in the MPBI was started with exploratory factor analysis by using principal component analysis with oblique rotation. Because, subscales were related empirically (Costa, Jessor, & Turbin 2007).

The analysis produced a four-factor model (eigenvalues > 1.0 as a criterion), which accounted for 68.% of the total variance. Smoking, Problem Drinking, Marijuana and Other Illicit Drug Use and Delinquent Behaviors items loaded mainly on their own factors. Two items have less than .40 factor loadings. Therefore, these items was eliminated the Turkish form of MPBI.

The exploratory factor analysis was repeated, and the number of factors was set to four. When a four-factor solution was carried out, the items loaded mainly on their own factors. The items had a factor loading $\geq .40$ on their factors. This solution accounted for 70.6% of the total variance. The factor loadings for each subscales in the MPBI are presented in Table 4. The first factor was labelled Problem Drinking and item loadings ranged from .80 to .92. The second factor was labelled Marijuana and Other Illicit Drug Use and item loadings ranged

from .44 to .87. The third factor was labelled Smoking and item loadings ranged from .79 to .95. The fourth factor was labelled Delinquent Behaviors and item loadings ranged from .41 to .87. Exploratory factor analysis revealed that subscales in the Turkish version of MPBI is same factor structure as the original form.

Table 7
Factor Structure of Multiple Problem Behavior Index

Items	Factor Loadings			
	1	2	3	4
222	.92	.17		
224	.90			
225	.85			
219	.84			
223	.84			.14
221	.83			
226	.81			
220	.80			
296		.87		
295		.85		
297		.85		
298		.84		.13
299		.79		
300		.71		
301		.55		
286		.48		.61
294	.12	.44		
61			.95	
62			.93	
64	.12		.92	
63	.10		.90	
65			.87	
66			.79	
272		.22		.87
275				.86
274				.79
276				.72
273				.65
277				.64
278			.13	.41
% of variance	21.21	18.19	16.65	14.02
	Total of variance= 70.06%			

Note: 1= Student Disapproval of Risk Behavior, 2=Illicit Drug Use, 3= Smoking, 4= Anti-social Behaviors

Factors provided by the principal component analysis were evaluated using a confirmatory factor analysis (CFA). For the Multiple Problem Behavior Index, CFA indicated that the thirteen-factor model fit the data acceptable: $\chi^2=624.50$, $df=258$, $p<.001$; $\chi^2/df=2.41$; GFI=.95; AGFI; .93; SRMR=0.05.

Factor Structure of Health Enhancing Behavior Index

The Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy of the subscales in the *health enhancing behavior Index (HEBI)*, at 0.86. At the same time the Bartlett test of sphericity was also acceptable ($p<.001$), indicating that items in the HEBI were interdependent ($\chi^2=14089$, $df=465$, $p<.001$). These two measures of psychometric adequacy suggested that the subscales in the HEBI correlation matrix was suitable for factor analysis.

The examination of the factor structure of the subscales in the HEBI was started with exploratory factor analysis by using principal component analysis with oblique rotation. Because, subscales were related empirically (Costa, Jessor, & Turbin 2007). The analysis produced a four-factor model (eigenvalues > 1.0 as a criterion), which accounted for 72.8.% of the total variance. All of the items loaded mainly on their own factors. The factor loadings for each subscales in the HEBI are presented in Table 5. The first factor was labelled Risky Driving and item loadings ranged from .82 to .95. The second factor was labelled Attention to healthy diet and item loadings ranged from .45 to .71. The third factor was labelled Physical Activity and item loadings ranged from .62 to .72. The fourth factor was labelled seat belt use and item loadings ranged from .60 to .61. Exploratory factor analysis revealed that subscales in the Turkish version of HEBI is same factor structure as the original form.

Table 8
Factor Structure of Health Enhancing Behavior Index

Items	Factor Loadings			
	1	2	3	4
175	.95			
178	.94			
176	.93			
173	.92			
177	.89			
174	.82			
256		.71		
252		.70		
253		.64		
254		.63		
255		.61		
257		.45		
50			.72	
51			.68	
52			.62	
179				.61
180				.60
% of variance	30.69	16.51	14.65	10.93
Total of variance= 72.80%				

Note: 1= Risky Driving,
2=Attention to Healthy Diet,
3= Physical Activity, 4= Seat
Belt Use

Factors provided by the principal component analysis were evaluated using a confirmatory factor analysis (CFA). For the HEBI, CFA indicated that the thirteen-factor model fit the data acceptable: $X^2=169.10$, $df=53$, $p<.001$; $X^2/df=3.19$; $GFI=.92$; $AGFI: .90$; $SRMR=0.06$.

Reliability Analyses

Reliability refers to the consistency of a measurement, and is usually determined by the extent to which a score can be replicated in identical or equivalent testing situations (Naughton et al., 1996).

Internal consistency

Cronbach's coefficient alpha is the basic formulas for determining the reliability of instruments based on internal consistency (Naughton et al., 1996; Fayers & Machin, 2000). Coefficient alpha will be higher the more items that are included in the measure of a particular concept or domain, and the higher the average correlation between responses to all possible combination of items in the domain. Coefficient alpha can be calculated on all component domains of the instrument. The higher the coefficient, the better the internal consistency of the measure.

Table 9

Means and Standard Deviations and Internal Consistency of Reliability of the SPSD

	Subscales	No. Of items	Min. score	Max. score	Mean (SD)	Cronbach's alpha (n=340)	Corrected item total correlation
Personality System	Value on Academic Achievement	4	4	16	9.77 (2.49)	.84	.67-.72
	Value on Health Expectation for Academic Achievement	5	5	20	15.81 (3.15)	.77	.47-.69
	Attitude toward School	4	4	16	5.06 (1.99)	.71	.47-.60
	Perceived Life Chances	3	3	12	7.28 (1.99)	.75	.54-.61
	Religiosity	7	7	35	22.53 (4.85)	.88	.65-.74
	Self-esteem	4	4	16	12.65 (3.38)	.86	.65-.76
	Depression	5	5	20	14.77 (2.29)	.76	.30-.59
	Stress	4	4	16	10.20 (3.309)	.82	.52-.75
	Attitudinal Intolerance of Deviance	4	4	16	10.72 (2.79)	.63	.35-.56
	Impulsivity	7	7	28	19.00 (1.85)	.69	.29-.63
	5	0	5	1.31 (1.28)	.69	.32-.61	
Perceived Environment System	Friends controls against problem behavior	3	3	12	9.44 (1.83)	.48	.23-.41
	Friends disapproval of problem behavior	2	2	8	4.82 (1.24)	.60	.31-.57
	Friends model for problem behavior	4	4	16	5.71 (1.91)	.44	.11-.50
	Friends model for conventional behavior	4	4	16	8.78 (1.95)	.60	.32-.43
	Friends model for health behavior	3	3	12	6.13 (1.53)	.57	.32-.42
	Parent/friends compatibility	3	3	12	7.31 (2.22)	.71	.49-.61
	Parent models for health behavior	6	6	18	13.41 (3.50)	.81	.48-.65
	Parent support	3	3	12	6.15 (2.52)	.84	.64-.81
	Family closeness	3	3	12	9.57 (2.43)	.84	.68-.73
	Student disapproval of risk behavior	6	6	24	21.01 (4.64)	.83	.55-.69
	Student approval of conventional behaviors	4	4	20	8.63 (3.21)	.75	.24-.39
	Student models for risk behavior	2	2	8	5.45 (1.29)	.68	.39-.61

Teacher support	2	2	8	4.68 (1.65)	.80	.66
-----------------	---	---	---	-------------	-----	-----

Table 9 Continued

Subscales	No. Of items	Min. score	Max. score	Mean (SD)	Cronbach's alpha (n=340)	Corrected item total correlation
<i>Multiple Problem Behavior Index</i>	30	7	87	15.91 (10.02)	.91	.32-.78
Smoking dependence	6	0	12	5.38 (6.31)	.95	.71-.93
Alcohol Use	8	0	40	6.32 (5.38)	.96	.76-.93
Delinquent behaviors	7	7	28	8.25 (3.26)	.85	.21-.87
Illicit drug use	9	0	7	.34 (1.18)	.88	.42-.89
<i>Health-enhancing Behaviour Index</i>	17	17	72	26.52 (7.04)	.74	.22-.47
Physical Activity	3	3	12	6.10 (3.06)	.88	.72-.81
Risky Driving	6	6	24	12.19 (3.66)	.96	.79-.94
Seat belt Use	2	2	8	6.98 (2.88)	.77	.63
Attention to Healthy Diet	6	6	24	12.14 (2.74)	.68	.20-.63

Table 9 presents the internal consistency of the SPSD domains. Cronbach's alpha values of the subscales in personality system had ranged from .63 in the Stress subscale to .88 in the Perceived Life Chances subscale. Cronbach's alpha values of the subscales in Perceived Environment System had ranged from 0.44 in the Friends Model for Problem Behavior subscale to 0.84 in the Parent Support and Family Closeness subscales. Cronbach's alpha values of the subscales in MBPI had ranged from 0.85 in the Delinquent Behavior subscale to 0.96 in the Problem Drinking subscale. And Cronbach's alpha values of the subscales in HEBI had ranged from 0.68 in the Attention to Healthy Diet subscale to 0.96 in the Risky Driving subscale. These indicate a moderate to strong internal reliability across all subscales and reporters.

Discussion

This study established validity and reliability information about the Turkish version of the SPSD, which is essential to guiding users in tool's usefulness for assessment and planning purposes with young adolescent's problem behaviors and risk and protective factors. Specifically, the applicability of th SPSD to Turkish young adulthoods was examined by its construct validity, internal consistency, item-total correlations.

As stated earlier study, SPSD composed of three different systems; Personality System, Perceived Behavior System, and Behavior System. So factor structure of these systems were analysed separately. The results, consistent with the original factor structure for Personality system yielded thirteen-factor solution (Jessor et al., 1991). And two indexes (MPBI and HEBI) were included in Behavior System and factor structure of these indexes were analysed separately. And this results show that consistent with the original factor structure for the MPBI and HEBI. On the other hand factor structure for the Perceived Environment System did not same the

factor structure of the original SPSD. Two subscales (Peer pressure to drink and Parent disapproval of problem behaviors) were eliminated the Perceived Environment System. Except for two subscales the current results support the hypothesis that the SPSD scale assesses risk and protective factors of problem behaviors that align fairly well with Jessor's (1987) theoretical model.

Results showed that, the subscales of the SPSD proved to be internally consistent and reliable with this population. The coefficient alphas were from .63 to .88 for the Personality System subscales and from .44 to .84 for the Perceived Environment System subscales and from .74 to .96 for the Behavior System subscales. A coefficient alpha of .70 is required for research purposes (Nunnally, 1978). In this study three subscales Cronbach alpha is lower than .70. But this result may explain the small number of items that compose the subscales in SPSD reduces the likelihood obtaining high alpha coefficients. As a result estimated alpha coefficients surpassed levels of adequacy and were highly comparable to those reported by Jessor et al. (2003).

Although encouraging, our results with the Turkish version of this measure should be carefully interpreted considering its limitations. Given the limited targeted population (students from Education Faculty, only one university in Turkey), it is not known how our findings will generalize to other groups (e.g. noneducated young adults, different faculty students). Therefore, future studies should aim to replicate these findings with larger, more representative samples including different faculties (i.e., medicine, science) and countries in Turkey.

Our findings suggest that the Turkish version of the SPSD is a culturally appropriate, valid and reliable instrument to assess problem behaviors in young adults. This study makes an important contribution to the field by documenting the psychometric properties of a recognized measure of problem behaviors in the assessment of Turkish young adults.

In conclusion, our results provide substantial evidence that supports the potential utility of this scale in early identification of risk and protective factors that may related the problem behaviors of Turkish young adults. Our findings have important implications for the design and evaluation of intervention programs to promote the health related and prosocial behaviors and to prevention of difficulties such as delinquent behaviors, and illicit drug use.

References

- Ahlin, E. & Augustino, B. (2008). Assessing the value-added by intervention programs on young adult behavior. *Paper presented at the annual meeting of the American Society of Criminology, Royal York, Toronto*. Take from 11.04.2008. http://www.allacademic.com/meta/p32369_index.html
- Beatty, L.A. (2002). Developmental counseling: The young adult period critical issues in young adult development. ERIC/CASS
- Brislin R.W. (1970) Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 1*, 185–216.

- Byrne, B.M. (1998), *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coombs, W. & Schroeder, H. (1988). An analysis of factor analytic data. *Personality and Individual Differences*, 9, 79–85.
- Costa, F.M., Jessor, R., Turbin, M.S. (2007). College student involvement in cigarette smoking: The role of psychosocial and behavioral protection and risk. *Nicotine & Tobacco Research*, 9, 213–224.
- Fayers, P.M. & Machin, D. (2000). *Quality of life: Assessment, analysis, and interpretation*. New York: John Wiley
- Hawkins, J.D., Oesterle, S., & Hill, K.G. (2004). Successful young adult development. Take from 15.11.2008. <http://www.search-institute.org/system/files/GatesFdnReport-EmergingAdulthood2004.pdf>
- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Jessor, R., (1987). Problem behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction*, 82, 331-342.
- Jessor, R., Costa, F.M., Kruguer, P.M., & Turbin M.S. (2006). A developmental study of heavy episodic drinking among college students: The role of psychosocial and behavioral protective and risk factors. *Journal of Studies on Alcohol*, 67, 86-94.
- Jessor, R., Costa, F.M., & Turbin, M. (2003). Personal and Social Development at CU Spring 2003 Questionnaire Guide. Colorado: Institute of Behavioral Science.
- Jessor, R., Donovan, J.E., & Costa, F.M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development* . New York: Cambridge University Press.
- Jessor, R., Turbin, M.S., & Costa, F.M. (1997). Predicting developmental change in risky driving: The transition to young adulthood. *Applied Developmental Science*, 1, 4-16.
- Jessor, R., Turbin, M.S., & Costa, F.M. (1998). Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Developmental Science*, 2, 194-208.
- Jessor, R., Turbin, M., Costa, F.M., Dong, Q., Zhang, H., & Wang, C. (2003). Adolescent problem behavior in China and United States: A cross-national study of psychosocial protective factors . *Journal of Research on Adolescence*, 13, 329-342.
- Naughton M.J., Shumaker S.A., Anderson R.T., & Czajkowski S.M. (1996). Psychological aspects of health-related quality of life measurement: tests and scales. Second Edition. (Ed. B. Spilker) *Quality of Life and Pharmacoeconomics in Clinical Trials*, (pp. 117-131). USA: Lippincott-Raven.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

- RAND (2003). Study links early alcohol use and behavior problems in young adulthood. Take from 04.06.2008. <http://www.jointogether.org/news/research/pressreleases/2003/study-links-early-alcohol-use.html>
- Shope, J.T., Bingham, R.C., & Little, R.J. (2008). Alcohol-related risk behavior: adolescent to young adult. Take from 04.05.2008. <http://www.psc.isr.umich.edu/research/project-detail.html?ID=33920>
- Yılmaz, V., Çelik, H.E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi- I*. Ankara: Pegem Akademi.

Öğretmen Eğitiminde Örnek Olay Yöntemi

Cases Method in Teacher Education

Sami Şahin, Bilal Atasoy ve Sibel Somyürek
Gazi Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada öğretmen eğitiminde örnek olay yönteminin kullanımına ilişkin uygulama ve araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Educational Research Information Center (ERIC), Academic Search Complete, Professional Development Collection ve Psychology and Behavioral Sciences Collection indekslerinde yayımlanan 115 araştırmanın içerik incelemesi yapılmıştır. İnceleme sonucunda örnek olay öğretim yönteminde çeşitli yaklaşım ve uygulamaların var olduğu görülmüştür. Çalışmada örnek olay öğretim yönteminin öğretmen eğitiminde uygulandığı akademik disiplinler listelenerek, bu yöntemin uygulanması ile elde edilen kazanımlar ortaya konmuştur. Ele alınan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri ile araç ve ortamlar belirlenerek, örnek olay yönteminin kullanımına ilişkin zorluklar ve problemler aktarılmıştır.

Anahtar kelimeler: örnek olay yöntemi, öğretmen eğitimi, içerik analizi, öğrenme/öğretme yöntemleri

Abstract

The aim of this study is to explore the use and the research about case-method in teacher education. The content of the 115 academic studies published in the journals indexed in the Educational Research Information Center (ERIC), Academic Search Complete, Professional Development Collection, and Psychology and Behavioral Sciences Collection were examined in this study. The result revealed that there are various approaches and practices in the use of case-method in teacher education. This paper presents a list of the academic disciplines using case teaching method, the benefits and the challenges in the use of this method and the research methods used in the investigation of case teaching method in preservice teacher education.

Key Words: case method, teacher education, content analysis, learning/teaching methods

1. GİRİŞ

Örnek olay yöntemi, gerçek yaşam deneyimleri ile öğrencileri yüz yüze getirerek öğretim ortamında kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasına yardımcı olan bir yöntemdir (Stensmo, 1999). Bu yöntemin en önemli avantajlarından biri, öğrencilerin gerçek problemleri uzman öğretmen perspektifinden ele almaları ve çözmeleri için imkân sunması ve bu çözüm aşamasında karar verirken başkalarının da görüşlerini alma ve verdikleri kararları

güvenli bir ortamda değerlendirme şanslarının olmasıdır (Boyce, 1992; Langley, Senne & Rikard, 1993). İlk olarak Prof. Langdell tarafından 1870 yılından itibaren

Harvard üniversitesi hukuk fakültesinde formal bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaya başlayan örnek olay öğretim yöntemi (Kimbal, 2006), daha sonra tıp, ekonomi ve diğer sosyal alanlarda giderek yaygınlaşmıştır. Örnek olay öğretim yönteminin öğretmen eğitiminde kullanımına değinen ilk çalışmalar Shulman (1988) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmen eğitimi üzerine derinlemesine incelemeler yapan Shulman öğretmen eğitimi veren pek çok başarılı öğretim elemanının, kendi okul deneyimlerinden bölümler ve örnekler sunan pratik olaylarla çalıştıklarını ifade etmiştir (Stensmo, 1999).

Örnek Olay Öğretim Yönteminin Öğretmen Eğitimindeki Önemi

Öğretmen eğitimi programlarında okuyan pek çok lisans öğrencisi kendilerini gerçek iş yaşamında karşılaştıkları problemler hakkında hazırlıksız hissettiklerini dile getirmektedir (MacDonald, 1993). Bu durumun temel nedenlerinden biri, mesleki yaşamdaki günlük problemlerin, eğitim sürecinde ele alınan iyi yapılandırılmış problemlerin aksine, karmaşık, iyi yapılandırılmamış ve tek bir çözüm yolu bulunmayan yapıda olmasıdır (Jonassen, 1997, 2000). Yüksek öğretimin temel amaçlarından biri, üniversite öğrencilerinin karmaşık ve dinamik gerçek dünya sorunları ile baş edebilen, mantıklı ve yansıtıcı kararlar verebilen profesyoneller olarak gelişmelerine yardımcı olmaktır (Choi ve Lee, 2008). Öğretmen eğitimi programlarının amacı ise, öğretmen adaylarının kendi konu alanına ilişkin tam bilgi

sahibi olmalarını ve mesleki standartları yerine getirmelerini sağlamak, eğitimdeki gelişmelere ayak uydurarak, sahip oldukları bilgileri “en iyi uygulamaları” gerçekleştirmek üzere nasıl adapte edebileceklerini öğretmektir (Franz, Hopper ve Kritsonis, 2007).

Doyle (1986) bir öğretmenin okula gittiği her gün için ortalama olarak 500 karar vermesi ve bu kararlardan bazılarını verirken gerçekten zor seçimler yapması

gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre, okulda yaşanan her durum teorik olarak öğretmenin bilgi, deneyim ve tecrübelerini yansıtmaya imkânı olarak düşünülebilir. Gerçek sınıf deneyimlerinin ve uzman öğretmen davranışlarının aktarılması esasına dayalı olan örnek olay öğretim yöntemi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarını hizmete başladıktan sonra karşılaşabilecekleri karmaşık problemlere hazırlamada kullanılabilecek en uygun yaklaşımlardan biridir (Tippins, Nichols ve Dana, 1999).

Alanyazın Taraması İhtiyacı ve Çalışmanın Önemi

Örnek olay öğretim yönteminin öğretmen eğitiminde önemli kazanımları olduğu kuram ve araştırmacılarca ifade edilse de uygulama ve araştırmaların henüz öğretmen eğitiminde yaygın olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri de bu yöntemin ve kazanımlarının yeterince bilinmemesidir. Bu çalışmada amaç, eğitimci ve araştırmacıların ilgisini bu konuya çekebilmek ve yapılması planlanan çalışmalara mevcut çalışmalardan hareketle bir ışık tutabilmektir.

2. YÖNTEM

Literatür taraması, belirli bir konuda yayınlanmış araştırma sonuçları ve kuramsal yazınların sistemli bir şekilde aranması, taranması ve yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Cooper, 1989; Bruce, 1994; Caspers, 1998; Afolabi, 1992). Bu çalışmada alanyazın incelemesi arama, tarama, derleme ve yorumlama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

2.1. Arama Süreci

Yazınlar, The Educational Research Information Center (ERIC), Academic Search Complete, Professional Development Collection, Psychology and Behavioral Sciences Collection ve Research Starters – Education indekslerinde taranan akademik dergilerde aranmıştır. Yazın aranmasında “örnek olay yöntemi (case method)”, “öğretmen eğitimi (teacher education)”, “yüksek öğretim (higher education)” anahtar terimleri kullanılmıştır. Arama sonucunda elde edilen 149 makaleden 34’ü çalışma kapsamı ile doğrudan ilgili görülmediği için incelemeye dahil edilmemiştir.

2.2. Tarama Süreci (Kodlama)

Arama sonucunda çalışmanın amacına uygun bulunan 115 makale bir tarama çerçevesi oluşturularak taranmıştır. Bu çerçeve kapsamında çalışmalara ait bibliyografiler oluşturularak tekrar okuma ve not tutma sürecine geçilmiştir. Bibliyografilerin oluşturulmasında EndNote yazılımından yararlanılmıştır. Tarama çerçevesi, amaç, örneklem, araştırma yöntemi ve bulgular ana başlıklarından

oluşmuştur. Bu başlıklar altında okuma ve tekrar okuma sürecinde yeni alt başlıklar oluşmuştur. Tekrar okuma evresini kodlama ve kavram haritaları oluşturma süreci takip etmiştir. Okuma ve kodlama işleminde iç tutarlılığı ve geçerliliği arttırmak

için, ele alınan her yazın üç araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak incelenmiş ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak kavramsal kategorilere ulaşılmıştır.

2.3. Derleme Süreci (Temalandırma)

Bu aşamada, yapılan kodlamalar ve alınan notların kavram haritaları oluşturularak senteze ulaşılmıştır. Bu süreç sonucunda temalara ulaşılmıştır. Makalelerin incelenmesinden ortaya çıkan temalar şu başlıklarda toplanmış ve isimlendirilmiştir: akademik disiplin, uygulama yaklaşım ve yöntemleri, öğrenme kazanımları, araştırma yöntemleri, kullanılan araç ve ortamlar ile zorluklar.

2.4 Yorumlama Süreci (Açıklama)

Tarama sürecinin tamamlanmasının ardından yazınlar, belirlenen kavramsal kategoriler kapsamında tekrar incelenerek benzerlik ve farklılıkları ile güçlü ve zayıf yanları belirlenmeye çalışılmıştır. Ele alınan kategoriler çerçevesinde örnek olay yönteminin öğretmen eğitiminde kullanımı yazınlar kapsamında betimlenmeye çalışılmıştır.

3. ARAŞTIRMA BULGULARI

3.1. Örnek Olay Öğretim Yönteminin Kullanıldığı Akademik Disiplinler

Çalışmaların incelenmesi sonucunda örnek olay öğretim yönteminin öğretmen eğitiminde farklı disiplinlerde ele alındığı görülmüştür. Bu çalışmaların yapıldığı bazı akademik disiplinler;

- dil bilgisi,
- aile ve ev ekonomisi,
- fen bilgisi,
- özel eğitim,
- eğitim psikolojisi,
- müzik eğitimi,
- drama,
- beden eğitimi,

- fizik eğitimi ve
- matematik eğitimidir.

Örneğin, Kaste (2004) birinci sınıflardan elde edilen okuma yazma öğretimine dair örnek olayların ilköğretim öğretmen adaylarının eğitiminde kullanmıştır. Kaste örnek olayları İngilizceyi ikinci dil olarak kullanan ve okuma yazmada başarısız olan üç öğrenciden elde etmiştir. Çalışma sonucunda örnek olayların öğrencilerin yapılandırmacı bakış açıları kazanmalarında etkili oldukları görülmüştür. Yadav (2008) ise yapılandırılmış örnek olaylar ve açık uçlu örnek olayların okuma yazma öğretimi dersindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmada Yadav öğretmen adaylarının videolarla sunulan örnek olaylardan pozitif deneyimler edindiklerini rapor etmiştir. Diğer taraftan Yadav ve Koehler (2007) okuma yazma öğretimi dersi alan öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, örnek olay temelli hipermetin ortamında öğrenmelerine ve etkileşimlerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmalarında araştırmacılar epistemolojik inancın örnek olay seçimine ve öğretmen adaylarının yansıtma yazılarına etkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak epistemolojik inanç ile öğrencilerin olay seçimi ve yansıtmaları arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır. Griffith ve Laframboise (1997) ilköğretim okuma yazma öğretimi dersinde örnek olay yönteminin etkilerini incelemişlerdir. Çalışmalarında araştırmacılar, örnek olay öğretim yöntemi uygulamasında gerçekleştirilen tartışmaların ses kaydını, öğrencilerin yazılı yansıtmalarını, görüşmelerden ve anketlerden elde edilen verileri ve alan notlarını analiz etmişlerdir.

McWilliam ve Snyder (1999) aile ve ev ekonomisi dersini alan 67 yüksek lisans öğrencisinin katılımı ile yaptıkları araştırmalarında, örnek olay öğretim yöntemini kullanmışlardır. Araştırmacılar bu çalışmalarında öğretmen adaylarının kuramsal ilkeleri gerçek durumlara transfer yeteneklerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda örnek olay yönteminin etkili olduğunu bulmuşlardır.

Bonk vd. (2001) eğitim psikolojisi dersinin işlenişinde kullandıkları web temelli asenkron öğretim ortamında yapılandırılmış örnek olay tartışmalarına yer vermişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde gelişme olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Anderson ve Baker (1999) ise bütünüyle örnek olay temelli eğitim ile özel eğitim alanında öğretmen yetiştiren bir programı incelemişler ve öğrencilerin başarılarının çok yüksek olduğunu bulmuşlardır. McNaughton, Hall ve Maccini (2001) 15 öğretim elemanının katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, özel eğitim alanında çalışan öğretim elemanlarının örnek olay öğretim yöntemi üzerine görüşlerini incelemiş ve rapor etmişlerdir.

Conway (1999) müzik eğitiminde örnek olay öğretim yönteminin etkilerini incelediği çalışmada öğretmen adaylarının yansıtma becerilerinin geliştiğini bulmuştur. Ayrıca bu çalışmada Conway, öğretmen eğitiminde örnek olay

öğretim yönteminin kullanım durumlarını açıklamış ve uygulamaya dönük önerilerde bulunmuştur. Richardson (1997) yine müzik eğitiminde örnek olay öğretim yöntemi üzerine yaptığı çalışmasında benzeri sonuçlara ulaşmıştır.

O'Farrell (2000) drama bölümü öğretmen adaylarının öğretimi planlama derslerinde örnek olay öğretim yöntemini uygulamıştır. Gerçek sınıf ortamında yaşanan

zorlukların incelendiği uygulamada, örnek olay yönteminin risksiz bir ortam oluşturduğu için, bu yöntem uygulandığında öğretmen adaylarının gerçek sınıf problemlerine yönelik fikirlerini kolayca paylaşabildiklerini ve yansıtma da bulunabildiklerini belirtmiştir. McCammon, Miller ve Norris (1997) ise yine drama bölümünde eğitim veren öğretim elemanlarının öğretmen deneyimlerini derslerine taşımalarının kuramsal bilginin uygulamaya aktarımına önemli katkı sağladığını bulmuşlardır. Araştırmacılar bu çalışmada, drama eğitiminde örnek olay öğretim yönteminin etkili kullanımı için önerilerde bulunmuşlardır.

Bolt (1998) örnek olay öğretim yönteminin kullanıldığı ilköğretim beden eğitim bölümü eğitsel oyun dersinde öğretmen adaylarının bilişsel gelişimlerini incelemiştir.

Wright (1996) fizik dersinde yaptığı çalışmada örnek olay tartışmasının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini arttırdığını belirlemiştir. Boyce ise (1992) örnek olay öğretim yönteminin öğretmen eğitiminde fizik dersinde kullanımının kuramsal bilginin uygulamaya transferinde etkili olduğunu rapor etmiştir.

Barnett (1991) örnek olay öğretim yöntemini bilişsel esneklik kuramı çerçevesinde matematik eğitimi öğretim programına nasıl entegre edilebileceği üzerine bir çalışma yürütmüştür. Barnett bu çalışmada yöntemin uygulamasından elde edilen tartışma verilerini tematik olarak inceleyerek çıkarımlarda bulunmuş ve yöntemi kullanmanın matematik öğretmenlerinin pedagojik düşüncelerine ve mantıksal çıkarımlarda bulunmalarına olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Barnett ve Michael (2008) de yürüttükleri çalışmada benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

3.2. Örnek Olay Öğretim Yönteminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler

Araştırmacılar çalışmalarında örnek olay yöntemine ilişkin farklı yaklaşım ve yöntemler geliştirmiş ya da kullanmışlardır (Murrow, 2005; Wilson ve Williams, 2001; Jones, 2005 ; Kim, 2005; Kim ve Hannafin, 2008; Mastrilli ve Brown, 1999; Campbell, 1997; Luckowski, 1997). Bunlar;

- yapılandırılmış örnek olay (scaffolded case),
- açık uçlu örnek olay,
- yansıtıcı örnek olay,
- tarihi/güncel örnek olay,

- ikilem temelli örnek olay,
- duruma özel örnek olay (situated case),
- çoklu-kültür örnek olayı,
- etik temelli örnek olaydır.

Yadav (2008) öğretmen eğitiminde örnek olayların okuma yazma öğretimi dersindeki etkisini incelediği çalışmada, yapılandırılmış ve açık uçlu örnek olayları videolar ile sunmuştur. Bu çalışmada Yadav, öğretmen adaylarının video temelli örnek olaylar üzerine pozitif deneyimler edindikleri ve yapılandırılmış örnek olaylardan daha fazla yararlandıkları sonucuna varmıştır. Lundeberg and Scheurman (1997) örnek olayların tekrarlı analizleri üzerine yaptıkları çalışmalarında, örnek olayların öğretimdeki bağ oluşturma rolüne vurgu yapmışlardır. Bu çalışmada Lundeberg and Scheurman ikilem temelli örnek olayları kullanmışlardır. Çalışmada eğitim psikolojisi bölümünden 67 öğretmen adayı ikili gruplar halinde yer almışlardır. Çalışma sonucunda, ikinci tur analizlerde öğrencilerin daha derinlemesine analiz yapabildikleri ve kuramsal bilgilerini daha etkili kullanabildikleri belirlenmiştir.

Powell (2000) öğretmen adaylarının, örnek olaylarda gömülü olarak sunulan bilgileri ve geçmiş deneyimlerini kullanarak örnek olayları nasıl analiz ettiklerini incelediği çalışmada, ikilem temelli örnek olaylar kullanmıştır. 23 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirdiği bu çalışmada mikro kültürel araştırma yöntemini kullanan Powell, bir örnek olay öncesinde, esnasında ve sonrasında yapılan tartışma gönderilerini incelemiştir. Çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının homojen düşünme becerilerinin, eleştirel yansıtma, alternatif çözümler üretme ve karar verme becerileri ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Kim ve Hannafin (2008) örnek olayların duruma dayalı öğretimdeki rolüne değinmişlerdir. Tillman (1995) duruma dayalı problemlerin sunulduğu, öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini, mesleki ve gündelik deneyimlerini kullanarak analizler yaptıkları örnek olay etkinliklerini incelemiştir.

3.3. Örnek Olay Öğretim Yönteminden Elde Edilen Kazanımlar

Çalışmalarda örnek olayların öğretmen eğitiminde kullanımı sonucunda çeşitli öğrenme kazanımlarına ulaşılabileceği belirtilmektedir. Bu kazanımlar üç boyutta ele alınabilir:

- **Bilgi kazandırma:** Kuramsal bilgilerin uygulamada nasıl kullanılacağı bilgisi (kuram-uygulama ilişkisi), bilgi transferi, duruma-özel bilgi edinme
- **Beceri geliştirme:** Problem-çözme becerisi, eleştirel düşünme ve yansıtma becerisi, duruma dayalı çıkarsama becerisi, karar verme becerisi, tartışma ve savunma becerisi, sorgulama becerisi, yansıtma becerisi, iletişim becerisi

- **Tutum ve farkındalık oluşturma.** Çok yönlü bakış açısı, profesyonellik bilinci, empati, ortak anlayış kurabilme, demokratik etkileşim, olaylara tarihi ya da güncel perspektiften bakabilme, çoklu-kültür bilinci, sosyal dinamikler

3.3.1. Bilgi Kazandırma

Örnek olay öğretim yöntemini araştıran eğitimcilerin en çok vurguladığı husus, bu yöntemin öğretmen adaylarının derslerde edindikleri kuramsal bilgileri sınıf durumlarına transfer etmelerine olanak sağlamasıdır (Boyce, 1992; Lundeberg ve Scheurman, 1997; Yoon, vd., 2006; Paulus ve Roberts, 2006; Kurz, Llama ve Savenye, 2008). Örneğin Block (1996), kitaplarda yer alan örnek olayların kuram ve uygulama arasındaki köprü rolünü incelemiş ve bu örnek olayların güçlü ve zayıf yönlerini açıklamıştır. McCombie ve Zimmer (2007) öğretim yöntemleri dersinde örnek olay öğretim yöntemini kullanmışlardır. Çalışma sonuçları, örnek olayların öğrencilerin derslerdeki kuramsal bilgileri kullanarak gerçek sınıf uygulamalarını tartışmalarına ve bilgi transferine katkı sağladığını göstermiştir. Barnett (2008) öğretmen adaylarının derslerinde yenilikçi yöntemleri kullanan uzman öğretmenleri ve sınıflarını video olarak izlemenin ve bunlar üzerine eleştirel tartışmalar yapmanın etkilerini araştırmıştır. Araştırma sorgu temelli öğrenme adı verilen bir forum ortamında gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda Barnett, olumlu etkiler bulmuştur. Kleinfeld ise (1998) örnek olay öğretim yönteminin kullanıldığı yansıtıcı araştırma modeli ile, uzman öğretmenlerin düşünme becerisini öğretmen adaylarına kazandırmayı amaçlamıştır. Çalışmasında 52 örnek olaya yer vermiştir. Kleinfeld bu araştırmasında örnek olayların uzmanlaşmada önemli olduğunu bulmuştur. Monroe-Baillargeon (2002) Geleceğin Öğretmenlerini Teknoloji Kullanmaya Hazırlama Programı (the Preparing Tomorrow's Teachers to use Technology-PT3) kapsamında teknolojinin öğretime entegrasyonu konusunda kuram ve sınıf uygulamaları arasındaki boşluğu gidermek amacıyla video temelli örnek olayların önemine değinerek bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışmada örnek olay öğretim yönteminin yazılı biçimden video ve çoklu ortam biçimine geçiş sürecini ele alınarak, video temelli örnek olayların öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyon bilgisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.2. Beceri Geliştirme

Örnek olay öğretim yönteminin uygulayıcıları tarafından en yoğunlukla vurgulanan kazanımlarından birisi öğretmen adaylarının gerçek sınıf problemlerinin çözümüne yönelik problem çözme becerilerini geliştirmesi olmuştur (Choi ve Lee, 2008). McWilliam ve Snyder (1999) aile ve ev ekonomisi dersini alan 67 yüksek lisans öğrencisi arasında yaptıkları araştırmalarında örnek olay öğretim yöntemini kullanmışlardır. Araştırmacılar öğretmen adaylarının aile merkezli uygulama

ilkelerini gerçek durumlara transfer yeteneklerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda örnek olay yönteminin etkili olduğunu bulmuşlardır. Bolt (1998) örnek olay öğretim yönteminin kullanıldığı ilköğretim beden eğitimi bölümü eğitsel oyun dersinde öğretmen adaylarının bilişsel gelişimlerini incelemişlerdir. Görüşmelerden, tartışma verilerinden ve katılımcı yansımalarından elde edilen verilerden, örnek olay öğretim yönteminin öğretmen adaylarının problem tanımlama, çözüm üretme ve kavramları kullanma becerilerini geliştirdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Kilbane (2008) çalışmasında CaseNEX çoklu ortam indeksinde yer alan örnek olayların kullanımının öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerine etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada, örnek olay etkinliklerinin işlendiği dersleri alan öğrencilerin problem çözmeye daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Jonassen ve Hernandez (2002) örnek olay hikayelerinin problem çözümleri için gerekli olan deneyimsel bilgilerin açıklandığı ve depolandığı en doğal ve etkili formlar olduklarını belirterek, öğretim tasarımında örnek olay hikayelerine yer verilebileceğini belirtmişlerdir.

Han and Kinzer (2007) çoklu ortamlarda sunulan örnek olay hikayelerinin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji entegrasyonuna dair bilgilerinin arttırmak amacıyla kullanımı üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında olumlu sonuçlar rapor etmişlerdir. Bennett, S. (2004) görüşmeler yolu ile ilköğretim okullarından elde ettikleri örnek olayların kullanıldığı web temelli bir ortamda örnek olayın öğretmen eğitimindeki kazanımlarını incelemiştir. Kinzer (2008) 103 öğretmen adayı arasında yaptığı bir araştırmada, çoklu ortamlarda sunulan örnek olayların, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu bilgileri üzerine etkisini incelemiştir. Bu çalışmada Kinzer, örnek olay yöntemi ile beraber diğer öğretim yöntemlerinin beraberce kullanmanın tek başına örnek olay yöntemi kullanmayla karşılaştırıldığında, daha etkili olduğunu bulmuştur. Cannings ve Talley ise (2004), internette video olarak sunulan örnek olayların, sınıf ortamını öğretmen adaylarına taşımada etkili olduğunu bulmuşlardır. Diğer taraftan Doerr ve Thompson (2004), çoklu ortam örnek olay çalışmalarının, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerine gerçekleştirdikleri çalışma ve deneyimlerini aktarmada etkili araçlar olduğunu göstermişlerdir.

Schussler, Bercaw ve Stooksberry (2008) 30 öğretmen adayı arasında yaptıkları çalışmalarında bilişsel, kültürel ve moral geçmişlerin örnek olayların değerlendirilmesindeki etkilerini araştırmışlardır. Öğretmen adayının, örnek olaydaki öğrenci ya da öğretmenin ile kendisi arasında örtüşen bir yan bulması ile örnek olay durumunu fark etme ve çözüm üretmede daha başarılı olduğunu bulmuşlardır. Andrews (2002) örnek olay öğretim yöntemini incelemek üzere yürüttüğü araştırmasında iki grubu karşılaştırmıştır. Araştırmada, gruplardan biri problem çözme stratejisi kullanarak kendilerine sunulan örnek olayı çözerken diğer grup strateji kullanmadan problemi çözmüştür. Strateji kullanan grubun yüzde 40 oranda daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada araştırmacılar problem

çözümlerine yönelik strateji desteği sağlamanın öğretmen adaylarının öğrenmelerini bir problem durumdan diğerine transfer etmelerinde etkili olduğunu bulmuşlardır.

Jones (2005) sosyal çalışmalar bölümünde yüksek lisans seminer dersi alan 115 öğrenci ile yaptıkları araştırmalarında eleştirel düşünme, disiplinler arası bağ kurma ve kuramsal bilgi öğrenmelerinde gelişme gibi öğrenme kazanımları elde ettiklerini belirtmişlerdir. Harrington, Leering ve Hodson (1996) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitiminde eleştirel yansıtma ve örnek olay analizi yönteminin etkisini incelemişlerdir. Çalışmalarında öğretmen adaylarının çoklu katılımı ve farklı görüşleri takdir ettiklerini belirterek örnek olay tartışmasının eleştirel düşünmeyi geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Floyd ve Bodur (2005) bir öğretmen eğitimi lisans bölümünde iki öğretim dönemi boyunca yaptıkları araştırmalarında, örnek olay incelemelerinin öğretmen adaylarının öğretimsel konularda karar verme becerilerini olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Mark da (2007) gerçekleştirdiği çalışmasında örnek olay öğretim yönteminin karar verme becerisini arttırdığını bulmuştur.

Wright (1996) ise iki beden eğitimi programında yaptığı araştırmasında örnek olay etrafında gerçekleştirilen tartışmaların öğrencilerin yansıtma becerilerini geliştirdiğini bulmuşlardır. Mark da (2007) çalışmasında bu sonuçları destekler sonuçlara ulaşmıştır. Kleinfeld (1998) ise örnek olay öğretim yönteminin kullanıldığı, öğretmen eğitiminde yansıtıcı araştırma modeli ile, uzman öğretmenlerin düşünme becerisini öğretmen adaylarına kazandırmayı amaçlamıştır. Çalışmasında 52 örnek olaya yer vermiştir. Kleinfeld bu araştırmasında örnek olayların uzmanlaşmada önemli olduğunu bulmuştur.

3.3.3. Tutum ve Farkındalık Oluşturma

Örnek olay öğretim yönteminin uygulanmasından elde edilen kazanımlardan bir bölümünü de öğretilmek istenen konularda tutum ve farkındalık oluşturma teşkil etmektedir.

Örneğin, örnek olay öğretim yönteminin sağladığı tutuma yönelik kazanımlardan biri, öğretmen adaylarının ele alınan ikilemleri içeren bir sorunun çözümünde farklı görüşleri dile getirirler de ortak bir kanaat ve anlayış oluşturabilme becerilerinin geliştiğine dairdir. Orland-Barak (2002), eğitim fakültesinde yüksek lisans dersleri veren danışmanların sınıf deneyimlerini paylaştıkları örnek olayların bir incelemesini yapmıştır. Bu örnek olaylar, İsrailin Musevi ve Arap bölgelerindeki okullarda yaşanan deneyimleri içermektedir. Nitel olarak gerçekleştirilen çalışmada, örnek olay öğretim yönteminin, sınıflarda yaşanan ikilemleri öğrencilere aktarmakta ve tartışmakta güvenli ve etkili bir yol olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yöntemin sorunlara ilişkin ortak çözümlere ulaşmada da başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Harrington (1995) ise örnek olay temelli öğretim yöntemlerinin öğretmen adaylarının eğitiminde giderek önem kazandığını ve yaygınlaştığını

belirterek başladığı çalışmasında, örnek olayların işbirlikli araştırma ve problem çözme güdülediği diyalog temelli bir öğrenme ortamını incelemiştir. İşbirlikli araştırma ve diyalog temelli çalışma ortamının örnek olay öğretim yönteminin uygulanmasında olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Makitalo, Hakkinen, Leinonen, ve Jarvela (2002) 68 öğretmenlik öğrencisi ile yaptıkları araştırmalarında örnek olay temelli web tartışmalarında ortak anlayış oluşturmaya incelemiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada, ortak anlayış oluşturmada öğrencilerin birbirlerinin ne söylediğini anlamalarının yanısıra birbirlerini destekleyici bir tavır da sergilediklerini bulmuşlardır. Tiedt (1992), Kim &

Hannafin (2008), Harkness ve Thomas (2008) ve Moreno ve Valdez (2007) de yaptıkları çalışmalarda bu sonuçları destekler bulgulara ulaşmışlardır.

Örnek olay öğretim yönteminin uygulama sürecinde gerçekleştirilen örnek olay tartışmasının sağladığı kazanımlardan biri de, öğretmen adaylarının okul ve çevresine ait sosyal dinamikleri ve kültürel farklılıkları farketmesi ve demokratik etkileşim kurabilme becerisini geliştirmesidir (Lourdusamy, Khine ve Sipusic 2003; Tillman, 1995). Bazı araştırmacılar örnek olay tartışmasının özellikle bu boyutuna odaklanmışlardır. Örneğin, Levin, He ve Robbins (2006), örnek olay temelli bir çoklu ortamda asenkron web temelli tartışmalar yolu ile öğrencilerin sosyalleşmelerini geliştirmek ve işbirlikçi çalışma becerilerini artırmayı hedeflemişlerdir. Tartışmalar açık uçlu, yönlendirici ve yapılandırılmış olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma üç farklı üniversitede gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar analizlerinde öğrenci sayısı, gönderi sayısı, ortalama gönderi, öğrenci katılımı gibi verileri de hesaplamışlar ve takip çalışmaları da yürütmüşlerdir. Sonuç olarak araştırmacılar, örnek olay temelli tartışmaların öğrencilerin demokratik etkileşimlerinde ve sosyalleşmelerinde teşvik edici olduğunu bulmuşlardır. Angeli, Valanides, ve Bonk (2003) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının ders saatleri dışında, alan deneyimlerini paylaştıkları web temelli bir paylaşım ortamındaki (Conferencing on the Web-COW) etkileşimlerinin içerik analizini yapmışlar ve örnek olay temelli tartışmaların görüşlerin kalitesini

arttırdığı, eleştirel ve demokratik düşünceyi geliştirdiğini öne sürmüşlerdir. Bonk ve arkadaşlar 2001 yılında yaptıkları bir çalışmada da benzer bir sonuç rapor etmişlerdi.

3.4. Örnek Olay Öğretim Yönteminde Araştırma Yöntemleri

Örnek olay araştırmalarında kullanılan araştırma yöntem ve yaklaşımları tasarım odaklı çalışmalar, kılavuzlayıcı çalışmalar ve uygulama odaklı çalışmalar olmak üzere üç ana başlıkta ele alınabilir. Bazı çalışmalarda bu araştırma yöntemlerinin birkaçı aynı anda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma yöntem/yaklaşımları kapsamında yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda verilmektedir.

3.4.1. Tasarım odaklı Araştırmalar

Tasarım odaklı çalışmalarda, örnek olay temelli öğrenme modeli önerileri sunularak, örnek olay temelli öğrenme sürecinin nasıl yapılandırılacağına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır (Choi & Lee, 2008; Choi & Lee, 2009; Jonassen & Hernandez-Serrano, 2002).

Örneğin Choi ve Lee (2008, 2009) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin iyi yapılandırılmamış problemleri çözme becerilerini iyileştirmeye yönelik örnek olay temelli bir öğretim modeli önerisi geliştirmiş ve bu modelin öğretmen eğitimi alan öğrencilerin ilköğretimde öğretmenlerin karşılaştıkları ikilemlerle baş etmeyi öğrenmeleri için nasıl uygulanabileceğini tanımlamışlardır. Bu amaçla Jonassen'ın iyi yapılandırılmamış problemlerin çözülmesi için geliştirdiği modeldeki beş aşamayı yeniden yapılandırarak aşağıdaki şekilde uyarlamışlardır:

1. *Problemi Gözden Geçirme*: Çok sayıda problemin yer alabildiği durumları ve bağlamları anlamak.
2. *Çoklu Perspektif*: Farklı paydaşların perspektiflerini düşünerek problemleri tanımlamak.
3. *Çözüm Üretmek*: Uzmanların çeşitli çözümlerini ve çoklu perspektifleri ele alarak olası çözümleri üretmek.
4. *Karar Vermek*: Uygun çözümleri seçmek.
5. *Çözümlerle İlgili Yansıtma*: Çözümleri uygulamak ve değerlendirmek. Diğerlerinin örnek olayla ilgili çözümlerini gözden geçirmek ve öğrenilenleri yansıtmak.

3.4.2. Kılavuzlayıcı çalışmalar

Kılavuzlayıcı çalışmalarda, örnek olayların hangi özellikleri taşıması gerektiği (Kim vd., 2006), öğretmen eğitiminde örnek olayların kullanılması sürecinde izlenecek adımlar (Heitzmann, 2008; Dottin & Weiner, 2001; Hale, 2005), örnek olay temelli öğrenmenin değerlendirilmesinde izlenecek adımlar (Hale, 2005), örnek olayların indekslenmesine yönelik kılavuzlayıcı adımlar (Schank, 1990; Kolodner, 1993); örnek olayların sunumuna ilişkin kılavuzlayıcı adımlar (Orland-Barak, 2002) ve örnek olayların tartışılmasına yönelik kılavuzlayıcı adımlar (Orland-Barak, 2002) verilmiştir.

Orland-Barak (2002) çalışmasında İsrail'deki bir üniversitede "Mentörlük (danışmanlık) becerileri ve uygulamaları" adlı lisansüstü bir ders kapsamında, gerçek hayatlarında mentörlük yapan öğrencilerin derste günlük hayatta karşılaştıkları örnek olayları tartışmaları ve birbirlerinin tartışmalarını değerlendirmeye yönelik nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada örnek olayların yazılması ve sunulması için yansıtıcı sorulardan oluşan bir kılavuz yapılandırılmıştır. Bu kılavuzda örnek olayların sunumunda izlenmesi gereken iki temel boyut vurgulanmış ve bu boyutlarla ilgili yansıtma soruları listelenmiştir. Aşağıda bunlardan bazıları yer almaktadır:

1. İçerik

- a. Örnek olayınızda hangi ikilemlerle/çelişkilerle karşılaştınız?
 - b. Diğer örnek olaylarla ortak yönleri nedir?
 - c. Bu örnek olayda gerilim yaşadınız mı? Yaşadıysanız neden?
2. Değer
- a. Reaksiyonlar ışığında hikâye nasıl gelişti?
 - b. Bu örnek olaydan kendim hakkında ve diğerleri hakkında neler öğrendim?

Örnek olayların sınıfta sunulmasının ardından değerlendirilmesi için yine yansıtma yönelik bir kılavuz hazırlanmıştır. Bu kılavuzda yer alan üç başlık ve bu başlıklarda yer verilen yansıtma ifadelerinin bir kısmı aşağıda listelenmektedir:

1. Örgütlenme
 - a. Yaklaşım...
 - b. Sunucunun rolü...
 - c. İzleyicinin rolü...
2. Örnek olay üzerinde yansıtma yönelik kılavuzlar
 - a. Öğrendiklerim...
 - b. Düşüncelerim.....
3. Yeni sorular
 - a. ya ilişkin düşüncelerim değişti.
 - b. yı duymak beni şaşırttı.

3.4.3. Uygulama Odaklı Araştırmalar

Uygulama odaklı çalışmalarda, araştırma belli bir katılımcı grup eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda ele alınan örnek-olayların içerik analizi, örnek-olay temelli tartışmalara ilişkin öğrenci ve sınıf kayıtlarının içerik analizi, örnek olay temelli öğrenme sonucunda elde edilecek kazanımlarla ilgili çalışmalar ve örnek olay uygulamalarındaki etkinlikler, faydalar ve sınırlılıklar üzerine çalışmalar nitel ve/veya nicel çeşitli araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmiştir (Bonk, Angeli, Malikowski, ve Supplee, 2001; Lundeberg & Fawver, 1994).

Örneğin, Bonk vd. (2001) çalışmalarında lisansüstü Eğitim Psikolojisi dersini alan öğretmen adayları arasındaki işbirliği ve etkileşimi artırmak için web temelli asenkron bir konferans sistemi üzerinden alan deneyimlerine dayalı örnek olayların

paylaşılmasını sağlayan bir sistem kullanmışlardır. 157 öğrencinin katıldığı çalışmada konferans üzerinden 319 örnek olay üretilmiştir. Çalışma sonucunda, açık-uçlu forumların kısa zaman periyoduna sahip forumlara oranla, eleştirel düşünme ve sosyal etkileşimi daha fazla artırdığı belirlenmiştir. Çok sayıda öğrencinin konferansa katılmasının okullarda karşılaşılan ortak problemlerin görülmesine ve dolayısıyla genelleme için olasılıkları artırmasına etkileri incelenmiştir. Ayrıca diyalogların derinliği, mentörlük destek biçimleri, ekip arkadaşlarının hevesi ve örnek olayların uzunluğu araştırmada toplanan nitel veriler üzerinden analiz edilmiştir.

3.5. Araç ve Ortamlar

Örnek-olay yöntemine ilişkin çalışmalarda, bazı araştırmacıların çeşitli araç ve ortamlardan faydalandıkları görülmüştür. Örnek-olay yöntemi bilgisayar ve internet teknolojilerinin desteğiyle, web temelli örnek olay bankaları ve tartışma grupları gibi araçlar kullanılarak gerek sınıf içi uygulamada gerekse farklı mekânlardaki katılımcıların ortak bir platformda buluşması ve daha derinlemesine etkileşim kurmasında önemli potansiyele sahiptir. İncelenen araştırmalarda kullanılan araçlar/ortamlar üç boyutta ele alınabilir. Bu ortamların işlevleri aşağıda açıklanmaktadır.

3.5.1. Web-temelli Tartışma Sistemleri

Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kendi alan deneyimleriyle ilişkili örnekleri gönderebilecekleri ve tartışabilecekleri asenkron tartışma sistemleridir (Bonk, Angeli, Malikowski, ve Supplee, 2001; Angeli, Valanides, ve Bonk, 2003; Makitalo, Hakkinen, Leinonen ve Jarvela, 2002). Bonk vd. (2001) tarafından kullanılan web temelli asenkron konferans sistemi üç farklı düzeyde organize edilmiştir. Birincisi, temel düzey, konferans düzeyidir. Bu sistemde dört tane konferans yer almaktadır; ilköğretim düzeyindeki örnek olaylar için, lise öğretimi düzeyindeki örnek olaylar için, tüm düzeylerdeki örnek olaylar için ve genel örnek olaylar (ölçme, motivasyon, vb.) için. Sistemin ikinci düzeyinde, konferanslar başlıklara (derse dayalı sorular) veya konulara (öğrenme stilleri, bireysel farklılıklar) göre örgütlenmiştir. Bu başlıklar konferansın ana sayfasında alt kısımda listelenmekte ve gereksinim duyulan başlık seçilebilmektedir. Üçüncü düzeyde konferanslar “söyleşilere” göre düzenlenmiştir (“Üstün yetenekli öğrencilerle baş etme”, “İşbirliğine dayalı öğrenme işe yarıyor” gibi). Bu başlıklara tıklanarak konuyla ilgili söyleşilere erişilebilmektedir. Bu söyleşiler bir öğrencinin bir örnek problemi ya da durumu sisteme göndermesi ile başlamaktadır. Öğrenciler başkalarının gönderdiği örnek durumlara ilişkin görüşlerini/çözüm önerilerini sisteme gönderebilmekte, yeni başlıklar açabilmekte, bir başlığa verilen tek bir cevabı ya da bütün cevabı görebilmektedir. Bu nedenle bu düzeyde öğrenciler arası etkileşim artmaktadır.

3.5.2. Örnek Olay Kütüphaneleri

Kullanıcıların, gerçek durumlara ait örnek olaylara ilişkin hikâyelere/videolara ulaşabilecekleri ortamlardır (Hughes, Packard, & Pearson, 2000; Kurz, Llama ve Savenye, 2008). Örneğin Kurz, Llama ve Savenye (2008) “En İyi Uygulamalar” adlı proje kapsamında geliştirilen ve öğretmenlerin derslerine teknolojiyi nasıl entegre ettiklerini gösteren video örnek olaylarından oluşan bir örnek olay kütüphanesinden faydalanmışlardır. Bu örnek olaylar K-12 sınıflarında teknoloji entegrasyonuna ilişkin örneklerden oluşmaktadır. Bu kütüphane: öğretmenlerle yapılan ön ve son görüşmeleri, derse ilişkin videoları, destek materyallerle birlikte ders planını, öğretmenin biyografisini ve öğretmenin yansıtmasını içermektedir. Ders videoları genellikle 1 ders saatine ilişkin çekimlerin düzenlenerek 15-20 dakikalık video dosyalarına dönüştürülmesi ile oluşturulmuştur. Dersler dört bölümden oluşmaktadır: giriş, sunum, etkinlikler ve kapanış. Ana sınıfından ilköğretim son sınıfa kadar çeşitli derslere yönelik örnek olaylar kütüphanede yer almaktadır.

3.5.3. Örnek Olay Temelli Öğrenme Ortamları

Öğretmenlik mesleğine ilişkin örnek-olaylara ulaşılabilmesinin yanısıra, katılımcılar arası işbirliği, tartışma ve yansıtma gibi etkinliklerde bulunulabilen web-temelli ortamlardır (Bronack, Kilbane, Herbert, & McNergney, 1999; Herbert, 1999; Van den Berg & Visscher-Voerman, 2000; Lourdasamy, Khine, & Sipusic, 2003). Van den Berg ve Visscher-Voerman (2000) çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde multimedya destekli örnek olay temelli bir öğrenme ortamı sunmuşlardır. Bu ortamda ilköğretim Fen ve Teknoloji dersine yönelik 17 dakikalık örnek olay videoları yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin çoklu perspektif kazanmaları amacıyla videosu çekilen dersin öğretmeni ve uzmanların konuya ilişkin görüşlerine sistemden ulaşılabilir. Bunların yanı sıra, sistemde yer alan “öğrenme rutinleri” başlığında öğrencilerin izledikleri konuya ilişkin kendi fikirlerini formüle etmeleri ve paylaşımları istenmektedir. Ders planları ile okul ve öğretmene ilişkin profil bilgileri de bu ortamda bulunmaktadır. Bu öğrenme ortamı, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye ilişkin yansıtmasını sağlayacak ve kolaylaştıracak ve böylece profesyonel gelişimlerini destekleyecek bir platform oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir.

3.6. Zorluklar

Shulman’ın çalışmaları ile birlikte, örnek olay yönteminin öğretmen eğitimindeki öneminin anlaşılması ve hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, Örnek olay yönteminin etkili bir şekilde uygulanmasında bazı güçlükler ile karşılaşıldığı görülmüştür. Mark (2007)

çalışmasında bu zorlukları pedagojik ve uygulamaya yönelik olmak üzere iki başlıkta toplamıştır.

3.6.1. Pedagojik Zorluklar

Öğrencinin, öğretmenin ve konu içeriğinin özelliklerine uygun örnek olayların bulunması, sunulması ve işlenmesi sırasında yaşanan sıkıntılar pedagojik güçlüklerin temelini oluşturmaktadır. Pedagojik anlamda yaşanan diğer sorunlar; örnek olay yöntemine yabancılık, önemli noktalarının belirlenmesinde ve vurgulanmasındaki güçlük, tartışmaları konu odağında tutma, zorluk düzeyinin ayarlama, bireysel farklılıkları gözetme, öğretmenin/liderin öğretme yöntemine yatkınlığı, katılımı sağlama, amaca uygun soru sorma teknikleri kullanma, tartışmaya odaklanma ve tartışmayı yönetme zorluğudur.

3.6.2. Uygulamaya Yönelik Zorluklar

Örnek olayların uygulanması sırasında fiziki ortam ve öğretmen niteliklerinin temelini oluşturduğu bazı sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Sınıfın büyüklüğü (öğrenci sayısının fazla olması), zaman yönetimi (karmaşık örnek olayların derinlemesine analizinin oldukça fazla zaman alması), tartışmalar için fiziksel ortam, yine tartışmalar için öğrenci isimlerinin bilinmesi, öğrenci ve öğretmenin yöntemle ilgili deneyimli olması bu sıkıntılardan bir kaçıdır.

4. SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmalar örnek olay öğretim yönteminin öğretmen eğitiminde önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Uzman öğretmenleri iş başında izleme fırsatı veren örnek olay öğretim yönteminin öğretmen eğitim programlarında yer bulması, öğretmen adaylarına kuramsal bilginin gerçek hayattaki uygulamalarını görme imkanı sağlayarak sınıftaki uygulamalara yönelik empati becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca alanda yapılan araştırma sonuçlarına göre örnek olay öğretim yönteminin öğretmen eğitimine getirebileceği katkılar aşağıda listelenmektedir.

Örnek olay öğretim yöntemi, öğretmen adaylarının sınıfın ve okulun sosyal dinamiklerini fark etmelerine imkan sağlar. Öğretmen adayları, uzman öğretmenlerin deneyimlerini izleyerek profesyonel yaşama dair önceden bilgi edinir. Örnek olay tartışmaları öğrencilerin tartışma ve savunma becerilerini geliştirerek, farklı bakış açılarını görme ve sorgulama yetisi kazandırır. Örnek olaylar uygulamaya dönük bilgileri sınırlı bir durum ile ilişkilendirerek bilginin durumlara indirgenmesine imkân tanır. Böylece öğretmen adayları kuramsal bilgilerinin sınıftaki özel durumlara taşıyabilir. Örnek olaylar belirli olayların tarihsel gelişimini sergileyerek zamana bağlı perspektif kazandırabilir. Özellikle tarih eğitiminde bu şekilde tasarlanan örnek olaylar öğretmen adaylarına alan bilgilerinin kazandırılmasında önemli olabilir. Örnek olay öğretim yöntemi grup tartışmaları

yolu ile öğretmen adayları arasındaki etkileşimi artırır eleştirel düşünme, ortak kanaat ve karar verebilme becerisi kazandırır. Farklı okul kültürlerinden elde edilen örnek olaylar, farklı coğrafyalarda görev alacak öğretmen adayları için kültürel farklılık ve çoklu kültür bilincinin oluşumuna katkı sağlar. Örnek olay öğretim yöntemi problem çözme etkinliği olarak kullanılarak öğretmen adaylarının problem çözme becerisine de katkı sağlar. Kuramsal bilginin pratik hayat örnekleri ile zenginleştirilmesine imkan tanıyan örnek olay öğretim yönteminin öğretmen eğitiminde kullanımı sonucunda elde edilen kazanımlar göz önüne alındığında, bu yöntemin öğretmen adaylarının mesleki hayata hazırlanmasında önemli katkılar sağlayacağı görülmektedir.

Örnek olayların seçiminde ve oluşturulmasında çeşitli yaklaşımlardan yararlanılmaktadır. Örneğin ele alınan örnek olayın sonucunda ne gerçekleştiği baştan verilebildiği gibi örnek olay sonu açık olarak da verilebilmektedir. Açık uçlu örnek olaylar kullanıldığında “bu durum nasıl sonuçlanmıştır?” sorusu etrafında örnek olay çözümlenmektedir. Kapalı uçlu örnek olay durumlarında ise; “olayın kahramanı sorunu nasıl çözümlenmiştir?”, “siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu etrafında örnek olay çözümlenir. Örnek olaylar durumların tarihsel seyrini gösterecek şekilde tarihsel olaylardan da elde edilebilir. Örnek olaylar, belirli bir görüş ya da eğilimi yansıtacak şekilde verilebilir. Bu şekilde kullanıldığında, bir görüş ya da eğilimin eleştirilmesi ya da taraf olunması amaçlanır. Örnek olay ikilem üzerine kurulabilir, böylece kuramsal ikilemler durumlar üzerinden incelemeye alınabilir. Örnek olay bir etik problem etrafında gerçekleşebilir ya da kurgulanabilir. Bu, öğretmen adaylarında mesleki etik bilincinin yerleşmesinde katkı sağlayabilir. Diğer taraftan örnek olaylar farklı coğrafi bölgeler ve kültürlerden elde edilerek, sorun ve çözümlerin kültürlere göre değişken olabileceği gösterebilir. Bu, öğretmen adaylarında kültür çeşitliliği bilincinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Örnek olay çalışmalarında tasarım odaklı, kılavuzlayıcı ya da uygulama odaklı araştırma yöntem ve yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar içinde tasarım odaklı çalışmaların az sayıda bulunması dikkat çekicidir. En yoğun çalışmaların ise örnek olay metinleri veya görsellerinin, hedeflenen kazanımlar doğrultusunda değerlendirilmesi ve örnek olaylar üzerinde yapılan grup tartışmalarının kayda alınarak, bu grup tartışmalarının içeriğinin belirlenen temalar etrafında incelenmesidir. Bu araştırmalarda da ağırlıklı olarak durum çalışmaları, alan araştırması notları ve odak grup görüşmeleri ile anket ve sınıf gözlemlerinden yararlanıldığı görülmektedir.

Örnek olayların sunulması ve tartışılması amacıyla çeşitli araç ve ortamların geliştirildiği yada kullanıldığı görülmüştür. Bu tarz ortamlar arasında en çok örnek olayların tartışıldığı sistemlerin tercih edildiği belirlenmiştir. Bu durumun, bu tip sistemlerinin geliştirilmesinin göreceli olarak kolay olması veya hazır forum ve

tartışma sitelerinin de örnek olayları tartışmak amacıyla kullanılabilir olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Örnek olay yönteminin uygulanmasında karşılaşılan zorluklar ve problemler incelendiğinde bunların pedagojik ve uygulamaya yönelik zorluklar olarak iki başlıkta toplanmasının uygun olduğu görülmüştür. Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalar arasında Türkiye'den hiçbir araştırmamanın yer almaması ise, ülkemizde öğretmen eğitiminde örnek olay yönteminin yeterince ilgi görmediğini ya da uygulama imkânı bulamadığını göstermektedir. Bu durum mevcut araştırmamanın önemini de ortaya koymaktadır.

Araştırmaların incelenmesinden elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir. Örnek olay öğretim yöntemi farklı akademik disiplinlerde uygulama alanına sahiptir ve yöntemin uygulanmasında farklı yaklaşımlar sergilenmiştir. Gelişen teknoloji ve öğretim yaklaşımlarının da katkısı ile bu yöntemin uygulanmasında etkileşim ve işbirliği de arttırılmıştır. İnceleme sonucunda, kuramcılarca da ifade edilen öğrenme

kazanımlarının (problem çözme, çoklu kültür bilinci, tarihsel perspektif kazanma, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, karar verme, transfer, vb.) elde edildiği ortaya konmuştur. Örnek-olay araştırmalarında, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin her ikisi de kullanılarak tasarım odaklı, kılavuzlayıcı ve deneysel çalışmalar gerçekleştirilmektedir.

İleriki çalışmalarda, örnek olayların öğretmen eğitiminde kullanımına ilişkin araştırmaların daha kapsamlı bir çerçevede derinlemesine analiz edilmesi, örnek olay yöntemini derslerine bütünleştirmek etmek isteyen öğretim elemanları için önemli bir veri sağlayacak ve bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yön verecektir. Ayrıca tasarım odaklı çalışmalar ve örnek olay yönteminin uygulanmasında problemler ve sınırlılıkları belirlemeye yönelik çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Afolabi, M. (1992). The review of related literature in research. *International journal of information and library research*, 4(1), 59-66.
- Angeli, C., Valanides, N., & Bonk, C. J. (2003). Communication in a web-based conferencing system: the quality of computer-mediated interactions. *British Journal of Educational Technology*, 34(1), 31-43.
- Anderson, P.L., & Baker, B. K. (1999). A case-based curriculum approach to special education teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 188-92.
- Barnett, C. (1991). Building a case-based curriculum to enhance the pedagogical content knowledge of mathematics teachers. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 263-272.

- Barnett, M. (2008). Using authentic cases through the use of a web-based professional development system to support preservice teachers in examining classroom practice. *Action in Teacher Education*, 29(4), 3-14.
- Bennett, S. (2004). Developing a Case-based Approach for Pre-service Teachers Learning about Information Technology Integration in the Classroom. In L. Cantoni & C. McLoughlin (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004* (pp. 3811-3815). Chesapeake, VA: AACE.
- Block, K. K. (1996). The case method in modern educational psychology texts. *Teaching and Teacher Education*, 12(5), 483-500.
- Bolt, B.R. (1998). Encouraging cognitive growth through case discussions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(1), 90-102.
- Bonk, C. J., Angeli, C., Malikowski, S.R., & Supplee, L. (2001). Holy cow: scaffolding case based conferencing on the web with preservice teachers. *Education at a Distance*, 15(8).
- Boyce, B. A. (1992). Making the case for the case-method approach in physical education pedagogy classes. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(6), 17-20.
- Bronack, S.C., Kilbane, C. R., Herbert, J. M., & McNergney, R. F. (1999). In-service and pre-service teachers' perceptions of a web-based, case-based learning environment. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 8(3), 305-20.
- Bruce, C. S. (1994), Research student's early experiences of the dissertation literature review. *Studies in Higher Education*, 19(2), 217-229.
- Caspers, J. S (1998). Hands-on instruction across the miles: using a web tutorial to teach the literature review research process. *Research Strategies*, 16(3), 187-197.
- Cannings, T. R. & Talley, S. (2004). Multimedia and online video case studies for preservice teacher preparation. *Journal Education and Information Technologies*, 7(4), 359-367.
- Choi, I. ve Lee, K. (2008). A case-based learning environment design for real-world classroom management problem solving. *TechTrends*, 52(3). 26-31.
- Choi, I. ve Lee, K. (2009). Designing and implementing a case-based learning environment for enhancing ill-structured problem solving: classroom management problems for prospective teachers. *Educational Technology Research and Development*, 57(1). 99-129.
- Conway, C. (1999). The case method and music teacher education. *Applications of Research in Music Education*, 17(2), 20-26.

- Cooper, H. M. (1989). *Integrating Research : A Guide For Literature Reviews*, 2nd ed, Sage Publications, Newbury Park, Calif.
- Doerr, H. M. & Tonia Thompson, T. (2004). Understanding teacher educators and their pre-service teachers through multi-media case studies of practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(3), 175-201.
- Dottin, E. & Weiner, M. (2001). *Enhancing effective thinking and problem solving for preservice teacher education candidates and inservice professionals*. London: University Press of America. 2-9.
- Floyd, D.M., & Bodur, Y. (2005). Using case study analysis and case writing to structure clinical experiences in a teacher education program. *The Educational Forum*, 70(1), 48-60.
- Franz, D. P.; Hopper, P. F.; Kritsonis, W. A. (2007). National impact: creating teacher leaders through the use of problem-based learning. *National Forum of Applied Educational Research Journal*. 20(3), 1-9.
- Griffith, P.L., & Laframboise, K. (1997). The structures and patterns of case method talk: what our students taught us. *Action in Teacher Education*, 18(4), 10-22.
- Han, I.S. & Kinzer, C. (2007). Developing a multimedia case-based learning environment: teaching technology integration to korean preservice teachers. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007* (pp. 64-69). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/25359>.
- Harkness, S.S., & Thomas, J. (2008). Reflections on "multiplication as original sin": the implications of using a case to help preservice teachers understand invented algorithms. *Journal of Mathematical Behavior*, 27(2), 128-137.
- Harrington H. L., Quinn-Leering, K, & Hodson, L. (1996). Written case analyses and critical reflection. *Teaching and Teacher Education*, 12 (1), 25-37.
- Harrington, H.L., & Garrison, J.W. (1992). Cases as shared inquiry: a dialogical model of teacher preparation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 715-735.
- Heitzmann, R. (2008). Case study instruction in teacher education: opportunity to develop students' critical thinking, school smarts and decision making. *Education*. 128(4), 523-542.
- Hughes, J. E., Packard, B.W., & Pearson, P.D. (2000). The role of hypermedia cases on preservice teachers' views of reading instruction. *Action in Teacher Education*, 22(2A), 24-38.
- Jonassen, D.H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research & Development*, 45(1), 656-94.

- Jonassen, D.H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research & Development*, 48(4), 63–85.
- Jonassen, D. H. ve Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-based reasoning and instructional design: Using stories to support problem solving. *Educational Technology Research & Development*. 50(2). 65-77.
- Kaste, J.A. (2004). Scaffolding through cases: diverse constructivist teaching in the literacy methods course. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 20(1), 31-45.
- Kilbane, C.R. (2008). Preservice teachers' application of a problem-solving approach on multimedia case. *Action in Teacher Education*, 29(4), 15-26.
- Kim, H., & Hannafin, M.J. (2008). Situated case-based knowledge: an emerging framework for prospective teacher learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(7), 1837-1845.
- Kim, S., Phillips, W.R., Pinsky, L., Brock, D., Phillips, K., & Keary, J. (2006). A conceptual framework for developing teaching cases: a review and synthesis of the literature across disciplines. *Medical Education*, 40, 867-876.
- Kimball, B. A. (2006). The proliferation of case method teaching in american law schools: mr. langdell's emblematic "abomination," 1890-1915. *History of Education Quarterly*, (46)2, 192-247.
- Kinzer. C. K. (2008). Examining the effectiveness of a multimedia case-based environment for teaching technology integration to Korean preservice teachers. In *Proceedings Of The 8th International Conference on International Conference for The Learning Sciences* (Ed. Sook Han), 319-326.
- Kolodner, J. (1993). *Case-based Reasoning*. New York:Morgan Kaufman.
- Kurz, T.L., Llama, G. ve Savenye, W. (2008). Issues and challenges of creating video cases to be used with preservice teachers. *TechTrends*. 49(4). 67-73.
- Lourdusamy, A., Khine, M.S., & Sipusic, M. (2003). Collaborative learning tool for presenting authentic case studies and its impact on student participation. *Journal of Educational Technology Systems*, 31(4), 381-392.
- Lundeberg, M. A., & Scheurman, G. (1997). Looking twice means seeing more: developing pedagogical knowledge through case analysis. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 783-797.
- Makitalo, K., Hakkinen, P., Leinonen, P., & Jarvela, S. (2002). Mechanisms of common ground in case-based web discussions in teacher education. *Internet and Higher Education*, 5(3), 247-65.

- Maloch, B. & Kinzer, C. (2006). The impact of multimedia cases on preservice teachers' learning about literacy teaching: A follow-up study. *The Teacher Educator*, 41(3), 158-171.
- Mark P. M. (2007). Challenges of case-based teaching. *The Behavior Analyst Today*. 8(4), 434-442.
- McCammon, L. A., Miller, C., & Norris, J. (1997). Using case studies in drama/theatre teacher education: a process of bridge building between theory and practice. *Youth Theatre Journal*, 11, 103-112.
- McCombie, S. M., & Zimmer, P. (2007). The case method: bridging the college classroom and secondary classrooms. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 99(4), 52-55.
- McNaughton, D., Hall, T. E., & Maccini, P. (2001). Case-based instruction in special education teacher preparation: practices and concerns of teacher educator/researchers. *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 84-94.
- McNergney, R.F., & Others, (1994). Cooperation and competition in case-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 45(5), 339-345.
- McWilliam, P. J., & Snyder, P. (1999). Evaluating the efficacy of case method instruction: findings from preservice training in family-centered care. *Journal of Early Intervention*, 22(2), 114-25.
- Merseth, K. K. (1991). The early history of case-based instruction: insights for teacher education today. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 243-249.
- Merseth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In Sikula J. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 722-746. New York: Macmillan.
- Monroe-Baillargeon, A. (2002). Talking about our work: Teachers' use of video as a problem-solving tool. In R. Griffin, J. Lee & V. Williams (Ed), *Visual literacy in message design (2-6)*. Rochester: International Visual Literacy Association.
- O'Farrell, L. (2000). Enhancing drama teacher education with student-written teaching cases. *Stage of the Art*, 11(2), 15-17.
- Orland-Barak, L. (2002). What's in a case? What mentors' cases reveal about the practice of mentoring. *Journal of Curriculum Studies*, 34(4), 451-468.
- Richardson, C. P. (1997). Using case studies in the methods classroom. *Music Educators Journal*, 84(2), 17-21,50.

- Schussler, D. L., Bercaw, L. A., & Stooksberry, L. M. (2008). The fabric of teacher candidate dispositions: what case studies reveal about teacher thinking. *Action in Teacher Education*, 29(4), 39-52.
- Schank, R.C. (1990). *Tell me a story: Narrative and intelligence*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Shulman, L., & Sparks, D. (1992). Merging content knowledge and pedagogy: an interview with lee shulman. *Journal of Staff Development*, 13(1), 14-16.
- Tiedt, I. M. (1992). Responding to the call of stories: learning from literary "case studies". *Phi Delta Kappan*, 73(10), 802-805.
- Tillman, B. A. (1995). Reflections on case method teaching. *Action in Teacher Education*, 17(1), 1-8.
- Tippins, D., Nichols, S., & Dana, T. (1999). Exploring novice and experienced elementary teachers' science teaching and learning referents through videocases. *Research in Science Education*, 29, 331 - 352.
- Van den Berg, E. & Visscher-Voerman, I. , (2000). Multimedia Cases in Elementary Science Teacher Education: Design and Development of a Prototype. *Education and Information Technologies*, 5(2), 119-132.
- Wright, S. (1996). Case-Based Instruction: Linking Theory to Practice. *Physical Educator*, 53(4), 190-197.
- Yadav, A. & Koehler, M. (2007). The Role of Epistemological Beliefs in Preservice Teachers' Interpretation of Video Cases of Early-Grade Literacy Instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(3), 335-361.
- Yadav, A. (2008). What Works for Them? Preservice Teachers' Perceptions of Their Learning from Video Cases. *Action in Teacher Education*, 29(4), 27-38.
- Yoon, S., Pedretti, E., Bencze, L., Hewitt, J., Van Oostveen, R. & Perris, K. (2002). Using case methods in preservice teacher development: Influences on agency, practice and community-building. A presentation at the *Annual Conference of yhe American Educational Research Association*, New Orleans, LA.

CASES METHOD IN TEACHER EDUCATION

Student teachers express that they feel unprepared for the problems they are going to face in their future profession (MacDonald, 1993). One of the main reasons for this situation is that real world problems are complex, ill structured and open ended in contrasting to the well structured problems they face in their formal learning process (Jonassen, 1997, 2000). The aim of teacher education programs is to equip teacher candidates with the complete knowledge and skills on their subject area and educate them to accommodate professional standards, and manage educational innovation and change (Franz, Hopper and Kritsonis, 2007). Doyle (1986) reported that teachers must have about 500 decisions daily in their profession. Besides, these are challenging some time. Therefore cases experienced by the teacher enable to reflect their knowledge, skills and experiences. So case method, by which we deal with real life situations, is one of the most powerful methods which can be used in teacher education to prepare candidates for complex and ill structured real world situations (Tippins, Nichols & Dana, 1999). Case based instruction is a method which brings learners facing with real life situations to fill the gap between theory and practice. One of the main advantages of this method is to provide learners with a chance to handle real life problems from the perspective of the expert teacher without taking any real risk. Although researchers express that case method teaching has many important profits in teacher education this method has not been common. One of the reasons is that this method and its benefits are not enough known. In this study, it is aimed to direct educators and researchers attention in this issue and to limunize future research by the analysis of the literature. A content analysis was carried out consisting of 115 research published in Educational Research Information Center (ERIC), Academic Search Complete, Professional Development Collection, Psychology and Behavioral Sciences Collection and Research Starters – Education indexes. “Case method”, “teacher education”, and “higher education” keywords are used in the search. 34 studies out of 149 were excluded from the analysis because of they found out of the scope. The remaining studies were analyzed. The themes emerged from the analysis were: academic disciplines, approaches/methods, learning benefits, research methods, media/tools and challenges.

The results revealed that case method teaching have been used for various subject areas (language learning, family studies, special education, educational psychology, music education, sports education, physics education, mathematics education etc.). The results also showed that case method teaching has different practices which support different approaches to learning (situated learning, problem-based learning, social learning, and reflective learning). Research has proved some important learning outcomes for case method teaching. These outcomes were examined under three domains; knowledge acquisition, skill development, and attitude and awareness. The reviewed studies emphasized mostly on the role of cases which is a link between theory and practice. The studies expressed its contribution to problem solving, critical thinking, reflection, empathy,

decision making, and interaction. The research methods of reviewed studies may be classified in three groups: design oriented studies (for example model suggestions for case based learning/learning environments), studies for guidance (guidance for case writing, case discussions, case evaluations, etc.), and experiments. The researchers were mostly interested in assessing cases and case discussions whereas they were least interested in design oriented studies. Case studies, field notes, classroom observations, interviews, focus group discussions, and surveys were mostly used in literature.

Various media/tools were used to present and discuss cases or provide a case based learning environment. The discussion environments among various media was the most used one by the literature. Some of the reasons are thought that there are many ready-to-use discussion boards on the internet and developing a discussion platform is easier than developing others. Case libraries delivering case stories and videos and web-based learning systems providing users learning tools as well as cases were also used by the literature. It was found interesting that the difficulties and disadvantages of case based instruction was the focus of only one study. From this study the challenges of case method teaching was collected into two main categories which are pedagogical limitations and practical limitations. It was also worth attention that there was no study found on case based instruction in teacher education in Turkey. This indicated that case based instruction has not appealed interest or has found no way to be applied in teacher education.

Future research is recommended to focus on more detailed content analysis of studies on using case based instruction in teacher education. This will support educators who are interested in use of case method in their lessons. Also design oriented studies offering effective case method teaching models, case method environments and case method teaching techniques and the studies about the challenges/problems in the use of case method will be useful.

Turizm ve Otel İşletmeciliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Otelcilik Mesleğine İlişkin Algıları

The Conceptions of Hotel Management Profession of The Students Studying in Tourism and Hotel Management Program

Atınç OLCA^{1*} ve Zafer ÇELİK²

¹ Gaziantep Üniversitesi, Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu, Gaziantep.
² Zirve Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Gaziantep

Özet

Otelcilik, insanın insana hizmet etmede şartların zorlandığı, imkânların en üst seviyede gerçekleştiği, bir hizmet sektörüdür. Hizmeti verenin de alanın da merkezinde insanın olduğu nadir iş kollarından birisidir. Üstün ve kusursuz bir hizmet esasına dayanması, farklı kültür ve milletlere hitap etmesi, ağır çalışma koşulları, güler yüz ve hoşgörü temelli olması gibi nedenlerden ötürü otelcilik mesleği büyük bir özveri ve fedakârlık ister. Bu noktada işini, mesleğini sevmeyen, saygı duymayan bir otelcinin başarılı olması mümkün olamadığı gibi ruhen ve bedenen de mutlu olması imkânsızdır.

Bu araştırma, Gaziantep Üniversitesi, Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu, Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı'nda eğitim gören öğrencilerin otelcilik mesleğine ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bununla beraber, otelcilik meslek algılamasını belirlemeye yönelik tutum ifadeleri ile öğrencilerin cinsiyetleri ile mezun oldukları lise türü değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığına da bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin otelcilik mesleğine ilişkin algılamalarının ağırlıklı olarak olumlu olduğu ve otelcilik meslek algılamasını belirlemeye yönelik bazı tutum ifadeleri ile araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ve mezun oldukları lise türü değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Otelcilik Mesleği, Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı Öğrencileri.

Abstract

Hotel management is a service industry sector in which circumstances are required by one human serving another and where opportunities are highly materialized. It is one of

*Yazışma adresi: Gaziantep Üniversitesi, Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu, 27310 Gaziantep, Türkiye.
e-mail:olcay@gantep.edu.tr

the rare business types where “human” is at the center bath as the service provider and the receiver. It depends on flawless service that addresses different cultures and nations, depends on hard working conditions and requires smiling face and tolerance in its nature. Thus hotel management profession necessitates commitment and sacrifice. In this respect, it is impossible for a hotelkeeper that does not like and respect his/her profession to become neither successful nor happy spiritually and physically.

This research is conducted to find out the conceptions of the students in Gaziantep University Tourism and Hotel Management Community College. Additionally, in this research, it is observed whether the correlation between students’ approach to define hotel management as a profession have a meaningful difference in statistical variables like gender and the type of high school that they have graduated. Results indicate that large numbers of students participating in this research have a positive conception of the hotel management profession and there are determined meaningful differences between students’ approach towards the hotel management profession and their statistical variables like gender and the type of high school they graduated.

Key words: Hotel Management Profession, Students of Tourism and Hotel Management Program.

I. Giriş

İnsanın temel ihtiyaçları çağlar boyunca önemli bir değişiklik göstermemiştir. Ancak ihtiyaçlarını karşılayan objeler ve onları elde etme yolları çok büyük bir değişim geçirmiş ve geçirmektedir. Avcılık ve toplayıcılık döneminde insan, artan ürünü ihtiyaç duyduğu başka ürünlerle değiştirme yani takas yöntemini geliştirmiştir. Değişim aracı olarak paranın bulunması insanların fazla ürün üretip değişik kaynaklardan çeşitli mallar almasını kolaylaştırmıştır. Bu sayede, çeşitlenen ihtiyaçlarını başkalarından karşılamaları iş bölümünü geliştirmiş ve mesleklerin kaynağını oluşturmuştur. Meslek, insanlara yararlı mal ve hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve beceriye dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun, 2000:1-3). Birey, toplum içinde mesleği aracılığıyla bir yer edinmekte, geçimini sağlamakta ve geleceğini bu temel üzerine inşa etmektedir. Aynı zamanda meslek, bireyin kişiliğini ciddi anlamda etkilemektedir (Akyol ve Aslan, 2006:52).

Ergenlik dönemi gençler için meslekle ilgili karar vermeleri açısından kritik zaman olarak değerlendirilmektedir. Gençler bu dönemlerinde, meslek olarak seçecekleri alanları belirlemek ve meslekleri hakkında karar vermek durumundadırlar. Meslek seçimi gencin, yalnızca nasıl bir işte çalışmak istediği ile ilgili olmayıp aynı zamanda nasıl bir hayat standardı içinde yaşamak istediğini de etkileyen bir karar olduğu için çok önemlidir. Ergenlik çağına gelmiş gençlerin böylesine önemli bir karar vermek zorunda olmaları, mesleki rehberlik yardımı almamışlarsa, doğru ve akılcı kararlar vermelerini zorlaştırmaktadır. Meslek seçimi, meslek gelişiminde yer alan mesleki gelişim görevlerini başarı ile tamamlama ve mesleki olgunluk düzeyi ile bağlantılıdır.

Psikolojik danışmanlar, öğrencilerin mesleki gelişim evrelerinden hangisinde olduğunu ve mesleki olgunluk düzeylerini belirleyerek gerekli rehberlik programlarını hazırlamaları ve uygulamaları, gençlerin meslek seçiminde zorlanmamaları ve doğru kararlar vermeleri açısından çok yararlı olacaktır (Çoban, 2005:40).

Meslek seçimi, bireyin ilgi, yetenek, değer, beklenti ve kişilik özelliklerine uygun olarak seçildiğinde kişinin ruh sağlığını mesleki ve özel hayatını olumlu yönde etkilemekte ve bireyin hayat kalitesi ve standardına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Seligman, 1980; Savickas, 1990).

Algılama, insanların çevresindeki olay ve nesnelere kendisine ulaşan etkileri duyu organları yoluyla alarak, onların bilincine ulaşmasıdır. Algının önemi ise, insan davranışlarını biçimlendirmesiyle ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin okudukları ya da mezun oldukları bölümler hakkındaki algılamaları onların özellikle örgütsel davranışlarının temelini oluşturması yönüyle önemlidir. Herhangi bir mesleğin özelliklerinin ilgili programlarda okuyan öğrenciler tarafından algılamalarının belirlenmesi, ortaya konulması o mesleğin topluma gerektiği şekilde ifade edilip edilemediğinin önemli göstergelerinden biridir (Halıcı ve Delil, 2003:22).

II. Araştırma Problemi

Bireylerin yaşamları özel ve çalışma hayatı olarak iki kategoride değerlendirilir ve bu hayatların birbiri ile arasında sıkı bir ilişki vardır. Özel yaşamında mutsuz olan bir bireyin çalışma hayatında başarılı olması pek mümkün olan bir şey değildir. Aynı şekilde çalışma hayatında başarısız ve huzursuz olan bir kişinin özel hayatının da bundan olumsuz bir şekilde etkileneceği beklenmektedir. Çalışma hayatında bireyi mutsuzluk ve memnuniyetsizliğe götüren pek çok sebep vardır. Araştırma kapsamında üzerinde önemle durulacak olan meslek algılamasıdır. Mesleğini ve işini sevmeyen, saygı duymayan bir birey ne kadar iyi şartlarda çalışırsa çalışsın nispeten başarılı olsa da mutlu olması mümkün olamamaktadır. Çünkü kişinin seçeceği meslek onun nasıl bir hayat süreceğini yaşamının amacını, kimliğini, potansiyelini kullanmasını, kendisine saygısını, sosyal desteğini, maddi kazanımını ve zamanını geçirme biçimini oluşturmaktadır (Ehtiyar ve Üngüren, 2008:175).

Ancak Türkiye'nin mevcut durumu göz önünde bulundurulduğunda bireyler genellikle istedikleri, mutlu oldukları meslekleri icra etme imkânını bulamamaktadır. Bu durumun çok çeşitli nedenleri vardır. Türkiye'de cazip ve saygın bir meslek edinmenin ön şartı olan yükseköğretime devam edebilmek için yoğun bir rekabetin yaşandığı YGS sınavını kazanmak gerekmektedir. Milyonlarca aday içerisinde çok az bir kısmı arzuladığı bir yükseköğretim programına yerleşebilirken geriye kalan büyük çoğunluk "yeter ki bir programa yerleşebileyim" endişesini taşımaktadır. Bu endişe aslında ilk gençlik yıllarından emekli oluncaya değin geçen uzun ama genellikle mutsuz, tatminsiz bir meslek yaşamının başlangıcını oluşturmaktadır.

Otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin donanımları kadar otelcilik mesleğine duydukları sevgi, saygı ile olumlu algıları büyük önem taşımaktadır. Başlangıçta çalışma koşulları hakkında yetersiz bilgiye sahip olmaktan dolayı çok cazip gelen otelcilik mesleği içine girdikçe zor ve çetin yüzünü göstermekte, ağır çalışma koşulları işgörenleri yıpratmakta, meslekten soğutmakta ve işgörenlerin farklı mesleklere kaymasına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar çeşitli boyutlarıyla bu saptamayı desteklemektedir (Kuşluyan ve Kuşluyan, 2000; Koyuncu, 2000; Koko ve Guerrier, 1994). Bununla beraber, turizm eğitimi ve öğrencilerin tutum ve algılarını belirlemeye yönelik gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yakın tarihli ve önceki tarihli araştırmalardan turizm eğitimi almış özellikle üniversite mezunlarının sektörü terk etme ve başka sektörlerde çalışmak istedikleri görülmektedir. Bu sorunların önceki dönemlerden bugüne değin devam ediyor olması, yapılan çalışmalarda öne sürülen çözüm önerilerinin uygulamaya dönüştürülmesinde başarıya ulaşamadığı izlenimini vermektedir (Ehtiyar ve Üngüren, 2008:163).

Amerika ve Batı Avrupa ülkelerinde otelcilik mesleği bir sanat olarak algılanırken, Türkiye’de otelcilik mesleğinin her kademesi için birtakım olumsuz ve incitici değerlendirmeler yapılmaktadır. Toplumun bu tutum ve baskısının cinsiyetler üzerindeki etkisi daha şiddetli olmakta ve bilhassa bu meslekte çalışan bayanlar hoş karşılanmamaktadır. Bu bakış açısının toplum içinde bir fert olan öğrencilere nasıl yansıdığına tespit edilmesi ve bilhassa çalışmanın Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde gerçekleştirilmesi durum tespiti açısından önemlidir.

Gaziantep Üniversitesi, Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu, Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı’nda ilk defa yapılan bu çalışma; ön lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin, otelcilik mesleği hakkındaki algılarının belirlenmesi konu hakkındaki veri eksikliğinin giderilmesi ve diğer çalışmalara veri sağlaması adına önem taşımaktadır.

III. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada; Gaziantep Üniversitesi Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu, Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı’nda okuyan öğrencilerin otelcilik mesleğine ilişkin algılarının sınıflandırılması ve algıların cinsiyete ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmaktadır.

IV. Araştırmanın Uygulanması

Araştırma, 2008 yılının Nisan ayında söz konusu programın öğretim elemanları tarafından sınıf ortamında öğrencilerin anket formlarını doldurmaları sağlanarak gerçekleştirilmiş, geri dönüşü gerçekleşen anket formları, dönüş sırasına göre bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ancak; anket formlarından 8 tanesi eksik doldurulmuş, 1 tanesi de hatalı doldurulduğu için değerlendirme

dışı bırakılmıştır. Buna göre, araştırma kapsamında yapılması planlanan anket sayısı 176 iken, değerlendirilmeye alınan anket sayısı 167 olarak gerçekleşmiştir.

V. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın amacında ortaya konulan ilişkileri test etmek amacıyla aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:

H₁: Öğrencilerin otelcilik mesleğine yönelik algılamaları olumludur.

H₂: Öğrencilerin otelcilik mesleğine ilişkin algılamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₃: Öğrencilerin otelcilik mesleğine ilişkin algılamaları ile mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

VI. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, ilişki arayıcı betimsel tarama türünde bir araştırmadır. 2007-2008 akademik yılında Gaziantep Üniversitesi, Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu, Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı'nda eğitim gören öğrencilerin görüşleri veri olarak toplanmış ve bu görüşler doğrultusunda, öğrencilerin otelcilik mesleğine ilişkin algılamaları ile araştırmanın hipotezleri kısmında ortaya konan değişkenler arasında anlamlı farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler "SPSS for Windows 13.0" istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

6.1. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Gaziantep Üniversitesi Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu, Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı'nda 2007-2008 akademik yılında eğitim gören 83 birinci sınıf ve 93 ikinci sınıf olmak üzere toplam 176 öğrenci oluşturmaktadır. Bu evren doğrultusunda, tam sayım amaçlanmış ve 167 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu sayının evreni temsil edebileceği görülmektedir.

6.2. Anket Formunun İçeriği ve Bilgi Çözümleme Yöntemi

Otelcilik mesleğine ilişkin tutum anketinin hazırlanmasında Murat ve Uygun (2004)'un geliştirmiş oldukları anketten esinlenilmiştir. Daha sonra hazırlanan anket formunun teknik olarak araştırma amacına uygunluğunu test etmek için 2007-2008 akademik yılında Turizm ve Otel İşletmeciliği Programında eğitim gören 39 öğrenci üzerinde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda soru kalıp ve içeriklerinde bazı

düzeltilme ve değişiklikler yapılmış ve nihayetinde soruların geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmak suretiyle anket formuna son şekli verilmiştir.

Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile mezun oldukları lise türü; ikinci bölümde ise öğrencilerin otelcilik mesleğine ilişkin algılarını ölçen 36 soruluk otelcilik meslek algılamasına ilişkin tutum ifadeleri yer almaktadır. Bu anket Likert tipi 5'li dereceleme şeklindedir. Anket; “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Soruların daha iyi algılanıp, daha sağlıklı yorumlanabilmesi için Tablo.1’de gösterilen katılım ifadeleri; “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 5’den 1’e doğru puanlanma yoluna gidilmiş ve aritmetik ortalamaların değişim aralığı (range) ise şu şekilde hesaplanmıştır:

$$\text{Değişim Aralığı (Range)} = 5 - 1 = 4$$

$$\text{Değişim Aralığı (Range)} = 4 / 5 = 0,80$$

Bu hesaplardan hareketle, anket sorularına verilen cevapların analizi sonrasında ortaya çıkacak aritmetik ortalamaların aralık değerleri ile hangi seçeneğe isabet edeceği Tablo.1’de gösterilmiştir.

Tablo.1: Aritmetik Ortalamaların İsbet Ettiği Seçeneklerin Aralık Değerlerine Göre Dağılımı

Ağırlık	Seçenekler	Aritmetik Ortalamaların Aralık Değerleri
5	Tamamen Katılıyorum	4,20 – 5,00
4	Katılıyorum	3,40 – 4,19
3	Kararsızım	2,60 – 3,39
2	Katılmıyorum	1,80 – 2,59
1	Hiç Katılmıyorum	1,00 – 1,79

Anketten elde edilen bulguların çözümlenmesinde; cinsiyet ile mezun olunan lise türü bilgilerine ilişkin bulguların frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuş, anketin ikinci bölümünde yer alan derecelendirilmeli yarguların çözümlenmesinde ise, cevaplayıcıların ifadelerine verdikleri katılım derecelerine ilişkin; frekans, standart sapma ile aritmetik ortalama hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen verilere göre, her sorunun aritmetik ortalamasının aralık değerine göre temsil ettiği seçenek sonuç sütununa yazılmıştır. Bununla beraber, cevaplayıcıların ifadelerine verdikleri katılım dereceleri ile cinsiyetleri ve mezun oldukları lise türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla da cinsiyet değişkeni için “t testi”, mezun oldukları lise türü değişkeni için de “Tek Yönlü Varyans (One Way Anova)” analizi ve farklılıkların hangi gruplar (mezun olunan lise türleri) arasında gerçekleştiğinin karşılaştırılması için de Post Hoc testlerinden Tukey yöntemi uygulanmıştır.

Büyüköztürk (2002:117-118)'ün de vurguladığı gibi, anketin yapı geçerliliğini sağlamak ve ankette yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek işlevsel bir boyutlandırmanın elde edilmesi amacıyla faktör analizi (Principal Component Analysis) yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testiyle test edilmiştir. 36 maddenin faktör analizi için KMO değeri 0,892 ve Bartlett testi sonucu $\chi^2= 2741,526$ ($p \leq 0.05$) olarak bulunmuştur. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri 0.60 olarak önerilmektedir (Pallant, 2001). Bu durumda gözlenen 0.892' lik KMO değeri önerilen KMO değerinden yüksektir ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda soruların faktör yüklerinin 0.370 ile 0.753 arasında olduğu görülmüştür. Toplam varyans ise 61.359 olarak hesaplanmıştır. Soruların faktör yükleri Tablo.2' de gösterilmiştir.

Tablo.2: Soruların Faktör Yükleri

SORULAR	FAKTÖR YÜKLERİ	SORULAR	FAKTÖR YÜKLERİ
1	0.569	19	0.592
2	0.694	20	0.669
3	0.615	21	0.676
4	0.700	22	0.676
5	0.528	23	0.667
6	0.489	24	0.647
7	0.480	25	0.582
8	0.666	26	0.599
9	0.554	27	0.694
10	0.680	28	0.675
11	0.370	29	0.429
12	0.736	30	0.661
13	0.657	31	0.521
14	0.753	32	0.510
15	0.547	33	0.664
16	0.663	34	0.622
17	0.709	35	0.688
18	0.604	36	0.505

Toplam Varyans: 61.359

Anketle ilgili soru ifadelerinin güvenilirlik (İçsel Tutarlılık) analizi için, Cronbach Alfa değerine bakılmıştır. Güvenilirlik analizi, herhangi bir konuda örnekleme oluşturan birimler üzerinden veri toplamak amacıyla geliştirilen ölçme aracını oluşturan ifadelerin (yargı, önerme, soru vb.) kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır (Ural ve Kılıç, 2005:258). Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterlerine göre elde edilen sonuç $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise anket oldukça güvenilirdir (Özdamar, 1999:522). Buna göre Cronbach Alfa değeri 0,604 olarak hesaplanmış ve anketin oldukça güvenilir olduğu görülmüştür.

VII. Araştırma Bulguları

7.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerle İlgili Tanıtıcı Bilgiler

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ile mezun oldukları lise türüne göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo.3’de gösterilmiştir.

Tablo.3: Ankete Katılanların Cinsiyet ve Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Erkek	92	55.1
Kız	75	44.9
Toplam	167	100
Mezun Oldukları Lise Türü	n	%
Genel Lise	93	55.7
Anadolu/Süper Lise	16	9.6
Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	38	22.7
Diğer Meslek Lisesi	20	12.0
Toplam	167	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %55.1’i (n=92) erkek, %44.9’u (n=75) kızdır. Mezun oldukları lise türüne bakıldığında; %55.7’si (n=93) genel lise, %9.6’sı (n=16) Anadolu/süper lise, %22.8’i (n=38) Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi ve %12’si ise (n=20) diğer meslek lisesi mezunu oldukları görülmektedir.

7.2. Otelcilik Meslek Algılamasına İlişkin Bulgular

“Turizm ve otel işletmeciliği ön lisans programında okuyan öğrencilerin otelcilik mesleğine yönelik algılamaları olumludur” (H₁) hipotezini test etmek amacıyla otelcilik meslek algılamasına yönelik sorulara verilen cevaplar analiz edilmiş; seçeneklere verilen cevapların sayısı ve yüzdesi, aritmetik ortalaması, standart sapması hesaplanmış ve daha önce Tablo.1’de gösterilmiş olan aritmetik ortalamaların aralık değerleri (range) ile hangi seçeneğe isabet ettiği sonuç sütununa yazılarak mesleğe yönelik algısı yorumlanmıştır.

Konuya ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo.4’te gösterilmiştir.

Tablo.4: Otelcilik Mesleği İle İlgili Öğrenci Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Sonuçlar ve Yorumları

ANKET SORULARI (TUTUM İFADELERİ)	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Sonuç	Mesleğe Yönelik Algılama
	n %	n %	n %	n %	n %				
1. Otelcilik insanlara ilgi ve sevgi gösterebilmek bakımından iyi bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1 6	9 5,4	17 10,2	76 45,5	64 38,3	4.15	0.85	Katılıyorum	Olumlu
2. Otelcilik yapmayı düşünmem.	31 18,6	48 28,7	56 33,5	21 12,6	11 6,6	2.59	1.12	Katılmıyorum	Olumlu
3. Otelci olma düşüncesi bile beni tedirgin eder.	58 34,7	66 39,5	25 15	12 7,2	6 3,6	2.05	1.05	Katılmıyorum	Olumlu
4. Otelcilik mesleğini çok seviyorum.	8 4,8	22 13,2	42 25,1	67 40,1	28 16,8	3.50	1.06	Katılıyorum	Olumlu
5. Yaşam planlarımı yapmada otelcilik mesleğinden yararlanıyorum.	12 7,2	51 30,5	32 19,2	54 32,3	18 10,8	3.08	1.16	Kararsızım	Kararsız
6. Otelcilik sıkıcı bir meslektir.	58 34,7	66 39,5	17 10,2	17 10,2	9 5,4	2.11	1.15	Katılmıyorum	Olumlu
7. Bütün zorluklarına rağmen otelci olmayı tercih ederim.	12 7,2	25 15	79 47,3	37 22,2	14 8,4	3.09	0.99	Kararsızım	Kararsız
8. Otelciliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.	40 24	62 37,1	32 19,2	19 11,4	14 8,4	2.43	1.20	Katılmıyorum	Olumlu
9. İstedğim işletmede çalışabileceğimi bilsem de otelcilik yapmam.	65 38,9	54 32,3	28 16,8	10 6	10 6	2.07	1.15	Katılmıyorum	Olumlu
10. Parasal yönden cazip olsa da otelci olmayı tercih etmem.	63 37,7	65 38,9	21 12,6	9 5,4	9 5,4	2.01	1.10	Katılmıyorum	Olumlu
11. Otelci sözcüğünü duymak bile beni huzursuz ediyor.	83 49,7	64 38,3	6 3,6	8 4,8	5 3	1.83	1.77	Katılmıyorum	Olumlu
12. Benim için en uygun mesleğin otelcilik olduğuna inanıyorum.	18 10,8	33 19,8	76 45,5	29 17,4	11 6,6	2.89	1.02	Kararsızım	Kararsız
13. Kendimi küçüklüğümden beri otelci olmak için hazırlıyorum.	59 35,3	76 45,5	16 9,6	14 8,4	2 1,2	1.94	0.94	Katılmıyorum	Olumsuz
14. Otelci olmak için yaratıldığıma inanıyorum.	49 29,3	70 41,9	31 18,6	14 8,4	3 1,8	2.09	0.96	Katılmıyorum	Olumsuz
15. Hangi koşullar altında olursa olsun otelcilik yaparım.	24 14,4	59 35,3	62 37,1	16 9,6	6 3,6	2.52	0.97	Katılmıyorum	Olumsuz
16. Hayatta seçmeyi düşünebileceğim en son meslek otelciliktir.	58 34,7	65 38,9	24 14,4	12 7,2	8 4,8	2.08	1.09	Katılmıyorum	Olumlu
17. Otelcilik yapmaktansa başka işlerde çalışmayı tercih ederim.	43 25,7	67 40,1	33 19,8	15 9	9 5,4	2.28	1.10	Katılmıyorum	Olumlu
18. Otelcilik hayallerimi süsleyen bir meslektir.	24 14,4	61 36,5	49 29,3	27 16,2	6 3,6	2.58	1.03	Katılmıyorum	Olumsuz

Tablo.4'ün Devamı

ANKET SORULARI (TUTUM İFADELERİ)	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Sonuç	Mesleğe Yönelik Algılama
	n %	n %	n %	n %	n %				
19.İşsiz kalsam da otelcilik yapmam.	88 52,7	63 37,7	11 6,6	4 2,4	1 0,6	1.60	0.76	Hiç Katılmıyorum	Olumlu
20.Otelcilikten nefret ediyorum.	93 55,7	57 34,1	6 3,6	6 3,6	5 3	1.64	0.93	Hiç Katılmıyorum	Olumlu
21.Otelcilik mesleğine büyük hayranlık duymuşumdur.	16 9,6	44 26,3	44 26,3	51 30,5	12 7,3	2.99	1.11	Kararsızım	Kararsız
22.Otelciliğin manevi doyumu olmayan bir meslek olduğunu düşünüyorum.	17 10,2	43 25,7	44 26,3	42 25,1	21 12,7	3.04	1.19	Kararsızım	Kararsız
23.Otelcilik mesleğinin insanlık menfaatine olduğunu düşünüyorum.	14 8,4	29 17,4	34 20,4	64 38,3	26 15,5	3.35	1.18	Kararsızım	Kararsız
24.Otelcilik mesleğinin insanlığa huzur ve mutluluk verdiğini düşünüyorum.	6 3,6	28 16,8	53 31,7	64 38,3	16 9,6	3.33	0.98	Kararsızım	Kararsız
25.Otelcilik mesleğinin iç huzur ve barışı sağlamada önemli bir unsur olduğunu düşünüyorum.	6 3,6	17 10,2	43 25,7	64 38,3	37 22,2	3.65	1.04	Katılıyorum	Olumlu
26.Örnek bir otelcinin davranışlarını kendimde oluşturmaya çalışıyorum.	13 7,8	16 9,6	23 13,8	81 48,5	34 20,3	3.64	1.14	Katılıyorum	Olumlu
27.Otelcilik mesleğinin toplumdaki ön yargılardan dolayı yıpranması beni çok üzüyor.	5 3	14 8,4	12 7,2	59 35,3	77 46,1	4.13	1.06	Katılıyorum	Olumlu
28.Otelciliğin toplumdaki değerini kaybettiğini düşünüyorum.	21 12,6	34 20,4	19 11,4	54 32,3	39 23,3	3.33	1.36	Kararsızım	Kararsız
29.Otelciliğin toplumdaki konumu bu mesleği sevmemde önemli bir rol oynuyor.	18 10,8	41 24,6	38 22,8	45 26,8	25 15	3.10	1.24	Kararsızım	Kararsız
30.Otelcilik mesleğinin disiplin gerektirmesi beni rahatsız eder.	45 26,9	72 43,1	16 9,6	26 15,6	8 4,8	2.28	1.16	Katılmıyorum	Olumlu
31.Otelciliğin toplumsal barışa önemli katkıları olmasından çok mutlu oluyorum.	2 1,2	14 8,4	18 10,8	68 40,7	65 38,9	4.07	0.96	Katılıyorum	Olumlu
32.Otelciliğin çok keyif alınarak yapılabilecek bir meslektir.	6 3,6	13 7,8	30 18	65 38,9	53 31,7	3.87	1.05	Katılıyorum	Olumlu
33.Otelciliğin özveri gerektirdiğine inanmıyorum.	52 31,1	31 18,6	15 9	33 19,8	36 21,5	2.82	1.57	Kararsızım	Kararsız
34.Otelcilik mesleği bana başkalarına yardım etmeyi hatırlatıyor.	11 6,6	26 15,6	16 9,6	77 46,1	37 22,1	3.61	1.18	Katılıyorum	Olumlu
35.Otelciliğin çok sabır isteyen bir meslek olması beni rahatsız eder.	45 26,9	56 33,5	21 12,6	27 16,2	18 10,8	2.50	1.33	Katılmıyorum	Olumlu
36.Otelcilik mesleği sorumluluk sahibi biri olmamı sağlar.	10 6	10 6	17 10,2	61 36,5	69 41,3	4.01	1.14	Katılıyorum	Olumlu

Araştırmaya katılan öğrencilerin, otelcilik meslek algılamasına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri tutum ifadeleri aşağıda gösterilmiştir:

- Otelciliğin insanlara ilgi ve sevgi gösterebilmek bakımından iyi bir meslektir (A.O.=4,15 , n=76, %45,5).
- Otelcilik yapmayı düşünmem (A.O.=2,59 , n=48, %28,7).
- Otelci olma düşüncesi bile beni tedirgin eder (A.O.=2,05 , n=66, %39,5).
- Otelcilik mesleğini çok seviyorum (A.O.=3,50 , n=67, %40,1).
- Otelcilik sıkıcı bir meslektir (A.O.=2,11 , n=66, %39,5).
- Otelciliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum (A.O.=2,43 , n=62, %37,1).
- İstedğim işletmede çalışabileceğimi bilsem de otelcilik yapmam (A.O.=2,07 , n=54, %32,3).
- Parasal yönden cazip olsa da otelci olmayı tercih etmem (A.O.=2,01 , n=65, %38,9).
- Otelci sözcüğünü duymak bile beni huzursuz ediyor (A.O.=1,83 , n=64, %38,3).
- Hayatta seçmeyi düşünebileceğim en son meslek otelciliktir (A.O.=2,08 , n=65, %38,9).
- Otelcilik yapmaktansa başka işlerde çalışmayı tercih ederim (A.O.=2,28 , n=67, %40,1).
- İşsiz kalsam da otelcilik yapmam (A.O.=1,60 , n=88, %52,7).
- Otelcilikten nefret ediyorum (A.O.=1,64 , n=93, %55,7).
- Otelcilik mesleğinin iç huzur ve barışı sağlamada önemli bir unsurdur (A.O.=3,65 , n=64, %38,3).
- Örnek bir otelcinin davranışlarını kendimde oluşturmaya çalışıyorum (A.O.=3,64 , n=81, %48,5).
- Otelcilik mesleğinin toplumdaki ön yargılardan dolayı yıpranmasına çok üzülüyorum (A.O.=4,13 , n=59, %35,3).
- Otelcilik mesleğinin disiplin gerektirmesi beni rahatsız eder (A.O.=2,28 , n=72, %43,1).
- Otelciliğin toplumsal barışa önemli katkıları olmasından çok mutlu oluyorum (A.O.=4,07 , n=68, %40,7).
- Otelciliğin çok keyif alınarak yapılabilecek bir meslektir (A.O.=3,87 , n=65, %38,9).
- Otelcilik mesleğin bana başkalarına yardım etmeyi hatırlatıyor (A.O.=3,61 , n=77, %46,1).
- Otelciliğin çok sabır isteyen bir meslek olması beni rahatsız eder (A.O.=2,50 , n=56, %33,5).
- Otelcilik mesleği sorumluluk sahibi olmayı sağlar (A.O.=4,01 , n=61, %36,5).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, otelcilik meslek algılamasına ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri tutum ifadeleri aşağıda gösterilmiştir:

- Kendimi küçüklüğümden beri otelci olmak için hazırlıyorum (A.O.=1,94 , n=76, %45,5)

- Otelci olmak için yaratıldığıma inanıyorum (A.O.=2,09 , n=70, %41,9).
- Hangi koşullar altında olursa olsun otelcilik yaparım (A.O.=2,52 , n=59, %35,3).
- Otelcilik hayallerimi süsleyen bir meslektir (A.O.=2,58 , n=61, %36,5).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, otelcilik meslek algılamasına ilişkin kararsız kaldıkları tutum ifadeleri aşağıda gösterilmiştir:

- Yaşam planlarımı yapmada otelcilik mesleğinden yararlanıyorum (A.O.=3,08 , n=32, %19,2).
- Bütün zorluklarına rağmen otelci olmayı tercih ederim (A.O.=3,09 , n=79, %47,3).
- Benim için en uygun mesleğin otelcilik olduğuna inanıyorum (A.O.=2,89 , n=76, %45,5).
- Otelcilik mesleğine büyük hayranlık duymuşumdur (A.O.=2,99 , n=44, %26,3).
- Otelciliğin manevi doyumu olmayan bir meslek olduğunu düşünüyorum (A.O.=3,04 , n=44, %26,3).
- Otelcilik mesleğinin insanlık menfaatine olduğunu düşünüyorum (A.O.=3,35 , n=34, %20,4).
- Otelcilik mesleğinin insanlığa huzur ve mutluluk verdiğini düşünüyorum (A.O.=3,33 , n=53, %31,7).
- Otelciliğin toplumdaki değerini kaybettiğini düşünüyorum (A.O.=3,33 , n=19, %11,4).
- Otelciliğin toplumdaki konumu bu mesleği sevmemde önemli bir rol oynuyor (A.O.=3,10 , n=38, %22,8).
- Otelciliğin özveri gerektirdiğine inanmıyorum (A.O.=2,82 , n=15, %9).

Buna göre, araştırmaya katılan öğrenciler, otelcilik meslek algılamasına ilişkin kendilerine yöneltilen 36 sorudan; 22 tanesine olumlu görüş bildirdikleri, 4 tanesine olumsuz görüş bildirdikleri ve 10 tanesinde kararsız kaldıkları görülmüştür. Dolayısıyla, öğrencilerin otelcilik mesleğine yönelik algılamalarının ağırlıklı ortalaması olumludur. Araştırma sonucuna göre H_0 hipotezi reddedilmiştir. Öğrencilerin otelcilik mesleğine ilişkin algılamaları olumludur.

7.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin otelcilik mesleğine ilişkin algılamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (H_2) olup olmadığını aramak amacı ile uygulanan t Testinin sonucu Tablo.5'te gösterilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, %5 anlamlılık düzeyinde; 6, 7, 9, 12 ve 23. tutum ifadeleri için H_0 hipotezi reddedilmiştir. Bu tutum ifadeleri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo.5: Öğrencilerin Otelcilik Mesleğine İlişkin Algılamalarının Cinsiyete Göre t Testi İle Karşılaştırılması

Tutum İfadesi	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
6.Otelcilik sıkıcı bir meslektir.	Erkek	92	2.2826	2.21643	2.03	0.04
	Kız	75	1.9200	1.04958		
7.Bütün zorluklarına rağmen otelci olmayı tercih ederim.	Erkek	92	2.8913	0.98847	3.01	0.00
	Kız	75	3.3467	0.95143		
9.İstediğim işletmede çalışabileceğimi bilsem de otelcilik yapmam.	Erkek	92	2.2500	1.28922	2.15	0.03
	Kız	75	1.8667	0.93481		
12.Benim için en uygun mesleğin otelcilik olduğuna inanıyorum.	Erkek	92	2.7500	1.04435	1.99 4	0.04
	Kız	75	3.0667	0.99095		
23.Otelcilik mesleğinin insanlık menfaatine olduğunu düşünüyorum.	Erkek	92	3.6304	1.07639	3.46 3	0.00
	Kız	75	3.0133	1.22467		

SD= 165

p<0.05

Tablo.5'te öğrencilerin cinsiyetleri ile aralarında anlamlı farklılıklar bulunan tutum ifadeleri görülmektedir. Buna göre:

- Anketin 6. sorusunda yer alan "Otelcilik sıkıcı bir meslektir." tutum ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde; erkek öğrenciler, otelcilik mesleğini kız öğrencilere oranla daha sıkıcı görmektedirler.
- Anketin 7. sorusunda yer alan "Bütün zorluklarına rağmen otelci olmayı tercih ederim." tutum ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde; kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla otelcilik mesleğini daha çok yapmak istedikleri görülmektedir.
- Anketin 9. sorusunda yer alan "İstediğim işletmede çalışabileceğimi bilsem de otelcilik yapmam." tutum ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde; kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla otelcilik mesleğini yapmada daha kararlı oldukları görülmektedir.
- Anketin 12. sorusunda yer alan "Benim için en uygun mesleğin otelcilik olduğuna inanıyorum." tutum ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde; kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla otelciliği kendileri için en uygun meslek olarak düşündükleri görülmektedir.
- Anketin 23. sorusunda yer alan "Otelcilik mesleğinin insanlık menfaatine olduğunu düşünüyorum." tutum ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde; erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha büyük oranda bu mesleğin insanlık menfaatine olduğunu düşünmektedirler.

7.4. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin otelcilik mesleğine ilişkin algılamaları ile mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık (H_3) olup olmadığını aramak amacı ile uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizinin (One Way Anova) sonuçları Tablo.6’da gösterilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, %5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi 1, 4, 8, 12, 13, 14, 18 ve 21. tutum ifadeleri için reddedilmiştir. Bireylerin mezun oldukları lise türü ile söz konusu tutum ifadeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların hangi gruplar (mezun olunan lise türleri) arasında gerçekleştiğinin karşılaştırılması için uygulanan Post Hoc testlerinden Tukey testinin sonucu ise Tablo.7’de gösterilmiştir.

Tablo.6: Öğrencilerin Otelcilik Mesleğine İlişkin Algılamalarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans (One Way Anova) Analizi İle Karşılaştırılması

Tutum İfadesi	Okul Türü	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
1.Otelciliğin insanlara ilgi ve sevgi gösterebilmek bakımından iyi bir meslek olduğunu düşünüyorum.	Gruplararası	3	8.250	2.750	3.942	0.010
	Grup İçi	163	113.702	0.698		
	TOPLAM	166	121.952	-		
4.Otelcilik mesleğini çok seviyorum.	Gruplararası	3	10.853	3.618	3.297	0.022
	Grup İçi	163	178.883	1.097		
	TOPLAM	166	189.737	-		
8.Otelciliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.	Gruplararası	3	12.914	4.305	3.050	0.030
	Grup İçi	163	230.044	1.411		
	TOPLAM	166	242.958	-		
12.Benim için en uygun mesleğin otelcilik olduğuna inanıyorum.	Gruplararası	3	10.796	3.599	3.549	0.016
	Grup İçi	163	165.264	1.014		
	TOPLAM	166	176.060	-		
13.Kendimi küçüklüğümden beri otelci olmak için hazırlıyorum.	Gruplararası	3	19.221	6.407	8.077	0.000
	Grup İçi	163	129.294	0.793		
	TOPLAM	166	148.515	-		
14.Otelci olmak için yaratıldığıma inanıyorum.	Gruplararası	3	14.393	4.798	5.629	0.001
	Grup İçi	163	138.065	0.852		
	TOPLAM	166	152.458	-		
18.Otelcilik hayallerimi süsleyen bir meslektir.	Gruplararası	3	8.913	2.971	2.853	0.039
	Grup İçi	163	169.746	1.041		
	TOPLAM	166	178.659	-		
21.Otelcilik mesleğine büyük hayranlık duymuşumdur.	Gruplararası	3	17.550	5.850	5.033	0.002
	Grup İçi	163	189.444	1.162		
	TOPLAM	166	206.707	-		

SD=165
p<0.05

Tablo. 7: Gruplar Arası (Mezun Olunan Lise Türü) Farklılıkların Tukey Testi İle Karşılaştırılması

Tutum İfadesi	Mezun Olunan Lise Türü	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1.Otelciliğin insanlara ilgi ve sevgi gösterebilmek bakımından iyi bir meslek olduğunu düşünüyorum.	Genel Lise	93	4.1290	0.89959
	Anadolu/Süper Lise	16	4.3125	0.60208
	Anadolu Otelcilik Turizm M.L.	38	4.4211	0.59872
	Diğer Meslek Lisesi	20	3.6500	1.03999
	TOPLAM	167	4.1557	0.85712
4.Otelcilik mesleğini çok seviyorum.	Genel Lise	93	3.3011	1.07121
	Anadolu/Süper Lise	16	3.6250	0.95743
	Anadolu Otelcilik Turizm M.L.	38	3.9211	0.91183
	Diğer Meslek Lisesi	20	3.6000	1.23117
	TOPLAM	167	3.5090	1.06911
8.Otelciliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.	Genel Lise	93	2.5269	1.21218
	Anadolu/Süper Lise	16	2.9375	1.43614
	Anadolu Otelcilik Turizm M.L.	38	1.9737	0.94402
	Diğer Meslek Lisesi	20	2.4500	1.27630
	TOPLAM	167	2.4311	1.20979
12.Benim için en uygun mesleğin otelcilik olduğuna inanıyorum.	Genel Lise	93	2.7097	0.98445
	Anadolu/Süper Lise	16	2.8750	1.14746
	Anadolu Otelcilik Turizm M.L.	38	3.3421	1.07241
	Diğer Meslek Lisesi	20	2.9000	0.85224
	TOPLAM	167	2.8922	1.02986
13.Kendimi küçüklüğümden beri otelci olmak için hazırlıyorum.	Genel Lise	93	1.7097	0.77433
	Anadolu/Süper Lise	16	1.9375	0.99791
	Anadolu Otelcilik Turizm M.L.	38	2.5526	1.05772
	Diğer Meslek Lisesi	20	1.9000	0.96791
	TOPLAM	167	1.9461	0.94587
14.Otelci olmak için yaratıldığıma inanıyorum.	Genel Lise	93	1.8925	0.87802
	Anadolu/Süper Lise	16	2.1875	1.10868
	Anadolu Otelcilik Turizm M.L.	38	2.6216	0.92350
	Diğer Meslek Lisesi	20	2.0000	0.97333
	TOPLAM	167	2.0964	0.96124
18.Otelcilik hayallerimi süsleyen bir meslektir.	Genel Lise	93	2.4301	1.03628
	Anadolu/Süper Lise	16	2.5000	0.96609
	Anadolu Otelcilik Turizm M.L.	38	3.0000	1.03975
	Diğer Meslek Lisesi	20	2.5500	0.94451
	TOPLAM	167	2.5808	1.03743
21.Otelcilik mesleğine büyük hayranlık duymuşumdur.	Genel Lise	93	2.7527	1.05970
	Anadolu/Süper Lise	16	2.9375	1.12361
	Anadolu Otelcilik Turizm M.L.	38	3.5526	1.05772

	Diğer Meslek Lisesi	20	3.1000	1.16529
	TOPLAM	167	2.9940	1.11667

Buna göre:

- Anketin 1. sorusunda yer alan “Otelciliğin, insanlara ilgi ve sevgi gösterebilmek bakımından iyi bir meslek olduğunu düşünüyorum.” tutum ifadesi ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu ifadeye en çok katılım otelcilik ve turizm meslek lisesi mezunu öğrencilerinde, en az katılım ise diğer meslek lisesi öğrencilerinde gerçekleşmiştir.
- Anketin 4. sorusunda yer alan “Otelcilik mesleğini çok seviyorum.” tutum ifadesi ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu ifadeye en çok katılım otelcilik ve turizm meslek lisesi mezunu öğrencilerinde, en az katılım ise genel lise mezunu öğrencilerinde gerçekleşmiştir.
- Anketin 8. sorusunda yer alan “Otelciliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.” tutum ifadesi ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu ifadeye en çok katılım Anadolu/süper lise mezunu öğrencilerinde, en az katılım ise otelcilik ve turizm meslek lisesi mezunu öğrencilerinde gerçekleşmiştir. Otelciliğin kendilerine göre bir meslek olduğunu en çok otelcilik ve turizm meslek lisesi mezunu öğrenciler düşünmektedirler.
- Anketin 12. sorusunda yer alan “Benim için en uygun mesleğin otelcilik olduğuna inanıyorum.” tutum ifadesi ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu ifadeye en çok katılım otelcilik ve turizm meslek lisesi mezunu öğrencilerinde, en az katılım ise genel lise mezunu öğrencilerinde gerçekleşmiştir.
- Anketin 13. sorusunda yer alan “Kendimi küçüklüğümden beri otelci olmak için hazırlıyorum.” tutum ifadesi ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu ifadeye en çok katılım otelcilik ve turizm meslek lisesi mezunu öğrencilerinde, en az katılım ise genel lise mezunu öğrencilerinde gerçekleşmiştir.
- Anketin 14. sorusunda yer alan “Otelci olmak için yaratıldığıma inanıyorum.” tutum ifadesi ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu ifadeye en çok katılım otelcilik ve turizm meslek lisesi mezunu öğrencilerinde, en az katılım ise genel lise mezunu öğrencilerinde gerçekleşmiştir.
- Anketin 18. sorusunda yer alan “Otelcilik hayallerimi süsleyen bir meslektir.” tutum ifadesi ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu ifadeye en çok katılım otelcilik ve

turizm meslek lisesi mezunu öğrencilerinde, en az katılım ise genel lise mezunu öğrencilerinde gerçekleşmiştir.

- Anketin 21. sorusunda yer alan “Otelcilik mesleğine büyük hayranlık duymuşumdur.” tutum ifadesi ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu ifadeye en çok katılım otelcilik ve turizm meslek lisesi mezunu öğrencilerinde, en az katılım ise genel lise mezunu öğrencilerinde gerçekleşmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Gaziantep Üniversitesi, Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu, Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı’nda 2007-2008 akademik yılında eğitim gören öğrencilerin otelcilik mesleğine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrenciler, otelcilik meslek algılamasına ilişkin kendilerine yöneltilen 36 sorudan; 22 tanesine olumlu görüş bildirdikleri, 4 tanesine olumsuz görüş bildirdikleri ve 10 tanesinde kararsız kaldıkları görülmüştür. Dolayısıyla, öğrencilerin otelcilik mesleğine yönelik algılarının ağırlıklı ortalaması olumludur. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin otelcilik mesleğine ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasında 5 tutum ifadesinde, mezun oldukları lise türü arasında ise 8 tutum ifadesinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda gösterilmiştir:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin genel eğiliminin otelcilik mesleğini sevdikleri ve bu mesleğe karşı ilgi duydukları şeklindedir. Bu sonuç; öğrencilerin kendilerine yöneltilen otelcilik meslek algılamasını belirlemeye yönelik 36 soruluk anketin 22 sorusuna olumlu, 4 sorusuna olumsuz ve 10 sorusuna kararsız görüş bildirmelerine dayanmaktadır.
- Öğrencileri bu mesleği icra etmede güdüleyen en önemli faktörün cazip ekonomik şartların olmadığı sevindirici bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak, otelciliğin öğrencilerin hayallerini süsleyen bir meslek olmadığı ve bu meslek için yaratıldıklarını düşünmedikleri de görülmektedir. “Hangi koşullar altında olursa olsun bu mesleği yaparım” sorusuna gösterdikleri tepki de bu sonucu destekler niteliktedir.
- Öğrenciler, otelcilik mesleğinin toplumsal yaşama katkısı ve manevi doyuma yönelik unsurları noktasında, olumsuz bir tutuma sahip olmadıkları gibi olumlu bir tutuma da sahip değillerdir. Bu noktada çekimser kalmaktadırlar. Bu durumun, genç ve tecrübesiz olmaları ile kişilik gelişimlerinin henüz tamamlanmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleği içselleştirmede benimsedikleri kişiyi kendilerine örnek ve model olarak aldıkları görülmektedir. İyi bir modelin mesleği anlama ve öğrenmede henüz yolun başında olan bu öğrencilere çok şey katacağı düşünülmektedir.
- Öğrenciler, otelcilik mesleğinin toplumda ön yargılardan dolayı olumsuz bir imaja sahip olduğunu ve yıprandığını düşünmekle beraber, otelciliğin toplumdaki değerini kaybettiği ve bu durumunda meslek sevgisine olan etkisinde çekimsiz bir tutum sergilemektedir.
- Öğrenciler, mesleğin başarılı bir şekilde icrası esnasında ihtiyaç duyduğu disiplin, sabır ve sorumluluk konularında bilinçli ve hazırlıklı olmalarına rağmen otelciliğin özveri gerektirdiği konusunda kararsız bir tavır sergiledikleri görülmektedir.
- Öğrencilerin araştırmanın en kritik sorularından biri olan, “Benim için en uygun mesleğin otelcilik olduğuna inanıyorum” sorusuna “Kararsızım” cevabını verdikleri görülmektedir. Bu durumu öğrencilerin daha profesyonel iş hayatına atılmadan, öğrenimleri esnasında mesleği bir bütünsellik içerisinde algılayamamaları, çoğu şeyi şimdiden tam olarak kestirememelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. “Bütün zorluklarına rağmen otelci olmayı tercih ederim” sorusunun ağırlıklı ortalamasının “Kararsızım” şeklinde ortaya çıkması bu durumunun bir yansıması olarak değerlendirilmektedir.
- Araştırma sonuçlarına göre, sadece “İşsiz kalsam da otelcilik yapmam” ve “Otelcilikten nefret ediyorum” soruları öğrencilerin çok net bir şekilde “Hiç katılmıyorum” ortalamasına sahip iki sorudur. Bu sonuç otelcilik mesleği açısından memnuniyet vericidir.
- “Yaşam planlarımı yapmada otelcilik mesleğinden yararlanıyorum” sorusunun ağırlıklı ortalaması “Kararsızım” şeklinde ortaya çıkmıştır. Üniversite düzeyinde eğitim gören öğrencilerden elde edilen bu sonuç, meslek-yaşam paralelliğinin oluşturulması adına olumsuz bir sonuç şeklinde değerlendirilmektedir.
- “Otelcilik sıkıcı bir meslektir, bütün zorluklarına rağmen otelci olmayı tercih ederim, istediğim işletmede çalışabileceğimi bilsem de otelcilik yapmam, benim için en uygun mesleğin otelcilik olduğuna inanıyorum ile otelcilik mesleğinin insanlık menfaatine olduğunu düşünüyorum.” tutum ifadeleri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler otelcilik mesleğini kız öğrencilere oranla daha sıkıcı buldukları, kız öğrenciler bu mesleği yapmada daha çok istekli ve kararlı oldukları görülmektedir. Ancak erkek öğrenciler, otelcilik mesleğinin insanlık menfaatine olduğunu kız öğrencilere oranla daha çok katılmaktadırlar. Turizm sektöründe

erkeklere yüklenen görev ve sorumluluğun ile erkek personelin çalışma koşullarının ağırlığı, bayan personelin daha ön planda olması ve genellikle masa başı işlerde istihdam ediliyor olmasının bu sonuçları doğurduğu düşünülmektedir.

- “Otelciliğin insanlara ilgi ve sevgi gösterebilmek bakımından iyi bir meslek olduğunu düşünüyorum, otelcilik mesleğini çok seviyorum, otelciliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum, benim için en uygun mesleğin otelcilik olduğuna inanıyorum, kendimi küçüklüğümden beri otelci olmak için hazırlıyorum, otelci olmak için yaratıldığıma inanıyorum, otelcilik hayallerimi süsleyen bir meslektir ile otelcilik mesleğine büyük hayranlık duymuşumdur.” tutum ifadeleri ile öğrencilerin mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Otelcilik ve turizm meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin bu mesleği daha çok sevdikleri, benimsedikleri ve hatta öğrenimleri esnasında içselleştirdikleri, bu meslek vesilesiyle diğer insanları daha yakından tanıdıkları ve ilgi gösterdikleri görülmektedir. Mesleğe gösterdikleri ilgi, sevgi ve benimseme konularına en az katılım ise genel lise mezunu öğrencilerde görülmektedir. Otelcilik ve turizm meslek lisesi mezunu öğrenciler, orta öğretimleri esnasında meslek sevgisi, benimseme ve sahip çıkma konularında iyi yetiştirildikleri, genel lise mezunu öğrencilerin ise hasbel kader bu mesleği seçtikleri ya da seçmek zorunda kaldıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya yönelik öneriler aşağıda gösterilmiştir:

- Turizm eğitimi gören öğrencilere kazandırılması gereken öncelikli tutum; mesleki ve teknik bilgidен ziyade, meslek sevgisidir. Bu konuda, okulda öğretim elemanlarına, staj ve uygulamalı eğitim çalışmalarında ise her kademedeki sektör çalışanları ile usta öğreticilere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.
- Öğrencilerin çoğu otelcilik mesleğiyle İlk defa ÖSYS kılavuzunda tanışmaktadır. Dolayısıyla ülke ekonomisi ve toplumsal yaşama önemli katkılar sağlayan turizm sektöründe rekabette öne çıkabilmek ve daha fazla kazanımlar elde edebilmek için ülke insanlarına ilköğretimden başlayarak turizm eğitimi verilmeli, bu sektör tanıtılmalı ve turizm bilincinin aşılması sağlanmalıdır.
- Turizm eğitimi veren her düzeydeki eğitim kurumuna, otelcilik mesleğinin psiko-sosyal ve tinsel boyutlarını kavrayabilecekleri dersler konulmalıdır. Sözelimi lisans ve ön lisans düzeyinde turizm eğitimi veren kurumlarda seçmeli “Turizm sosyolojisi” dersi zorunlu hale getirilerek işe başlanabilir. Bu konuda öğretim elemanlarına önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.
- Öğrencilerin staj ve uygulama eğitimi gördükleri turizm işletmeleri büyük bir özen ve dikkatle seçilmeli, burada çalışan her düzeydeki işgörenin mesleki ve

teknik donanımı kadar kişilik ve tutumuyla da örnek bir model olmasına mümkün olduğunca itina gösterilmelidir.

- Otelcilik mesleğinin sadece masaya yiyecek-içecek götürmek, oda temizlemek vb. olmadığı, belli bir plan ve sistem içerisinde; devlet, sektör, Sivil Toplum Örgütleri ve medya işbirliği ve dayanışmasıyla kamuoyuna işlenmeli, olumsuz ön yargı ve düşünceler ikna yoluyla yok edilmelidir.
- Turizm eğitimi veren her kurumda mümkünse daha önce sektör tecrübesi olan, bu mesleğin zorluk ve işleyişine vakıf bir çeşit danışman görevlendirilmeli, teorik ve pratik eğitimin her aşamasında öğrencilere çözüm önerileri getirmeli ve sorunları konusunda onlara yardımcı olmalıdır. Bu sayede, bir anlamda meslek-yaşam dengesinin kurulması da sağlanmış olacaktır.

KAYNAKÇA

Akyol, A. ve Aslan, D. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 51-60.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çoban, A. E. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 39-54.

Ehtiyar, R. ve Üngüren E. (2008). Turizm eğitimi alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı seviyeleri ile eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 159-181.

Halıcı, A. ve Delil Y. (2003). Büro yönetimi öğrencilerinin mesleki algılamalarına yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 22-37.

Koko, J. ve Guerrier, Y. (1994). Overeducation, underemployment and job satisfaction: a study of finnish hotel receptionist, *International Journal of Hospitality Management*, 13(4), 375-386.

Koyuncu, M. (2000). Turizm işletmeciliği ve otelcilik yüksekokulu öğrencilerinin turizm işletmeleri yöneticilerinden beklentileri. *Erciyes*

Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Kapadokya Toplantıları VII, 24-35.

Kuşluvan, S. ve Kuşluvan, Z. (2000). Perceptions and attitudes of undergraduate tourism students towards working in the tourism industry in Turkey. *Tourism Management*, 251-269.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Murat, M. ve Uygun, Ö. (2004). Polislik mesleğine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 64-71.

Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual a step-by-step guide to data analysis using spss for windows*. Philadelphia: PA Open University Press.

Savickas, M. L. (1990). The use of career choice measures in counseling practice. *Testing in Counseling Practice*, 373-417.

Seligman, L. (1980). *Assessment in developmental career counseling and assessment*. Cranston: The Carroll Press.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

The Conceptions of Hotel Management Profession of The Students Studying in Tourism and Hotel Management Program

Basic needs of human being has not changed in a great deal throughout ages. However, the objects to meet their needs and the ways to obtain them have undergone, and still undergoing, enormous changes. During the hunting and collecting era, they invented the barter system, exchanging their extra goods with the ones they needed. Invention of money as means of exchanging enabled to produce more than they needed and provide different goods from different sources easily. By means of this, supplying their needs from the others gave way to cooperation and this caused different crafts and jobs to emerge. A job is defined as a combination of activities done to produce useful properties and services for humanity in return for earning money, gained by taking certain trainings, and depends on systematic knowledge and skill (Kuzgun, 2001:1-3).

When a job is chosen according to one's interests, talents, values, expectations, and character qualities, it affects the person's mental health and professional and private life positively, and it contributes the quality and standards of his/her life. (Seligman, 1980; Savickas, 1990).

Perception is one's receiving the effects of occurrences and objects around him through his sense organs and getting aware of them. The importance of perception comes out by shaping behaviors of people. Perception of students regarding the majors they study or graduate from is especially important as it will form the bases their organizational behaviors. Determining and putting forward the perception of the features of a job by students getting trained in that field is one of the important indicators of whether that job is conveyed to the society properly or not (Halıcı ve Delil, 2003:22).

In this research, it is aimed to classify the department of Tourism and Hotel Business Management of Gaziantep university Tourism and Hotel Business Vocational High School students perceptions about hotel business profession and to figure out whether there are any meaningful difference in the perceptions of students according to gender and the kind of university they have graduated.

This survey was conducted in over 167 students by the department's faculty members' by providing students to fill the surveys in classroom setting.

The survey consists of two parts. In the first part students' gender and the type of degree they receive are written; in the second part there are 36 questions that measure the attitude expressions to evaluate their perceptions about hotel business profession perception. This survey is in the form of 5 grading Likert type.

In the analysis of the findings of the questionnaire, the frequency and percentage tables of the information about gender and the type of degree; in the analysis of gradable ideas in the second part of the questionnaire, standard deviation, arithmetic average relating to participation degree of participants' answers to the questionnaire.

Students who participated in the survey, replied as affirmative to the 22 questions of 36 questions, 4 of them answered negatively and ten were ambivalent. So, the students' perceptions of hotel business profession' weighted average is positive. According to the result of the questionnaire, the H0 hypothesis was abnegated. Students' perceptions of hotel business profession is positive. In an aim to research whether there is a meaningful discrepancy (H2) between students' perceptions of hotel business profession and their gender, the test results are shown in chart 5. According to the findings, in 5 % level of significance, for the 6, 7, 9, 12, and 23 statements Ho hypothesis is rejected. There is a statistical significant difference between the statements and the students' gender.

Results of One Way Anova that is applied in order to look for whether there is s statistical significant difference (H3) between students' perceptions concerned with hotel management and high schools they graduated from are shown in chart 6. According to the findings, in 5% level of significance, Ho hypothesis is rejected for 1, 4, 8, 12, 13, 18, and 21 statements. There is a statistical significant difference between the kind of their high school degree and the statements.

Gönüllü Okuma

Free Voluntary Reading

Yakup Çetin*
Fatih Üniversitesi

Özet

Okuma becerisinin hem anadile hem de yabancı dile katkısı kuşkusuz büyüktür. İnsanların ne kadar çok okudukları konuşmalarından ve yazdıklarından rahatlıkla anlaşılabilir. Düzenli okuyan insanların sahip oldukları özellikleri şöyle sıralayabiliriz: zengin kelime dağarcı, düzgün dilbilgisi kullanımı, geniş genel kültür, imla kurallarına uyma, akıcı konuşma, yazma üretkenliği, vs. Kitap okumak bu kadar faydalı iken, her nedense insanımıza bilhassa gençlerimize bir türlü kitap okutamıyoruz. Bunun birçok sebeplerinin başında özellikle sevdiğimiz kitapları okumak yerine, okunması gerektiğine inandığımız veya bize eğitim hayatımız boyunca müfredat gereği bize bizim için belirlenen kitapları okumak durumunda kalmamız gelmektedir. Bizim ilgi alanımızın dışında kaldıkları için bazı kitaplar okunmaya başlandıktan sonra ya yarım bırakılmakta, ya bir yerde unutulmakta, ya da geçiştirilmektedirler. Oysa, insanlar sevdikleri kitapları bulup okuyabilseler iç dünyalarında yaşayacakları değişikliklere kendileri de şaşıracaklardır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı okuma konusunda çığır açmış Krashen'in kuramlarının çerçevesinde gönüllü okumaya açıklık getirmektir. Bu kuramsal bilgilerin ışığında pratik örneklerle insanların gönüllü okumaya olan ciddi inançlarını tazelemektir.

Anahtar kelimeler: kitap, okumak, gönüllü, edininim, kelime

Abstract

Doubtless to say, the contribution of reading skill to first and second language acquisition is enormous. From one's speaking and writing we can more or less conclude how much s/he has read. We can list the characteristics of good readers as follows: rich vocabulary knowledge advanced reading comprehension, accurate grammar usage, broad general knowledge, correct spelling and punctuation, writing ability, and so on. If reading is so powerful, why cannot we promote reading books in our society, particularly among young people? The fact that we are imposed to read books which we think are necessary or compulsory rather than the ones which we would like to read voluntarily, is the main reason why many of us are not able to develop a life-time reading habit. Since compulsory books, such as teacher-selected books are outside one's interest; they are destined to be forgotten sometime, or they suffer form shallow reading, or they are mostly returned to their place on the shelf after browsing the initial pages. However, if people of all ages, especially children would read self-selected books they enjoy, they would be surprised to notice the great change inside them. Therefore, the purpose of this study is to revitalize free voluntary reading by referring to

Krashen's well-known hypotheses. Also, it aims to revive the reader's belief in free voluntary reading with theoretical and practical examples.

Key words: books, reading, voluntary, acquisition, vocabulary

I. Giriş

Bir şeyden 'zevk alma' psikolojik bir olgu olup beyindeki duygu ve mükafata ait algıların bilinçli veya bilinçsizce uyarılmasıdır (Kringelbach, 2008). Zevk alma hissini temel ve üst düzey zevkler olmak üzere iki sınıfa ayırabiliriz. Bunlardan temel zevkler yemek ve cinsellik gibi daha çok bedensel zevkleri içerir; öte yandan, müzik, sanat, fedakarlık gibi kaynaklardan gelen zevkler ise üst düzey zevklere aittir. Bilimsel çalışmalar bize zevk alma eyleminin en az istemek, hoşlanmak ve öğrenmek gibi üç ana unsurdan oluştuğunu bildirmektedir. Örneğin, beyin üzerinde yapılan araştırmalar bize kitap okuma eyleminden oluşan haz ve zevkin üst düzey zevklerden olduğunu göstermektedir (Kringelbach, 2008). Kitap ile okur arasında kurulan, zaman ve mekan tanımayan bu yazılı iletişimin tecrübemize tecrübe kattığından birçoğumuza zevk verdiği düşünülür.

Diğer taraftan kitap okuma bilindiği gibi dil öğretiminin olmazsa olmaz bir unsuru ve temel becerisidir. Bu bağlamda uzun tecrübeler sonucu farklı amaçlar için tarama, gözden geçirme, dikkatli okuma, serbest okuma gibi farklı 'okuma' şekilleri - geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Sınırlı bir zaman diliminde bir doküman, belge, gazete, makale içinde ana fikri bulmak 'gözden geçirmeyi', özel bir bilgiyi, kelimeyi, veya rakamı saptamak 'taramayı' ve bu metinleri derinlemesine anlamak 'dikkatli okumayı' gerektirir. Zamanla sınırlı olmayan, genel anlamda ve gönüllüce çok miktarda okuma da kimilerine göre 'serbest okuma' kimilerine göre de 'gönüllü okuma' olarak adlandırılmaktadır. Bu farklı okuma şekilleri arasında ana dil ve yabancı dil öğretimine en çok katkısı olan serbest okumanın önemi öğretmen ve öğrencilerimiz tarafından yeterince takdir edilmemektedir. Böyle değerli ve başarısı defalarca kanıtlanmış bir okuma tarzının diğer okuma çeşitlerinin gölgesinde kalması öğretim için büyük bir kayıptır.

II. Gönüllü Okuma nedir?

Gönüllü okumanın ilgili sahadaki literatüre göre tanımı şöyledir: çok miktar ve uzunluktaki materyali; genel anlam için sıkılmadan keyif almak için okumaktır. Bunu yaparken de müdahale olmaksızın okuyanın kendi iradesi doğrultusunda istediği kitabı tercih etmesi esastır (McGrath, 2005; Krashen, 1993; Short, 1995). Oysa bizim hem okullarımızda hem de yabancı dil eğitimi veren kurumların çoğunda öğretmenler tarafından yaygın olarak benimsenen ve kullanılan okuma şekli ise 'dikkatli okumadır'. Öğretmenler okuma dersinde 'dikkatli okuma' tekniklerini kullanarak özellikle çok kısa metinler üzerinde yoğunlaşmakta, onların söz dizimini (anlamla birlikte cümle) ve yapısını incelemekte ve bazen de öğrencilerden metinleri ana dillerine çevirmelerini istemektedirler. Alderson and Urquhart'a (1984) göre metinler üzerindeki aşırı yoğunlaşma ve yapılan sayısız alıştırmalar okuma dersinin mahiyetini değiştirmektedir. Metinler bir amaçtan daha

çok bir araç olarak anadilin veya yabancı dilin farklı dilbilgisi kurallarını (örneğin bir okuma metnini değişik zamanlara çevirmek, etken ve edilgen cümlelerin altını çizmek, sıfat ve özne gibi cümle öğelerini bulmak, eş ve zıt anlamlı kelimeleri tespit etmek vb.) pekiştirmek için kullanılmaktadır. Bu tarz okuma dersi doğası gereği aşırı zihinsel yorulmaya neden olmakta, öğrencileri sıkmakta, ilgilerini dağıtmakta ve onları okumaya karşı soğutmaktadır.

Konunun uzmanı birçok araştırmacı (Bamford, 1984; Kitao & Shimatani, 1988), okuma dersinin 'dikkatli okuma' şeklinde anlaşılmasına ve uygulanmasına olumsuz bakışlarını her ortamda ifade etmektedirler. Onlara göre en etkin okuma, öğrenci okuduğundan keyif aldığı ve okumaktan bunalmadığı zaman gerçekleşir. Thompson (1984) ve Hart'a (2001) göre, dayatma olmadan, öğrencilerin seviyelerine ve ilgilerine göre seçecekleri okuma kitapları onlar için motivasyon ve başarı kaynağı olacaktır. Huzurlu bir ortamda, öğrencilerin beğenerek seçtikleri kitapları okumalarının dışında hiçbir şeyle uğraşmamaları (örneğin dilbilgisi egzersizleri), onları okumaktan kaçmak yerine kitaplara sarılmalarına ve daha çok kitap okumaya neden olacağı ve akademik başarıyı arttıracacağı bir gerçektir (Allington & McGill-Franzen, 2003).

III. Gönüllü Okumaya Örnek: Çizgi Roman

Romanlar, gazeteler, dergiler, karikatürler, siteleri, vs. istekle okundukları sürece gönüllü okuma kaynakları arasındadır. Cezbedici, sürükleyici, eğlendirici ve her yaşa yönelik konulara ve görsel öğelere sahip olan çizgi romanları isteğe bağlı olarak okudukları için gönüllü okumaya örnek olarak verebiliriz. Lucky Luke (*Red Kit*), Popeye (*Temel Reis*), Fantastic Four (*Muhteşem Dörtlü*) Süpermen, ve Spiderman (*Örümcek Adam*) gibi çok bilinen çizgi romanlar her ne kadar bazıları tarafından hafife alınsa da, onlar esasen konuşulan günlük dil ve akademik dil arasında geçiş köprüsüdür (Krashen,1993). Yabancı dil ve anadil üzerine yapılan araştırmalar bize çizgi roman okurlarının birçok linguistik ve paralinguistik özellikleri çizgi roman kahramanlarından farkına varmadan öğrendiklerini bildirmektedir (Bhatia, 2006). Örneğin Freeman ve Freeman (2000) hayranları arasında elden ele dolaşan çizgi romanların içerdikleri zengin sözcük hazinesi, gramer yapıları, ve deyimisel ifadeler sebebiyle okullarda kullanılmaları taraftarıdır. Çizgi romanlar, renkli, görsel ve sürükleyici olmalarının yanında uzun cümle ve paragraflar içermediklerinden sayısız ebeveyn ve eğitimci tarafından okuma alışkanlığı kazandırdığına inanılır (Cary, 2004). Bilhassa, Raner'a (2008) göre okudukları takdirde çizgi romanların kişilerin yazma, konuşma, düşünme, hayal gücü gibi becerilerini geliştirme özelliği vardır.

Bilhassa batıda çizgi romanın çok tutulması sebebiyle toplumun edebi kültürünü ve okuryazarlığını arttırmak için Dostoyevski'nin 'Karamazov Kardeşler' Tolstoy'un 'Savaş ve Barış', Victor Hugo'nun 'Sefiller', ve Charles Dickens'in 'Büyük Umutlar', gibi dünyaca meşhur klasik eserleri resimlendirilmiştir (Schwarz, 2002). Türk toplumunun genel kültürünü yükseltmek için benzer bir çalışma NTV yayınları tarafından başlatılmış Shakespeare'in 'Macbeth'i, Kafka'nın 'Dava'sı ve Mary Shelley'nin 'Frankenstein'i çizgi romanlaştırılarak okuyucuların beğenisine sunulmuştur. Ümit ederiz ki bundan yaklaşık otuz, kırk yıl öncesinin başarılı yerli ve yabancı çizgi roman yapıtları olan Zagor, Kızılmaske, Tommiks ve Teksas,

Mandrake, Kara Murat, Tarkan gibi bu eserlerde tekrar okurlar ile buluşur ve gönüllü okumaya vesile olurlar.

IV. Gönüllü Okumada Ailenin Rolü

Krashen ve Cho'nun (2002) değerli bir çalışması bize çocukların okuyacakları kitapları kendileri seçmedikçe kitap okumanın istenilen düzeyde gerçekleşmediğini açıkça göstermektedir. Çalışmada bahsi geçen Mina isimli Koreli bir annenin çocuklarına yabancı bir dilde kitap okuma alışkanlığı kazandırma çabası bütünüyle boşa gider çünkü onlardan kendisinin uygun gördüğü kitapları okumalarını ister. Mina yanlışının farkına ancak Jeamin ve Jaehee'yi bir kitapevine götürdüğünde varır. Mina kitapçı ile konuşurken kendisi istemediği halde çocuklarını bir köşede sessizce kitap okurken görür. Sürekli dayatma ile kitap okuyan Jeamin ve Jaehee'nin bu hallerine çok şaşırın Mina onların ne okuduklarına bakma ihtiyacı duyar. Jeamin'in başlangıç seviyesindeki resimli bir bilim kitabını; Jaehee'nin ise yine resimlendirilmiş orta seviyeden bir romanı okuduğuna şahit olan Mina hatasını anlar. Bunun üzerine çocuklarına uygulamış olduğu kitap okuma stratejisini değiştirir ve onları kitap seçiminde serbest bırakır. Artık istedikleri konu ve seviyeden kitapları seçip okuyabilen Jeamin ve Jaehee yedi aylık bir zaman dili içersinde ileri seviyedeki kitapları okumaya başlarlar. Kitap okuma artık onlar için bir alışkanlık ve gönül işi olmuş ve Jeamin'in okulunda yazma yarışmasında birinci ve konuşma yarışmasında ikinci olmasına vesile olmuştur. İsterseniz bahsi geçen olayı birde çalışmada ismi geçen kahramanlardan Jeamin'in ağzından dinleyelim:

İngilizce kitapları ancak annemin zorlamasıyla okuyabiliyordum. Onları okumayı hiç sevmiyordum çünkü sözlük de kullansam anlamıyordum. Onları okuduğumu söyleyerek annemi sürekli kandırıyordum. Bu böyle devam etti gitti. Bir gün annem beni ve kız kardeşimi gitmek istemediğim halde bir kitapevine götürdü. Bu kadar çok İngilizce kitabını bir arada görünce çok şaşardım. İngilizce basılmış bilim ve seyahat kitapları gördüm. Üstelik hepsi renkli ve ilgi çekiciydiler. Anneme istediğim bir kitap seçip seçemeyeceğimi sordum. Olurunu aldıktan sonra gönlüme göre başlangıç seviyesinde bir bilim kitabı seçtim. Kendi seçtiğim kitabı okumak çok güzel bir şeydi. Daha sonra kitapevine kendi başıma gitmeye başladım. Artık İngilizce'den nefret etmiyorum. İngilizce kitap ve gazeteler okumak hoşuma gidiyor. Okuldaki arkadaşlarım, öğretmenlerim, ve aile dostlarımız bunun nasıl olduğunu soruyorlar. Annem onlara hep aynı şeyi söylüyor: Bırakın çocukları kendi istedikleri şeyleri okusunlar.

Amerikan Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü'nün 2000 yılı Ulusal Okuma Paneli'nde ortaya konulan yaklaşık 14 adet deneye dayalı çalışma bize gönüllü okumanın akademik okuma başarısını arttırdığını bildirmektedir. Bu çalışmaları destekleyen gönüllü okumayı konu alan başka bir çalışma White ve Kim (2008) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada deney grubundaki çocuklardan yaz tatili boyunca sekiz adet kitap okumaları istenmiştir. Deney grubundaki çocuklar kendi içlerinde ayrıca üç farklı gruba bölünmüşlerdir: a) sadece istedikleri kitapları okuyanlar, b) istedikleri kitapları okuyanlar ve bunları ebeveynlerine anlatanlar, c) istedikleri kitapları okuyup bunları ebeveynlerine anlatanlar ve yaz tatili öncesi

okuma başarısı üzerine seminer görenler. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerden yaz tatili boyunca farklı bir şey yapmamaları istenmiştir. Farklı ırklardan ve düşük gelirli ailelerden gelen 3. ve 5. sınıflarda okuyan bu öğrencilere yaz öncesi ve yaz sonrası aynı sınavın farklı versiyonları verilmiştir. Çalışmanın sonucu düşük gelirli ailelerden gelen çocuklara yaz tatili boyunca kitap okuma yaptırılabilirse bunun onların akademik başarılarını artıracığı yönündedir. Bu çalışmayı değerli yapan husus ise öncesinde kitap okuma semineri alan ve seçtikleri kitapları okuduktan sonra anne ve babalarına anlatan çocukların en başarılı grup olmalarıdır. Bu çalışma bize gönüllü kitap okumadan en azami derecede nasıl istifade edilebileceğini göstermesiyle dikkate değerdir.

Padak ve Rasinski'de (2007) çocukların gönüllü okur olmalarında ailenin ve akrabaların oynadıkları rolün öneminden bahsederler. Özellikle anne ve babaların çocukların hayatındaki ilk ve en değerli öğretmenler olduklarını vurgularlar. Ebeveynleri tarafından okul haricinde, örneğin ev ortamında, okumaya teşvik edilen çocukların ayırt edici özellikleri şu şekilde sıralanır: ileri düzeyde sesbirimsel duyarlılık, gelişmiş anlam çözümleyici beceriler, yüksek seviyede okuduğunu anlama başarısı ve zengin sözlü anlatım. Bu bağlamda Durkin'in (1966) ilkokul birinci sınıfa başlamadan önce okumayı sökmüş olan 75 çocuk üzerinde yapmış olduğu çalışma çok manidardır. Çalışmada bahsi geçen çocukların daha sonraki yıllarda takipleri yapılmış ve onların okuma alışkanlıklarını devam ettirmekle kalmadıkları aynı zamanda genel akademik başarılarını arttırdıkları saptanmıştır. Ebeveynlerden alınan yorum ve ifadelerle göre bu çocukların ortak özellikleri anne ve babalarından kendilerine sık sık kitap okumalarını istemeleridir. Durkin'in (1966) tespitine göre gönüllü okurların ortak özgeçmişleri şöyledir: ebeveynleri ile çok vakit geçirmişler, onlardan hikaye ve masallar dinlemişler, sordukları sorulara cevaplar almışlar, ve bu çocuklara kitap okumanın önemi anlatılmakla birlikte gösterilmiştir.

Ayrıca Krashen'nin (1993:84) gönüllü okuma ile ilgili düşünceleri bize konunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir:

Çocuklar okuduklarından keyif aldıkları, kitaplarla aralarında bağ kurdukları zaman, çabasız ve farkına varmadan hemen hemen tüm dil becerilerini edinmektedirler. Bu tür okuma ile çocuklar düzenli okur olmakta, çok sayıda kelime edinmekte, ileri düzeyde karmaşık dilbilgisi yapılarını anlama ve kullanabilme becerileri kazanmakta, düzgün yazı yazabilme kabiliyeti kazanmakta ve imla kurallarını doğru kullanmayı öğrenmektedirler. Gönüllü okuma tek başına dört dörtlük bir okuryazar olmak için yeterli olmasa da, okuyana çok şeyler kazandıracığı muhakkaktır. Bu yapılmadığı takdirde, okumayı sevme konusunda sanırım çocukların fazla şansı yok.

Birçok ilgili araştırma bize gönüllü okumanın hem anadil hemde yabancı dil becerileri için ne kadar önemli ve faydalı olduğunu göstermektedir: okuma ve yazın (Krashen; 1993; Taylor et al., 1990); anlama ve dilbilgisi (Cox & Guthrie, 2001); kelime hazinesi (Angelos & McGriff, 2002); okuma bilinci ve özgüven (Guthrie & Alvermann, 1999). Araştırmalar okumaktan kaçan ve özellikle gönüllü okuma

yapmayan çocukların genel kültür yoksulu olduklarını ve günümüzün çağdaş dünyasına ayak uydurmada zorlanacaklarını göstermektedir (Krashen, 2006). Krashen'in konu ile görüşlerinin eşliğinde gönüllü okuma yapmanın okuyuculara neler kazandıracaklarını anlatmaya çalışalım.

V. Gönüllü Okuma 'Edinme' vesilesidir.

Krashen'a (1985) göre yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeleri için iki yol vardır: 'edinme' ve 'öğrenme'. Bunlardan edinme anadilini edinen çocuklarda olduğu gibi bilinçsizdir. Çocuklar günlük hayatlarını yaşarken, örneğin oynarken, TV seyrederken, masal dinlerken, çevrelerinde olanları anlamaya çalışırken farkına varmadan anadillerini edinirler. Doğumdan itibaren sayısız çeşitli etkileşimler neticesinde birkaç yıl içerisinde anadillerini anlamaya ve konuşmaya başlarlar. Halbuki bu zaman zarfı içerisinde kimse onları karşılına alıp dil dersi vermiş değildir. Çocuklar da ellerine bir defter alıp her edindikleri şeyi daha sonra tekrar yapmak üzere not almış da değildir.

Edinmeden farklı olarak, öğrenme ise bilinçli olarak gerçekleşir ve öğrenciler öğrendiklerinin farkındadırlar. Edinme her yerde gerçekleşebildiği halde, öğrenme daha çok dört duvar arasında yani sınıfta olmaktadır. Öğretmenler ilgili yabancı dilin tüm inceliklerini öğrencilere örneklerle anlatırlar, notlar tutulur ve sonra bunların akılda kalması için çok sayıda alıştırmalar yapılır. Bu şekilde öğrenme çabuk olur, fakat sık sık tekrarı yapılmazsa çabuk da unutulur. Oysa edinme yavaş yavaş oluşur ve dolayısıyla edinilen şeylerin unutulması da çok yavaş olur.

Yabancı dil öğrenenler gönüllü okumanın hakkını verebilseler farkına varmadan o dilin bir çok kelime ve yapılarını edinebilirler (Krashen, 1993). Zorlanmadan ve keyif alarak okuyacakları yabancı dil kitaplarından karmaşık görünen dilbilgisini, bilinmeyen kelimeleri, imla kurallarını öğretilmeden edinebilirler. Okur hikayedeki kahramanları tanımaya, olayları anlamaya ve takip etmeye çalışırken, dil edinme cihazı (LAD) bilinçaltında farkına varılmaksızın yabancı dilin yapısı üzerinde çalışarak edinme işini gerçekleştirir. Biz farkında olmasak da okuma eylemi fonolojik ve psikodilbilimsel işlemler, bellek gibi bilişsel aşamalardan geçmektedir (Desmond, 2001). Şu bir gerçektir ki bir dilin tüm yapısını ve kelimelerini öğretmek gerçekten çok zor ve neredeyse imkansızdır. Halbuki öğrencilerimizin seviyelerine ve ilgilerine göre değişik kitapları okumaya (örneğin hikaye, roman, dergi) teşvik edebilirsek, diğer bir deyişle, gönüllü okumayı sağlayabilirsek, ikinci dili öğrenmenin hiç zor olmadığını göreceğiz. Anadilde de uygulandığı takdirde gönüllü okumanın çok şeyler kazandıracığı muhakkaktır. İlgili olarak Goettina'nın (2001:12-13) düşünceleri kayda değerdir:

Yetişkinler olarak bazen okumanın zorluğunu unutuyoruz. Yeni okumaya başlayanlar, yani enerjisini hayatın bilinmeyenlerini öğrenmek için harcayanlar için kitap okumak, aklın hayali kısmını kullanmak çok ağır bir iştir. Gelişen kabiliyet ve melekelerimizin bilincinde olmak insana keyif verse de, bunlardan hiçbir tanesi hikaye okumaktan elde edilen zevki veremez.

VI. Gönüllü Okuma Dilbilgisini Kolaylaştırır

Bu hipoteze göre herhangi bir dilin yapısının edinimi belirli bir sıraya ve düzene göre gerçekleşmektedir. Eğer öğrenci bir dil yapısını edinmek için hazır değil ise, sınıf içinde yapılan tüm çalışma ve çabalar sonuçsuz kalır. Henüz zamanı gelmediği için öğrenci hedef dilin yapısını öğrenemeyecek, öğrenmiş görünse de çok kısa zaman içerisinde unutacaktır. Yabancı dil öğrenenlerin izledikleri dilbilgisi sırası ile ilgili araştırmalar sınırlı olup sadece İngilizce’de bir kaç dilbilgisi kuralının takip sırası tespit edilebilmiştir (Dulay, Burt and Krashen, 1982).

-Ing-----Aux-----Irregular-----Regular Past
 Plural----->Article----->Past-----> Sing.3rd
 Copula-----Possessive

Yukarıdaki örnekten de anlaşılacağı üzere İngiliz dilinde üçüncü tekil şahıs eki (3rd person singular) diğer yapılarla göre çok daha sonra edinilmektedir. Halbuki bir çok yabancı dil öğretimi kitabında bu konu ilk haftalarda işlenmektedir. Ne gariptir ki, başlangıç düzeyinde öğretilen bu kural, ileri düzeyde yabancı dili konuşanlar tarafından sık sık ihlal edilmektedir. Bu örnek bize bazı dil kurallarının erkene almanın ne kadar hatalı olduğunu açıkça gösteriyor. Bu bağlamda, öğretmenlerimiz istedikleri kadar özenle hazırlanmış sayısız egzersiz ve malzeme hazırlasınlar, ek dersler koysunlar, o kuralın edinme zamanı gelmediyse yapay ve kısa süreli bir öğrenmenin ötesine geçemeyeceklerdir. Bir çocuğun yürümeye başlaması buna güzel bir örnektir. Çocuğa yürümeyi öğretemezsiniz. İstedığınız kadar egzersiz ve çalışma yapın, çocuk ancak kendini hazır hissederse yürümeye başlar.

Oysa gönüllü okuma ile, ister anadilde isterse yabancı dilde uygulansın, öğrenciler kitaplarını keyifle okurken bir çok dil kuralını farkına varmadan edineceklerdir. Bu yol ile önceden öğrendikleri yapıları pekiştirme ve ilk defa karşılaştıklarını edinme imkanı bulacaklardır. Eminim ki, ek derslerin, sayfalarca hazırlanan egzersizlerin, tekrarların, ve öğretmenlerin yapamadığını gönüllü okuma yoluyla zahmetsizce başarılabiliriz. Yeri gelmiş iken konu ile ilgili bir araştırmada yabancı dil öğrencilerine iki etkinlikten “popüler edebiyat okuma veya dilbilgisi çalışması” hangisini seçmek istedikleri sorulduğunda, öğrencilerin yüzde sekseni edebi metinleri okumayı yeğlediklerini ifade etmişlerdir (McQuillan, 1994). Bu sevindirici haber burada sayısız faydaları anlatılan gönüllü okumanın öğrenciler tarafından benimsendiğinin bir delilidir. Daha önceden belirtildiği gibi öğrenciler anne, baba ve öğretmenlerin önerdikleri kitaplardan daha çok kendi ilgi ve duygularının kapsamına giren konuları okumayı seviyorlar. Okuma zamanını ve amacını isteğine göre ayarlayabilen ve okuduklarından sınav olma endişesi taşımayan öğrenciler gönüllü okumayı sürdürebilmektedirler. Öğrenciler okudukları kitapların bir parçası olmayı başardıkları anda tarif edilemez bir zevk yaşamaya başlarlar. Kendilerine muhatap kabul ettikleri hayali kahramanların şüphelerine, sevinçlerine, ihtiraslarına, korkularına, kitabı okurken ortak olurlar. Yazarın yaşattığı duygu seli devam ettikçe okurları içinde buldukları hayali dünyadan

çıkarmak öyle kolay olmamaktadır. Öyle okurlar vardır ki okudukları kitabın büyüsünden olsa gerek ki zamanın nasıl geçtiğini bilmezler, örneğin belediye otobüsünde seyahat ederken duraklarını kaçıran kitap kurtlarının sayısı az değildir.

VII. Gönüllü Okuma Zengin Dil Girdisi Sağlar

Bu hipotez tamamen 'edinme' ile ilgilidir. Krashen'ı göre ikinci dili edinmenin en kolay yolu, mevcut seviyemizin biraz daha üstünde dil girdisi (i+1) almaktan geçer. Altını çizerek belirtmek gerekir ki, gelişigüzel bir dil girdisi değil, mevcut seviyemizin biraz üstünde dil girdisidir vurgulanan. Parantez içerisindeki 'i' mevcut anlaşılabilir dil girdisini, '+1' bunun biraz üstündeki dil girdisini temsil eder. Diğer bir ifadeyle, aldığımız dil girdisinin büyük bir miktarı yaklaşık % 85'i anlayabildiğimiz, % 15'i de bilemediğimizi ileri düzeyde ve bizi zorlayan yapılardan oluşmalıdır.

Bir örnekle açıklamaya çalışalım. Diyelim ki yabancı dil seviyemiz orta düzeye ulaştı ve üçüncü seviyeden kitaplar okumaya başladık. Belki başlangıçta biraz zorlanacağız; bu kaçınılmazdır ve dil edinim sürecinin bir parçasıdır. Okuduklarımızın % 85'ine yakını anlamadığımız sürece doğru yoldayız demektir. Fakat aynı düzeyde epey kitap okuduktan sonra, ve bu seviyeye tamamen hakim olduktan sonra, sürekli bu seviyede dil girdisi almaya devam etmek belli bir süre sonra artık bize bir şey kazandırmayacaktır. Yapılması gereken şey, bu düzeye vakıf olduğumuza dair kanaatimiz var ise vakit geçirmeden bir üst düzeye geçmektir. Eğer bunu yapmazsak, aynı düzeyden eserler ile vakit kaybeder ve edinim sürecini uzatmış oluruz.

Yukarıdaki örnek yabancı dil öğretmenleri içinde geçerlidir. Bir yabancı dil öğretmeni konuşmasının büyük bir miktarını diyelim % 85'ini öğrencilerinin rahat bir şekilde anlayacağı, % 15'ini ise anlamak için kafa yoracakları oranda yapmalıdır (i+1). Eğer öğretmen sürekli aynı seviyede yabancı dili konuşmaya devam ederse, öğrencilerde öğretmenin yabancı dil seviyesini yakalamışlarsa, artık öğretmenin öğrencilerine dil girdisi adına kazandırabileceği fazla bir şey yoktur. Yabancı dil öğretmenleri buna çok dikkat etmelidir. Yabancı dili ana dili seviyesine yakın konuşmayanlar öğretmenler maalesef öğrencilerine belli bir seviyeden sonra yeterince faydalı olamamaktadırlar. Bunun nedeni ise gayet açıktır: dil girdisi fakiri olmaları. Aynı sıkıntı anadilini öğreten Türkçe öğretmenleri içinde söz konusudur. Çok miktarlarda okuyarak ve dinleyerek anadilini zenginleştirememiş öğretmenlerin muhatap oldukları öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunmaları mümkün değildir.

Açıklık getirmek için başka bir örnek vermekte fayda var. Örneğin, mevcut seviyemiz yine orta düzey olsun ve üçüncü seviyeden hikaye kitapları okuyor olalım. Kendimizi zorlamak için altıncı seviyeden kitaplar okumak zaman kaybından başka bir şey değildir. Anlatılanlar mevcut seviyemizin biraz değil, çok üstünde olduğu için dil edinimi gerçekleşmeyecektir. Unutulmamalıdır ki, dil edinme cihazı, Krashen'ın da belirttiği gibi ancak anlaşılabilir dil girdisi ile çalışmaktadır. Benzer bir örnek dinleme becerisi içinde verilebilir. Denilir ki yabancı dilde sürekli TV seyredenler dili çok çabuk öğrenirler. Eğer seyirci TV

programlarının çoğunu anlıyorsa, yani (i+1) varsayımı, dil edinimi hızlanacaktır. Ancak öğrenci seyrettiğini anlamıyorsa, bilmelidir ki bunun ona ciddi bir faydası yoktur. Zaman kaybının yanı sıra seyrettiğini anlayamayacağından dolayı motivasyonu kaybetmesi de muhtemeldir.

Ayrıca çalışmalar bize herhangi bir dilde bir çocuğun yaklaşık beş yaşında anadiline hakim olduğunu ve kendisini rahatlıkla ifade edebileceğini göstermektedir. Dil girdisini dikkate aldığımızda, bu yaşa kadar bir çocuğun yaklaşık 14600 saat (8 saat x 365 gün x 5 yıl) boyunca çevresindekileri (anne, baba, kardeş, akraba, komşu, arkadaş, televizyon vs.) dinlediğini görürüz. Halbuki, yabancı dil eğitimi veren bir çok okul, kurum ve dersane tarafından öğrencilere bir yıl içerisinde ortalama 600 saat civarında yabancı dil dersi sunulmaktadır. Görüleceği gibi anadiline beş yaşında hakimiyet kazanan çocuk ile kendisinden yabancı dilde yeterlilik beklenen yetişkin öğrenci arasındaki dil girdisi farkı 14000 saattir. Bu nedendir ki yabancı dil programlarının sonunda öğrencilerden özellikle konuşma ve yazma becerilerinde yüksek performans beklemek doğru değildir. Örneklemek gerekirse, kendisine su doldurulan bir kap 14,6 litre sudan sonra taşmaya başlıyorsa, 0,6 litre ancak dibini ıslatabilecektir. Su taşmasının olabilmesi (okuma ve yazma becerileri) için yaklaşık 14,0 litre (14000 saat dinleme ve okuma dil girdisi) ilaveten suya ihtiyaç vardır. Yine de kötümser olmaya gerek yok, yabancı dil öğrenme sürecinde bütün şartlar öğrencilerin aleyhinde değildir. Ancak yabancı dil öğrencilerinin okur-yazar, tecrübeli ve gelişmiş bir beyne sahip oldukları göz ardı edilmemelidir. Açıklamak gerekirse, beş yaşındaki bir çok anadil örgüsünü ancak yakınlarını dinleyerek kazanabilmekte, oysa yaşca daha büyük olan yabancı dil öğrencileri dil girdisi eksikliğini dinlemenin yanında kitaplar okuyarak süreyi en aza indirebilirler. Öğrencilere gönüllü okuma yaptırabilirsek, okudukları kitap sayısında ciddi artışlar yaşanacak; anadil ve yabancı dil arasındaki bu girdi uçurumu en aşağı seviyelere inecektir. Anlatılanları destekleyici olarak Krashen (1993) yabancı dil öğrenenlerin anadili edinme sürecinden farklı bir durumda oldukları için, okuduklarının azami faydasını görebilmeleri için seviyelerine ve ilgi alanlarına uygun kitaplar, bilhassa hikaye kitapları okumalarını tavsiye etmektedir.

VIII. Gönüllü Okuma Akıcı ve Güzel Konuşmaya Sevkeder

Daha önce bahsi geçtiği gibi, yetişkinlerin yabancı dile sahip olabilmeleri için iki yol mevcuttur. Bunlardan bir tanesi olan 'edinme', bilinçsiz ve önsezi ile gerçekleşir. Çocuklar gibi yetişkinler de, hedef yabancı dilin yapısı ve özelliklerini bu tabii yolla çözümleyebilme imkanına sahiptirler. Diğeri ise 'öğrenme' olup bilinçli olarak sınıf ortamı içerisinde gerçekleşir. Burada yetişkin öğrenmekte olduğu yabancı dilin kurallarının ve işlevlerinin tamamen farkındadır. Krashen'in bu *Monitör Hipotezi* daha çok öğrenme ile ilgilidir. Öğrenmenin bir neticesi olan *Monitör* – editör gibi düşünebiliriz - bilincimize bağlı olarak konuşacaklarımızı öncesinden dilbilgisi süzgecinden geçirir. Düşünmeden ve tashih etmeden yabancı dilde bir şeyler telaffuz etmemize izin vermez. Dolayısıyla, yabancı dilde akıcı konuşmayı Krashen 'öğrenmeden' daha çok 'edinme' ile ilişkilendirir. Yetişkinlerin ana ve yabancı dilde akıcı konuşabilmeleri için olabildiğince çok edinme yapmalarının zaruretini vurgular. Ona göre, yabancı dilde akıcılık ve sağlıklı sözlü iletişim ancak *Monitör*'ün devreye mümkün olduğu kadar az girmesiyle olur.

Monitör'un devreye girebilmesi için Krashen üç şarttan bahseder. Birincisi, yeterli zamanın olmasıdır. Söylenmek istenen şeyin telâffuz edilmeden önce, *Monitör* tarafından denetlenmesi gerekmektedir. Bu da her seferinde vakit alacağından kişiler arasındaki sözlü etkileşim olumsuz etkilenecektir. İkincisi, dikkat daha çok ifade düzgünlüğü üzerinde yoğunlaşacağından, konuşmacı hiçbir zaman duygu ve düşüncelerini tam olarak aktaramayacaktır. Üçüncüsü, tabii ve hatasız konuşmak isteyen şahsın, yabancı dilin tüm dilbilgisine vakıf olması gerekmektedir.

Öğrencinin okuduğu kitap ve aldığı dil girdisi oranında, *Monitör*'a olan gereksinim azalacaktır. Diğer bir değişle, çok gönüllü okuma yapan öğrencinin konuşurken ve yazarken hata yapma olasılığı edinim sayesinde azalacaktır. Öğrenci okudukça ve okuduğunu anladıkça, özel çaba sarf etmeden farkına varmadan dil kurallarını edinecektir. Gönüllü okumanın sağlayacağı rahatlıkla okumadan keyif alacak, okudukça dolacak, doldukça konuşmak isteyecektir. Her iki dilde konuşurken de aklındakilerini fazla düşünmeden düzgün ve akıcı bir şekilde ifade edecektir.

IX. Gönüllü Okuma Huzur ve Keyif Kaynağıdır

Krashen'a göre öğrencinin ruhsal durumu edinim için vazgeçilmez olan dil girdisinin akışını kolaylaştıran veya engelleyen bir filtreye benzer. Öğrenci duygusal olarak rahatsa ve kendine güveni varsa bu bize filtrenin aşağıda ve pasif durumda olduğunu gösterir. Olabildiğince rahat olan bir öğrencinin filtresi aşağıda olacağından dil girdisi fazla engelle karşılaşmadan beyne veya varsayılan dil edinme cihazına ulaşacaktır. Dolayısıyla, edinimi maksimum düzeyde olacaktır. Değişik sıkıntıları olan öğrencilerin filtresi yukarıda olacağı için dil girdisi engellerle karşılaşacaktır. Duygusal ve ruhsal sorunların büyüklüğü ölçüsünde dil girdisinin beyne ulaşması filtrenin engellemesinden ötürü azalacaktır. Filtreyi aşağıda tutmanın en etkili yolu öğrencilerin kendine olan güvenini arttırmak, motivasyon ve huzur dolu bir ortam sağlamaktır. İstedığımız kadar tecrübeli olalım, veya en modern kitap ve teknikleri kullanıyor olalım, eğer öğrencinin kendine güveni yok, akli başka yerde, huzursuz ve motivasyondan mahrum ise filtre yukarıda olacağından öğrenci anlatılanları algılayamayacaktır.

Oysa gönüllü okuma ile, öğrenci istediğini okuyabilmekte, okuduğunu anlamakta ve bundan keyif almaktadır. Huzuru ve motivasyonu yüksektir çünkü ilgi duyduğu kitapları kimsenin müdahalesi olmadan okumaktadır. Rahatsız edici etkenlerden uzak olduğu için konsantrasyon ve edinme çok yüksek düzeydedir çünkü filtre olabildiğince aşağıdadır. Yukarıdakilerden anlaşılacağı üzere ana dilde ve yabancı dil öğreniminde öğrencilerin okuduklarını maksimum düzeyde kavrayabilmeleri için filtreyi yükselten engeller araştırılmalı ve ortamdaki uzaklaştırılmalıdır (Sanacore, 2002).

X. Sonuç

Anlatılanlardan ve mevcut araştırmalardan anlıyoruz ki, dil ile uğraşan uzmanlar olarak çalıştığımız kurumlarda gönüllü okumayı düşünce olmaktan çıkarıp hayata geçirmek gerekmektedir. Zengin kelime hazinesi, dilbilgisi bilinci, doğru konuşabilme ve yazabilme yeteneği, tüm dil becerilerine hakimiyet, hızlı

okuyabilme ve anlama kabiliyeti, derin genel kültür bilgisi, motivasyon kaynağı olması gibi sayılamayacak kadar çok faydaları olan gönüllü okuma ile inanıyorum ki öğrencilerimizin başarıları katlanacak, okullarımızda ve ülkemizde çok şey olumlu manada değişecektir. Sanırım konunun ehemmiyeti Milli Eğitim Bakanımız tarafından da anlaşılmış ve ülke çapında öğrencilere çok düşük fiyatlarla hikaye kitapları dağıtılmaktadır. Bu gönüllü okumayı teşvik etmek ve yerleştirmek için kaçırılmaması gereken büyük bir fırsattır. Öğrencilerin ilgileri ve istekleri dikkate alınarak, kitapları ve okumayı onlara sevdirmek için uygun ortamı hazırlamak, örneğin kütüphanelerimizi zenginleştirmek gerekmektedir. Gönüllü okumanın esası huzura, arzuya, ilgiye ve sevgiye dayalıdır dolayısıyla öğrencileri küstürecek ve kitaplardan uzaklaştırabilecek nedenler saptanıp giderilmedir. Gönüllü okuma, birçok öğrenci için bir ilk deneyim olacağından öğretmenlerimize düşen olabildiğine sabırlı, yardımcı, ve iyimser olmaktır. Öğrenciler anlamsız dayatmalar ile kitaplardan soğutulmamalıdır. Doğru anlaşıldığı ve benimsendiği zaman gönüllü okuma ile içinde bulunduğumuz bilgi çağının ihtiyacı olan okumayı ve kitapları seven bilinçli bir nesil yetişecektir.

KAYNAKÇA

- Alderson, J.C., & Urquhart, A.H. (1984). Postscript on Hosenfeld. In J.C. Alderson & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 245-249). New York: Longman.
- Allington, R., & McGill-Franzen, A. (2003). The impact of summer setback on the reading achievement gap. *PhiDelta Kappan*, 85(1), 68–75.
- Angelos, S. & McGriff, N. (2002). Tracking students' reading progress. *Knowledge Quest*, 30, 44-46.
- Bhatia, K. T.(2006). Super-heroes to super languages: American popular culture through South Asian language comics. *World Englishes*, 25(2), 279–297.
- Bamford, J. (1984). Extensive reading with graded readers. *The Language Teacher*, 8(4), 3-14.
- Cary, S. (2004). *Going graphic: Comics at work in the multilingual classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cho, K.S. & Kim, H. J. (2005). Using the newspaper in an English as a foreign language class. *Knowledge Quest* 34(4): 47-49.
- Cho, K. S. & Krashen, S. (2002). Reading in English as a Foreign Language: What a Mother Can Do. *Reading Improvement*. 39(4), 158+
- Durkin, D. (1966). *Children who read early: Two longitudinal studies*. New York: Teachers College Press.
- Cox, K.E. & Guthrie, J.T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116-131.
- Desmond, R. (2001). Free reading: Implications for child development. In D. Singer & J. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 29–45). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.

- Freeman, D., & Freeman, Y. (2000). *Teaching reading in multilingual classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Guthrie, J.T. & Alvermann, D. E. (1999). *Engaged Reading: Processes, Practices, and Policy Implications*. New York: Teachers College Press.
- Hart, P. (2001). National Education Association poll of the reading habits of adolescents. Washington, DC: National Education Association. Retrieved December 19, 2001, from www.nea.org/readingmatters/readpoll.html
- Holden, J. (2004). *Creative Reading*. London: Demos.
- Kim, J. (2004). Summer reading and the ethnic achievement gap. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9, 169–188.
- Kitao, K.C., & Shimatani, H. (1988). Jishu-teki na eigo no dokusho shido [Pleasure reading: Setting up a special English section in the library]. *The language Teacher*, 12(2), 47-49.
- Kringelbach, M. L. (2008) The hedonic brain: A functional neuroanatomy of human pleasure. In: *Pleasures of the brain*. Eds. M. L. Kringelbach, K. C. Berridge. New York: Oxford University Press.
- Krashen, S.D. (1985). *Inquiries and insights*. Hayward; CA: Alemany Press.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Krashen, S. (2006). Free Reading. *School Library Journal*, (9) 43-46.
- McGrath, A. (2005). A new read on teen literacy. U.S. News & World Report. Retrieved March 3, 2005, from www.usnews.com/usnews/culture/articles/050228/28literacy.htm
- McQuillian, J. (1994). Reading versus grammar: What students think is pleasurable for language acquisition. *Applied Language Learning* (5), 95-100.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Padak, N. & Rasinski, T. (2007). Is Being Wild About Harry Enough? Encouraging Independent Reading at Home. *The Reading Teacher*, 61(4), 350–353
- Ranker, J. (2008). Using Comic Books as Read-Alouds: Insights on Reading Instruction from an English as a Second Language Classroom. *Reading Teacher*, 61(4), 296-305.
- Sanacore, J. (2002). Struggling literacy learners benefit from lifetime literacy efforts. *Reading Psychology*, 23, 67-86.
- Short, K.G. (Ed.). (1995). *Research and professional resources in children's literature: Piecing a patchwork quilt*. Newark, DE: International Reading Association.
- Taylor, B.M., Frye, B.J. & Maruyama, G.M. (1990). Time Spent Reading and Reading Growth. *American Educational Research Journal*, 27, 351-362.
- Thompson, C. (1984) Intensive and extensive reading -- a summary, for practicing teachers, of material presented by Damien Tunnacliffe at JALT '83. *The Language Teacher*, 8(4), 21-22.

Whime, G. T. & Kim, J. S. (2008). Teacher and Parent Scaffolding of Voluntary Summer Reading. *The Reading Teacher*, 62(2), pp. 116–125.

Free Voluntary Reading

The contribution of reading skill to first (L1) and second language (L2) acquisition is unquestionably enormous from different perspectives. From one's speaking and writing in both L1 and L2 we can more or less conclude how much s/he has read in the relevant languages. We can list the characteristics of good readers as follows: rich vocabulary knowledge, advanced reading comprehension skills, accurate grammar usage, broad general knowledge, correct spelling and punctuation, writing ability, and so on. If reading is so powerful, why cannot we promote reading books in our society, particularly among young people? The fact that we are imposed to read books which we think are necessary or compulsory rather than the ones which we would like to read voluntarily, is the main reason why many of us are not able to develop a life-time reading habit. Since compulsory books, such as teacher-selected books are outside one's interest; they are destined to be forgotten sometime, or they suffer from shallow reading, or they are mostly returned to their place on the shelf after browsing the initial pages. However, if people of all ages, especially children would read self-selected books they enjoy, they would be surprised to notice the great change inside them. Therefore, the purpose of this study is to revitalize free voluntary reading by referring to Krashen's well-known hypotheses. Also, it aims to revive the reader's belief in free voluntary reading with theoretical and practical examples.

The pleasure from any type of activity is a psychological phenomenon which is capable of conscious or subconscious triggering of feelings of emotions and reward in the brain. Regarding this, the sense of pleasure can be classified into two groups: basic senses of pleasure and higher-order senses of pleasure. The basic pleasures consist of physiological needs such as food, sex, exercise, and so on while higher-order pleasures include pleasures like music, art, finance, sharing, and so forth. We know from the research that both types of sources of pleasure are essential for the person to maintain a healthy life as long s/he lives. The pleasure received from reading books, in this framework, is among higher-order pleasures whose overall benefits are multifaceted.

'Free Voluntary Reading' is a rather promising mean to learn or acquire a second language by reading large quantities of self-selected books or texts; for general knowledge and understanding; with the purpose of receiving pleasure from the material. Other characteristics of free voluntary reading activity, also known as pleasure reading, include individual involvement in reading in which students select the books they want to read which are not discussed in class. On the other hand, the type of reading mostly practiced in foreign language programs is "intensive reading" that concentrates mainly on short texts and their syntactic, semantic, and lexical analysis. According to many foreign language specialists, the detailed study of short reading texts for a series of language points may be pedagogically justified as a language lesson, but definitely not a reading class. Free voluntary reading

proponents firmly believe that reading can be practiced both efficiently and effectively when foreign language learners are exposed to reading material that they largely enjoy and understand such as graded readers.

Krashen (1993:84) a zealous advocate of pleasure reading point out that “When children read for pleasure, when they get “hooked on books,” they acquire, involuntarily and without conscious effort, nearly all of the so-called “language skills” many people are so concerned about: They will become adequate readers, acquire a large vocabulary, develop the ability to understand and use complex grammatical constructions, develop a good writing style, and become good (but not necessarily perfect) spellers. Although free voluntary reading alone will not ensure attainment of the highest levels of literacy, it will at least ensure an acceptable level. Without it, I suspect that children simply do not have a chance.”

First of all, Krashen argues that free voluntary reading leads to acquisition. Based on his ‘Acquisition-Learning Hypothesis’, Krashen puts forward that unlike learning – a conscious process- when students read for pleasure and meaning – a subconscious process- students may freely acquire the target language.

Second, Krashen is also certain that free voluntary reading includes subconscious grammar teaching. By referring to his ‘Natural Order Hypothesis’ Krashen postulates that the acquisition of grammatical structures happens in a predicted order. That is, particular grammar units are acquired prior to others in the first language, and the same is also true for the second language. Krashen implies that when students read for pleasure, they do not have to care for the order of grammatical structures, for the so-called language acquisition device (LAD) takes on this responsibility.

Third, Krashen stresses that free voluntary reading provides students with comprehensible input. He states that foreign language learners acquire target language best if they are provided with input that is a little beyond their current level of competence ($i+1$). Relatedly, when students read self-selected reading material appropriate to their level and interest, they will effortlessly obtain a vast amount of input; a necessary condition for success in foreign language.

Fourth, free voluntary reading reduces the need for an editor to check the learner’s production skills: speaking and writing. Krashen, in view of his ‘Monitor Hypothesis’, advocates that ‘monitor’ that is related to the conscious learning process - whereby the learners focus on the grammar rules - edits and makes corrections on the output. Krashen highlights that productive skills like speaking and writing ability in the second language are thanks to ‘what we have acquired’, not ‘what we have learned’. Thus, he insists that the monitor should play a minor role in reaching communicative competence.

Finally, Krashen asserts that free voluntary reading reduces the affective filter because it is a source of fun. In other words, learner’s emotional conditions act like a filter which either facilitates or inhibits the flow of input. For example, factors like high self-confidence, high motivation, and low anxiety lead to maximum benefit from the input necessary to acquisition. From this regard, free voluntary reading because of its low-anxiety nature contributes to success in the second language.

Aynî'nin III. Selim Mersiyesi'nde Göstergelerin Anlam Yönünden İncelenmesi*

A Study Of The Signs By Meaning In The Elegy Written By Ayni For Selim III

Behice Varışoğlu**

Özet

Bu çalışmada, 18.yy şairlerinden Antepli Aynî'nin Sultan III. Selim için yazdığı mersiye'nin muhteva ve şekil özellikleri anlam yönünden incelenmiştir. İncelemede divan şiirinin açıklanmasında sıkça kullanılan şerh yöntemiyle şiirdeki çokanlamlılığı ve uzak çağrışımları ortaya çıkarmaya yarayan göstergebilim ve semantik inceleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Şiirden seçtiğimiz ve gösterge olarak tanımladığımız bazı referans sözcüklerin anlamsal değerleri üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak, söz ile anlam arasındaki bağlamın söz sanatları ve kullanılan sıfatlar yardımıyla oluşturulduğu; biçim-anlam ilişkisinin kafiye ve redifler başta olmak üzere, ses ve söz tekrarları aracılığıyla sağlandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Aynî, III. Selim, mersiye, gösterge.

Abstract

In this study, the content and style of the elegy that is written for Selim III by Ayni from Antep who is one of the poets of 18th century is analyzed through the meaning. In this analysis, it is used from the method of classical interpretation that is constantly used for explanation of Ottoman poetry and method of semiology and semantics. At the same time, it is focused on the meaning of some of the special words in the poet which is described as signs. As a result, in this poem, it is determined that the context

* 10-12 Nisan 2008 tarihleri arasında Gaziantep'te düzenlenen Uluslararası Gaziantep Araştırmaları Sempozyumu'nda bu başlıkla sunulan yayımlanmamış bildiri metninin genişletilmiş hâlidir.

** Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, Erzurum. E-posta: bvarisoglu@hotmail.com.

which is between expression and meaning is composed through rhetoric and adjectives and the relationship of style and content is provided by rhyme and redif and repeat of sound and word.

Keywords: Aynî, Selim III, elegy, sign.

I.GİRİŞ

Anlam terimi ile ilgili görüş ve yorumlar, anlamın ne anlama geldiği ile ilgilidir. Anlamın henüz herkesçe kabul edilebilecek bir tanımının olmaması, bazı dilbilimcileri anlamı tek tek sözcüklerde aramaya; bazılarını ise tüm birimlerin ortak kullanımından elde edilecek bir çıkarım olarak değerlendirmeye zorlamıştır.

Bir sözcüğün semantik değeri, o sözcüğün anlamıdır. En başta bildirişim göstergesi olan sözcüklerin anlamı semantiğin alanına girer (Guiraud, 1999: 16). Sözcüğün sınırlarının aşılması, onun pek çok göstergeyle ilişki kurması anlamına gelir. Dildeki öğelerin anlam açısından değişik şekilleri vardır. Dildeki değişik kullanımlar, farklı anlamları ve amaçları yansıtan cümleleri ortaya çıkarır.

Şiir dili günlük dilden birçok özelliğiyle ayrıldığı için şiir dilinde anlam, pek çok edebî türden daha uğraştırıcı ve daha karmaşık bir yapıdadır. Şiir, şairinin elinden çıktıktan sonra da anlam üretir. Şair yaşadığı dünyaya, olaylara ve insanlara herkesten farklı bakan; hislerini aktarırken bir yazar kadar rahat davranamayan kişidir. Şiir dilinin kendine özgü yapısı, konuşma dilinden sapmalarla, çağrışımlarla ve uzak anlamlarla ayrılmasından ileri gelmektedir (Aksan, 1998: 46). Günlük dilden sessel, sözcüksel, sözdizimsel ve anlamsal her türlü sapma ile tekrarlama ve benzetmeler şiir dilinin öne çıkartılan özellikleridir (Aksan, 1999: 17- 28). Ancak bu özelliklerin şiirin derin yapısında bir bağlam oluşturması gerekir. Şiiri düzyazıdan ayıran dil özelliklerinden en önemlisi anlamın düzyazıda belirgin, şiirde ise dolaylı olmasıdır (Aksan, 1971: 61, 76-79). Düzyazıda anlam hazır olarak vardır ve gösteren-gösterilen ilişkisi açıktır. Şiirsel bir metnin çokanlamlılığı okurun onu anlamlamasından kaynaklanır (Aksan, 1999: 10). Şiirde anlam şair tarafından hazır verilmez ve anlama ulaşma işi okurdan beklenir. Şiirde gösteren için birden fazla gösterilen olabilir ve her okur farklı gösterileni anlam olarak algılayabilir. Yani belli ve tek bir anlamın varlığından söz etmek zordur (Uçan, 2002: 39).

Şiir, hangi yöntemlerle incelenirse incelensin hiçbir inceleme yöntemi, şairin yaratım sürecinin yerini alamaz. Şairin şiiri yazdığı anda hazır ve açık olarak sunmadığı anlamlar da vardır (Rifat, 2002: 52- 56). Şiir, genellikle dildeki söz sanatlarıyla ya da imge, duygu değeri gibi unsurlarla oluşturulur.

Bu bağlamda Şiirden ve Şiir dilinde anlamdan söz etmek için Şairin kullandığı imge, sapma, eğretileme, düz deđiŐmece ve teŐbih gibi konuların da incelenmesi gerekebilir.

Söz varlığı açısından sınırlı bir Şiir diline sahip olan divan Şiirinde az sözle çok Şey anlatmak esastır. ‘‘Gök kubbe altında söylenmemiŐ söz yoktur’’ ilkesinden hareketle, her Şair, kendinden öncekilerin söylediklerini bir biçimde tekrar eder. Çünkü divan Őairine hazır olarak verilen bir hayal sistemi ve sözcük kadrosu vardır. Şairin bu kliŐenin kabuğunu kırması için ince bir zevk ve zekâya sahip olması gerekir. Bu durum, onlara bir sınırlama getirse de tek bir göstergeyle koskoca bir hikâye, kişiye, olaya vs. göndermeler yapma olanağını sunmaktadır (Ayvazoğlu, 1993: 100, 166- 167). Şairler için önemli bir hareket noktası da sezdirme yoluyla hatırlatmadır. Bunun için, sözcüklerin duygu değeri, mecazı ve gerçek anlamları, okanlamlılıkları, zıtlıkları, benzer yönleri ve daha da önemlisi, uzak çağrışımları kullanılır. İmgeyi kullanma yeteneği, divan Şiiri geleneğinin mecaz, istiare ve teŐbih sistemi ile Şairin genel üslubu ve söz varlığına bağlıdır (Varışoğlu, 2004).

Her Şair, içinde yetiŐtiđi sanat ortamının ona sunduğu anlam düzleminden seslenir. Őiirlerinde, onu yetiştiren edebı, tarihı, sosyal ve duygusal ortamın izlerini görmek mümkündür. Şairin çevresindeki uyarıcılar kadar içsel denetimi, algıları, duygu dünyası, hayat görüşü ve bilgi birikimi de Őiirlerinin anlam boyutunu etkiler. Divan Şiirinin anlamsal boyutundan bahsedilince, sadece sözcüklerin tek baŐlarına yetmeyeceği, çağın psikolojik ve sosyal-ahlakı değerlerinin yanında Şairin ruh hâlinin de değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durulmalıdır. Çünkü sözcüklere anlam katan kişi Őairdir.

Biz bu yazımızda Aynı’nın ‘‘III.Selim Mersiyesi’’ni göstergelerden yararlanarak incelemeye; Şairin, yaşadığı toplumun en değerli bireyine, otoritenin gözbebeği olan sultana duyduğu saygısının ve kişisel bağlılığının tezahürlerini, Şiirdeki gerçek değerlerini açıklamaya çalıŐacađız.

II. MERSİYENİN İNCELENMESİ

Türk edebiyatında en çok yazılan türlerden biri olan ağıtın divan edebiyatındaki karşılığı mersiyedir. Mersiyele sevilen birinin kaybı karşısında duyulan üzüntü ve acının anlatıldığı Őiirlerdir. Aynı’nın Sultan III.Selim’in ölümü üzerine yazdığı Şiir de terciibent Şeklinde yazılmış bir mersiyedir. Bu Şiirin muhteva ve Şekil zellikleri incelendiğinde klasik mersiye tarzında kaleme alındığı görülür. Ancak bu mersiye tam anlamıyla zgn bir Şiir değildir. Bu konuda Tanpınar, Aynı’nın mersiyeyi TaŐıcalı Yahya’yı taklit ederek yazdığını dile getirmiştir (Kaplan, 1983: 93).

Mersiyeler genellikle dünyanın geçiciliği, gaddarlığı, zalimliği, feleğe sitem, yas, övgü, olayın tasviri, dua ve temenni olmak üzere bazı bölümlere ayrılır. Biz burada elimizdeki mersiye için iki farklı grupta ele alacağız. İlk olarak mersiye kafiye ve redif açısından göstergelerinin anlam değerlerini, ikinci olarak da muhteva açısından göstergelerin anlam değerini inceleyeceğiz.

1. Kafiye Ve Redifler Açısından Göstergelerin Anlam Değeri

Aynî'nin III. Selim için yazdığı mersiyeye yirmi iki bentten oluşmaktadır. Her bendin kafiye ve redifleri mersiye ahengini sağladığı gibi biçim-anlam ilişkisini (Macit, 1996: 9-19) de ortaya çıkarmıştır. Şiirin muhtevasını pekiştirmek için seçilmiş kafiye ve redifler, hemen hemen tüm mersiyelerde kullanılan kalıplaşmış sözcüklerdir (İsen, 1994: 20). Acı ve üzüntüyü dışa vurmaya, yaşanan olumsuz ruh hâlinin derecesini gözler önüne sermek için *ağlamak, inlemek, feryat etmek, yas tutmak* gibi fiiller veya fiilimsiler sık sık kullanılmıştır. Özellikle ölen kişinin övüldüğü bölümler, lirizmi yüksek söyleyişe sahiptir.

Mersiyedeki kafiye ve redifleri bir tabloyla gösterelim:

Yas, Üzüntü ve Acı	Felekten Şikayet	Dilek ve Dua	Ölen Kişinin Vasıfları ve Özlem	Ölen Kişinin Şairde Bıraktığı Etki
-îd, -â, -ât, -er, -âh, ağladı,	idem,	ide, -es	idi, -în, -em, -âr, -âc, -emi, -et, -îd, -end	-âb, -ûn, -âm, -ân,

Kullanılan kafiye ve redifler, üzüntüyü vurgulayan sözcüklerden ve seslerden oluşmaktadır. Ses ve sözcüklerin biçim değerleriyle anlam değerleri örtüşmektedir. Bu sözcüklerin göstergesel anlamlarına bakmakla bile mersiye ahenginin sınırları çizilebilir. Mersiyeden alınan birkaç örneğin kafiye ve redif düzeniyle anlam ilişkisini gösterelim:

Yirde esnâf-ı beşer gökde sürûşân *ağladı*

Sâbit ü seyyâreler hurşîd-i rahşân *ağladı* (6/1)

beytinde *ağladı* redifi ölen kişinin ardından yaşanan yas hâlini anlatmaktadır. Redifin diğer beyitlerde de tekrarıyla okuyucu yasa ortak edilmeye çalışılmıştır. Yaşanan kederin boyutları ve acının büyüklüğü dile getirilmiştir.

Ol vücûd-ı nâzenîn tâbût içinde gark-ı hûn

Vaz' idüp seng-i musallâya ricâl-i Enderûn (10/1)

beytinde tam bir sözcükten değil, seslerden oluşan bir kafîye vardır. –ûn sesinin kulakta oluşturduğu tını, elem ve acı hâlini hissettirmektedir. Zaten seslerin bu tınısı beyit içindeki diğer sözcüklerle de uyum içindedir.

Aglamaktan ‘âlemi müstagrak-ı deryâ idem

Hûn-ı çeşmümle varup bir ‘arz-ı hâl imlâ idem (11/3)

beytinde *idem* fiili yaşanan üzüntüyü vurgulamakla birlikte kaybedilen kişinin arkasından onunla ilgili birtakım faaliyetlerin yapılacağını bildirmektedir. Beyitteki elem sözcükleriyle arasındaki anlam ilişkisi de bu noktada birleşir.

Oldı bu mısra‘dan târîh-i fevti müstefid

Dâver-i ‘âlem Cenâb-ı şeh Selîm oldu şehîd (19/5)

Bir dahi sen de cihâna bakma ey çeşm-i ümîd

Dem-be-dem kan agla kim Sultân Selîm oldu şehîd (Vasıta)

beyitlerinde III.Selim’in erken yaşlarda şehit edilmesi, şairin bu durumu kabullenememesi dile getirilmektedir. şairin seçtiği vasıta beyti, her bendin konusuna göre şekil alabilen anlamca çok katmanlı bir yapıya sahiptir.

2. Muhteva Açısından Göstergelerin Anlam Değer

Beyitlerdeki teşbih, istiare ve mecazın nitelikleri sistemli bir şekilde incelenirse, şiirlerde kullanılan söz sanatlarının şiirsel bağlamının, şairin şiir dünyasına özgü bütün nesnelere, kavramları ve bunların diğer öğelerle olan ilişkilerini ilgilendirdiği rahatlıkla görülebilir. Bu konuyla ilgili bir formül ortaya koymak gerekirse:

Gösterge → **göndergesel anlam** + **bağlam** + **şiirsel gönderge** = **semantik değer**

söz konusu olabilir. Bu formülü şiirden bir örnekle daha anlaşılır hâle getirelim:

Uçdı murg-ı rûhı bâg-ı cennete kaldı kafes

Kalmamış dünyâda aslâ rahm u şefkat sözi kes (22/5)

Gösterge: Murg.

Göndergesel anlam: Kanatlı bir canlı.

Bağlam: Benzetme.

Şiirsel gönderge: Ruh.

Semantik değer: Ölen kişinin ruhunun tenden ayrılması.

Bu örnekte, seçilen referans sözcüğün, yani göstergenin, her yönden anlamsal değerini görebilmek mümkündür. Sözcüğün yüzeysel anlamı (gerçek anlam) ile derindeki anlamı (semantik değer) arasındaki geçişler de bağlam (söz sanatları) ile oluşturulmuştur. Muhteva açısından benzer incelemelere geçmeden önce, şiir genelindeki konu bütünlüğünü gösterelim:

Şiirin her bendinde farklı konular ele alınmıştır. Bu konuların bentlere göre dağılımı şu şekildedir:

- I. İnsanları kişinin ölümünden haberdar etme,
- II. Tutulan yasın derecesini bildirmek için tabiat unsurlarını yasa ortak etme,
- III. Kişinin ölümüyle tabiatın dengesinin bozulması
- IV. Ölen yerinin doldurulamaması,
- V. Yas tutma anının betimlenmesi,
- VI. Gözyaşı dökme ve acıyı dışa vurma,
- VII. Ölen kişinin vasıfları,
- VIII. Ölen kişinin yaşarken yaptığı işler,
- IX. Şairin ölen kişiyle yakınlığı ve ölümle ilgili hissettikleri,
- X. Ölen kişinin defin merasimi,
- XI. Felekten şikâyet,
- XII. Ölen kişinin şairde bıraktığı izler,
- XIII. Ölen kişinin şairde bıraktığı izler,
- XIV. Ölen kişinin vasıfları,
- XV. Ölen kişinin vasıfları,
- XVI. Ölen kişinin vasıfları,
- XVII. Ölen kişinin vasıfları ,
- XVIII. Ölen kişinin vasıfları,
- XIX. Ölen kişinin vasıfları,

- XX. Ölen kişinin vasıfları,
 XXI. Dua,
 XXII. Temenni.

Mersiyelerin en önemli özelliği ölenin övülmesi ve övgünün abartılı olarak dile getirilmesidir. Bentlerdeki konu dağılımı da bu özelliği ortaya çıkarmaktadır. Ölenin geride bıraktığı acı durumun betimlenmesi muhteva bakımından dikkate değer kısımlardan biridir. Özellikle ölen kişinin vasıflarının anlatıldığı bölümler, benzetme sanatının ve mecazın yoğun olarak kullanıldığı bölümlerdir. Benzetmenin şaire sağladığı imkânlarla şiirin anlam boyutu genişletilmiş ve şiiri oluşturan unsurlar arasında anlamsal bir bağ kurulmuştur. Feleğe sitem ve dünyanın geçiciliğini dile getiren bölümlerle dua ve dileğin yer aldığı bölümlerde, şairin ölüm karşısındaki tavrı ve ölen kişiye duyduğu bağlılık anlatılır.

‘ Aksine devr eylesün şimden gerü çerh-i ‘anîd

Âsumân geçsün zemîne encüm olsun nâ-bedîd (1/1)

dizeleriyle başlayan ilk bent, okuyucunun dikkatini konuya çekmeye yöneliktir. Beyitlerde kullanılan “*şimden gerü, mâtem itsün, karalar giysün, gün görmesün, fer bulmasun, âh u feryâd eylese, kan agla, şehîd oldı*” gibi sözcükler ve deyimler, geride kalanlar için ibret niteliği taşıyan, ölümün kaçınılmaz bir gerçek olduğunu hatırlatan ifadelerdir.

Bir dahi sen de cihâna bakma ey *çeşm-i ümîd*

Dem-be-dem kan agla kim Sultân Selîm oldı *şehîd* (Vasıta)

beyti mersiyei hem şekil hem de muhteva bakımından pekiştiren bir beyittir. Bu iki dizenin tekrarı bir yandan o bentteki anlam bütünlüğüne katkı sağlarken öte yandan her bentte işlenen farklı konularla bütünlük ilişkisi kurar. Böylelikle verilmek istenen mesajdan sapılmamasını ve anlatılan duygunun taze tutulmasını kolaylaştırır.

Tutulan yasın derecesini bildirmek için tabiat unsurlarını yasa ortak etmeyi amaçlayan şair, bitki ve hayvanların bazı özelliklerini divan şiirinin imkânları ölçüsünde dile getirir. Bunu yaparken hüsnütalil, abartma ve benzetmelerden yararlanır.

Âteşe yansun gül-i gülzâr-ı dehr-i bî-vefâ

Bülbül-i sûzânun olsun lânesi dûzah-nümâ (2/1)

Sînesinden lâlenün dûr olmasın dâg-ı cefâ

Sümbüli düd-ı siyâh-ı gamda kalsun dâ'imâ (2/2)

gibi örnekler tabiat unsurlarının da yasa katıldığını, şairin duygularını paylaştığını göstermektedir. Gül, lale, sümbül, erguvan, çemen, şükûfe gibi bitkiler genellikle biçim ve renk yönleriyle anlatılmıştır. Semender, bülbül, murg, kaknûs, kumru gibi hayvanlar da divan şiiri geleneğinde yüklendikleri anlamlarla ele alınmıştır. Gül ve erguvan, rengiyle kurulan ilgiden dolayı yanmakta, lale bağırını dağlamakta, sümbül şeklinden dolayı perişan olmaktadır. Semender, ateşe dalmakta, bülbül feryat edip inlemekte, kaknûs yas tutar gibi çırpınmakta, kumru da inlemektedir.

Âh kim oldı şehîd ol şâh-ı memdûhü's-sifât

Mâtemiyle hep ciger-sûz oldı ehl-i şeş-cihât (3/1)

beytinde şairin kederini ve hislerini dile getiren en anlamlı söz, *âh* ünlemidir. Divan şiirinde çokça kullanılan bu sözcüğün yüklendiği anlamlar da *âh* üzerine anlatılan öykülerde gizlidir (İsen, 1994:28). Söz konusu *âh* olunca, ağlayıp inleme, feryat etme, gözyaşı dökme gibi eylemler de önem kazanmaktadır. Ayrıca *âh* sözcüğünün gerçek hayata doğrudan gönderme yapan bir tarafı da vardır. Yanıp yakılma, dövünme, ağlama, ortalığı velveleye verme gibi gerçek hayat sahneleri okuyucunun gözü önünde canlanabilmektedir. Ayrıca,

“agladi, yakasın çâk itdi, saçın yoldı, zehr oldı, bir hâle girdük, kalmadı sabr u sebat, itdü bu dünyadan sefer, âh u feryâd eyledi, yandı yakıldı, bî-fer kaldı, siyehden câmeler giydi” gibi sözcük ve deyimler, ölen kişinin yokluğunun dengeleri bozduğuna ve o kişinin yerinin kolay kolay doldurulamayacağına işaret etmektedir.

Ölüm karşısında insanın çaresizliğini dile getiren,

Gitdi ol şâh-ı şehîd ü hân-ı mazlûm âh âh

Gitdi ol fahr-ı mülûk-ı âl-i Osmân vâh vâh (5/1)

dizelerindeki *âh/vâh* sözleri ve *gitdi* fiili duyulan üzüntüyü pekiştiren ve okuyucunun dikkatini bu noktaya çekmeye çalışan vurgulu ifadelerdir.

Bent boyunca tekrarlanan *gitdi* fiiliyle hem ahenk hem de şiirin anlam bütünlüğü sağlanmıştır. Ayrıca fiilin geçmiş zaman kipinde çekimlenmesi sevilen kişinin bir

daha dönmeyeceğini ve kesin olarak yitirildiğini dile getirmektedir. Fiilin bu hâliyle bent boyunca tekrar edilmesi yas anını okuyucunun zihninde canlandırmaktadır.

Bülbül ü gül kumrı vü serv-i hırâmân akladı

Subha dek pervânelerle şem'-i sûzân akladı (6/3)

beytinde acıyı yoğun olarak yaşama durumu ve kederin göstergesi olan gözyaşı anlatılmıştır. Ağlamakla ilgili mübalağalı anlatım kişinin ölüm gerçeği karşısındaki aczini ve çaresizliğini dile getirmektedir. Ayrıca ağlamakla yas arasında kurulan ilgi, vücudun duygular karşısındaki doğal tepkisinin dışavurumunu da vermektedir.

Bir kerâmet-pîşe sâhib-hâl ü dil-âgâh idi

Hâsılı bir kutb-ı devrân 'ârif-i bi'llâh idi (7/5)

On tokuz yıl pâdişehlik itdi ol şâh-ı güzîn

Lutf ile kıldı cihânı kâm-rân u kâm-bîn (8/1)

beyitleri mersiye yazılan kişinin mesleği, meşrebi ve öne çıkarılan özelliklerinin yer aldığı örneklerdir. Bent boyunca III. Selim'in özellikleri, nasıl bir insan olduğu, kudreti, devrinde neler yaptığı ve yöneticilikteki başarısı anlatılmaktadır. Geleneğin kalıplaşmış övgü ifadelerinin yer aldığı bu bölümde, III. Selim'in devri ve kişiliğini özel olarak yansıtan söz gruplarına da rastlanmaktadır.

Şairin III. Selim'e karşı kalbî yakınlığını ve saygısını dile getirdiği bent,

Sâgar-ı dilde şerer- pâş olmada her bir habâb

Bezm-i gamda dil kebâb oldu gözüm yaşı şarâb (9/1)

dizeleriyle başlar. Bu bentte şairin sultanın ölümü karşısında hissettikleri, yaşadığı ruh hâlinin kendisinde bıraktığı iz ve çaresizliği anlatılmaktadır.

III. Selim'in defin merasimi en açık tasvirlerle dile getirilmiştir. Şiir boyunca en resmedici anlatıma bu bentte rastlanmaktadır.

Ol vücûd-ı nâzenîn tâbût içinde gark-ı hûn

Vaz' idüp seng-i musallâya ricâl-i Enderûn (10/1)

Kıldılar ol şâh-ı magfûrun namâzın müslimûn

Hep şehîd göçdügin itdi şehâdet hâzırûn*** (10/2)

örneklerinde de görüldüğü gibi gözleme dayalı bir anlatım yolu tercih edilmiştir.

Âh elünden ey felek senden kime şekvâ idem

Başuma yakup hasîri âh ile da'vâ idem (11/1)

beytinde şair, en sevdiği kişinin kaybını felekten bilir. Felekten şikâyet eden şair, tüm olumsuzlukların sebebi olarak onu gösterir; adaletsizliğinden, dönemliğinden, faniliğinden, azgınlığından, vefasızlığından ve zalimliğinden söz eder.

Ey ünlemiyle başlayan bentler (12- 20) III. Selim'in niteliklerini açıklayan bölümlerdir. Bu bentlerde sultanın tüm olumlu yönleri tarihî ve mitolojik kahramanlara benzetilerek anlatılır. Sultana bağlılıkla onun kişiliğine duyulan saygı iç içe girmiş şekildedir.

Şiirin son bölümü III. Selim için edilen duadan ibarettir. Şair sözlerini merhumun cennete girmesini ve geride kalanların sabırlı olmasını dileyerek tamamlar:

Hak Te'âlâ ömr ü dîn ü şevketün müzdâd ide

Kalbüni mesrûr idüp düşmenlerün nâ-şâd ide (21/1)

Uçdı murg-ı rûhı bâg-ı cennete kaldı kafes

Kalmamış dünyâda aslâ rahm u şefkat sözi kes (22/5)

*** Bu dizede vezin bozuktur.

III. SONUÇ

Şiiri, şekil, muhteva ve söz sanatları olmak üzere üç genel kategoride değerlendirebiliriz. Şekil ve anlam ilişkisi tek tek sözlerden, seslerden ya da söz gruplarından yararlanılarak kurulmuştur. İçerik ve anlam ilişkisinde şiiri oluşturan tüm unsurların etkisi vardır. Bu unsurlar, uzak çağrışımlar ve anlamsal sapmalar yoluyla ortaya çıkmaktadır. Söz sanatları ve anlam ilişkisi ise tamamen şiirdeki bağlamla ilgili bir durumdur.

Şiir, şekil bakımından ele alındığında kafiye ve rediflerin anlamı etkilediği görölmektedir. Özellikle şiirin muhtevasını derinleştirmek ve okuyucuyu şiirdeki duygu ortamına çekmek için kafiye ve rediflerden yararlanılmıştır. Mersiyedeki fiiller ve fiilimsiler, yaşanan duyguyu pekiştirmektedir. Sözcüklerin ve seslerin ahengiyle biçim-anlam ilişkisi kurulmuştur. Şiirin terciibent olarak yazılması, her bentte şaire farklı konuları ele alma imkânı sağlamış ve şiiri muhteva açısından derinleştirmiştir. Mecazlar, benzetmeler ve söz tekrarları anlatımı güçlendirmiştir. Böylece anlamsal bağlamların kurulmasında söz sanatlarından yararlanılmıştır.

Şiirde anlam ünlemlerle zenginleştirilmiş; yas, keder, üzüntü, acı ve olumsuz ruh hâli şiirin geneline yayılmıştır. Sevilen kişinin ölümü karşısında yaşanan ruh hâline ve feleğe edilen siteme rağmen ölümün kaçınılmaz bir son olduğu gerçeğine vurgu yapılmıştır. Dünyanın geçiciliği, insanın faniliği vurgulanmış; ölen kişinin bir değer olduğu, ancak bu değerın erken bir zaman diliminde kaybedildiği belirtilmiştir. Zaman zaman tabiat unsurları kişileştirilerek yaşanan duygunun dayanılmaz oluşuna işaret edilmiştir. Sultan III. Selim için kullanılan sıfatlar ile şairin yaşadığı ruh hâli arasında ilgi kurulmuştur. Bu bağlamda sarf edilen sözler geleneğin devamı olarak söylenmiş olup dil bakımından herhangi bir orijinalliğe sahip değildir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1971). *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi*. Engin Yayınları, Ankara, ss.61, 76-79.
- Aksan, D. (1998). *Anlabilim*. Engin Yayınevi, Ankara, ss. 46.
- Aksan, D. (1999). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. Engin Yayınları, Ankara, 29- 176.
- Arslan, M. (2004). *Antepli Aynî Divanı*. Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Ayvazoğlu, B. (1993). *Aşk Estetiği*. Ötüken Yayınları, İstanbul, ss. 100, 166-167.
- Guiraud, P. (1999). *Anlabilim*. Multilingual Yayınları, İstanbul, ss. 16.
- İsen, M. (1994). *Acıyı Bal Eylemek-Türk Edebiyatında Mersiye*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Kaplan, M. (1983). *Tanpınar'ın Şiir Dünyası*. Dergâh Yayınları, İstanbul, ss. 93.

- Macit, M. (1996). *Divân Şiirinde Âhenk Unsurları*. Akçağ Yayınları, Ankara, ss. 9-19.
- Rifat, M. (2002). *Gösterge Eleştirisi*. Tavanarası Yayınları, İstanbul, ss. 6- 68.
- Uçan, H. (2002). *Yazınsal Eleştiri ve Göstergebilim*. Perşembe Kitapları, İstanbul, ss. 39.
- Varışoğlu, M. C. (2004). *18.Yüzyıl Divan Şiirinde İstiare, Mecaz ve Mazmun Kavramları ve Yüzyılın Şiirine Genel Bir Bakış*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, ss. 10- 200.

A Study Of The Signs By Meaning In The Elegy Written By Ayni For Selim III

Language, in its oldest and best-known definition, is a tool for communication. It means to understand and to be understood during the communication act. It is very difficult to draw the boundaries of the universe of the meaning of one word. To explain the phenomenon of meaning it is necessary but not enough to compare different language elements or to make comments and descriptions concerning their relations. Especially, when it comes to the language of poetry, it is almost impossible to reduce the meaning to a single and fixed term. The language of poetry is a meta-language, where literary pleasure, though, elegance, practicality, experience, and inspiration meet. A poem continues to produce the meaning even when it leaves a poet's hands.

The aim of the work and the research questions: In our literature, divan poetry, with its special language structure and lexicon, became a subject of semantic debates. It is very difficult to understand this tradition, which opens the door of the world of the meaning after a reader pays some patience, effort and knowledge, fully and perfectly. On the other hand, the idea of finding the meaning and interpretation accepted by everyone is contrary to the nature of poetry. In addition to above, the richness of the world of the meaning of divan poetry and a poet's manner to present the mystery of a poem indirectly, as if he was lifting the veil, set a readers' pulse racing and make them search for more meaning hidden in the poem. The aim of the research is to examine the semantics of the elegy written by the 18th-century poet Ayni from Antep to express his grief at the death of Sultan Selim III and his positive feelings towards the sultan, who was his patron. To achieve the aim, the author answers the two basic questions:

1. Do the signs of Ayni's elige for Selim III have a semantic value from the point of their structure?
2. Do the signs of Ayni's elige for Selim III have a semantic value from the point of their content?

The method of the research: From the past to the present, the methods of examination and interpretation have been used to describe and understand poetry. One of the methods, used in the interpretation and explanation of divan poetry, is the method of classical interpretation. This method was very frequently used by those who dealt with divan poetry. In this paper, in addition to the method of classical interpretation, the author uses the techniques of semiotic and semantic research. The author supposes that the term of signs, the basic elements in the semiotics, will help to show the polisemous structure of divan poetry. In order to examine the multi-layered structure of the poem and to be able to detect remote associations, the reference words, which we name signs, were chosen from the poem and examined. In addition, the author examines the semantic value of these words and formulate the relation between the elements of the poem and its overall context.

The data used in the study and the data analysis: The author uses the document "Ayni's Elegy for Selim III", found in the book "The Divan of Ayni from

Antep". The author examines the poem taken from the source named above. The references made during the examination are given in accordance with the data published in the book and the authenticity of the text.

Findings and conclusions: The findings and conclusions made during the research are as following:

1. In the elegy written in the terciibent style, there is no originality of words used for Selim III, they are used in accordance with the tradition.
2. From the point of poem structure, it is seen that kafiye (the rhyme) and redif (poetic forms) seem to be influenced by the sense of the poem. In order to deepen the poem's content and to introduce the feelings of the poem to a reader, the poet uses kafiye and redif rhymes.
3. The verbs and verbal forms used in the elegy reinforce the feeling of grief.
4. The form-meaning relation is established in the harmony with the words and tones.
5. Grief, lament, sorrow, pain and negative mood are spread though the whole poem and the meaning is enriched with the help of exclamations.
6. The use of terciibent style in the poem, gave the poet an opportunity to describe different issues in each paragraph and deepened the poem from the point of content.
7. Metaphors, imagery, and repetition of words strengthened and deepened the meaning. Thus, the poet used the figurative language to establish the semantic context of the poem.
8. From time to time, the poet anthropomorphizes nature elements to create a feeling of unbearable sorrow.
9. The connection is established between the epithets the poet uses for Sultan Selim III and his emotional state.

The author believes that, in accordance with these findings, the evaluation of the poem can be done under three general courses: the form, the content, and the figurative language. The form-content relation is established by words, tones or groups of words. All the elements that form the poem influenced the content-meaning relation. In general, the symbols emerge via remote associations and semantic deviations. The figurative language-meaning relation is connected with the context of the whole poem.

Afgan Devleti'nin Kuruluşunda Türk Kültürünün Tesirleri

The Effects of the Turkish Culture in Foundation of the Afghan State

Orhan Yazıcı* ve Numan Durak Aksoy**

İnönü Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Öğretmenliği Programı

Özet

Afgan devletinin üzerinde yükseldiği topraklar, geçmişte Saka, Yüe-çi, Kuşan, Akhun (/Eftalit), Gazneli, Selçuklu, Harizmşah, İlhanlı, Timurlu, Baburlu, Safevî ve Afşarlı gibi pek çok Türk boy ve devletine vatan olduğundan, bölgede Türk hâkimiyeti kesintiye uğramadan Abdaliler (/Dürrani) dönemine kadar ulaşmıştı. O sebeple Herat, Kandahar, Gazne, Kâbil gibi önemli vilâyetlerde Türk nüfusu ve nüfuzu hiçbir zaman eksik olmamış, siyasî üstünlük sayesinde kültürel devamlılık da kesintiye uğramadan sürmüştü. XVIII. yüzyılın ortalarına doğru İran ve Hindistan'daki siyasî gelişmeler neticesinde meydana gelen otorite boşluğundan faydalanan Afgan aşiretleri bir araya gelerek Kandahar'da yeni bir devlet kurdular. Ahmed Şah Abdalî liderliğinde kurulan bu yeni siyasî güç, kısa sürede sınırlarını batıda Horasan'dan, güneydoğuda Dekken yaylasına kadar genişletti. Ahmed Şah'ın 1747'de kurduğu bu devlet, coğrafyaya atfen "Afgan Devleti ya da Afganistan" olarak tarihe geçmiştir. Oysa hem kurucu boyların menşei, hem de hâkimiyet alametleriyle devlet idaresinde kullanılan idarî ve askerî ünvanlar, bu devletin kendinden önceki Türk devletlerinin bir devamı olduğunu ve Türk kültürünün yeni kurulan bu devlet üzerinde çok önemli tesirler yaptığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Afgan, Afganistan, Ahmed Şah Abdalî (/Dürranî), Türk Kültürü, İdarî ve Askerî Ünvanlar, Hâkimiyet Alametleri.

Abstract

In the lands where the Afghan state was founded, the Turkish domination continued without interruption by the Abdalis (/Durrani) period due to the living of the Skyth, Yue-chi, Kushan, Akhuns (/Eftalit), Ghaznavid, Seljukid, Khwarezmshah, Ilhanid,

* *Yazışma Adresi:* İnönü Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü Kampus/MALATYA e-mail: oyazici@inonu.edu.tr

** *Yazışma Adresi:* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Öğretmenliği Programı Kampus/MALATYA e-mail: ndaksoy@inonu.edu.tr

Timurid, Baburid, Safavid ana Afsharid in the same lands in the past. For his reason, Turkish population ana domination was never missed in important cities such as Herat, Qandahar, Ghazni, Kabul and with their political superiority, The cultural activations continued without interruption. The Afghan tribes that missed the lack of authority occurred in the end of political developments in India ana Persia in middle of XVIIIth century, founded a new state in Qandahar joining together. This new political force that was founded in the leadership of Ahmad Shah Abdali, expanded its borders at the short time from Khurasan in west to Deccan plateau in southeast. This state that was founded by Ahmad Shah in 1747, however went down to history as "Afghan State or Afghanistan" due to its geography, when considered to ancestors of the founders, the symbols of domination and the military and administrative titles in state government, it has been showing that this state was a pursuance of the previous Turkish states and the Turkish culture had very important effects on this new state.

Keywords: Afghan, Afghanistan, Ahmad Shah Abdali (/Durrani) Turkish culture, administrative and military title, domination symbols.

Afganistan'daki aşiretlerden Gılcayların,¹ 1722 yılında İsfahan'ı ele geçirmesiyle başlayan süreç, İran'da Safevî hâkimiyetinin sona ermesi ile neticelendi. Afgan aşiretlerinin İran'daki idaresine ise 1726'da Şah Tahmasb'ın hizmetine giren Afşar Türklerinden Nadir Kulu Han son verdi. Kısa sürede Safevî ordularını toparlayan Nadir, önce Afganları, ardından da İran topraklarının bir bölümünü ele geçiren Rusları ve Osmanlıları, ülkeden çıkarmayı başardı.²

1736 yılında kendisini İran Şahı ilan ettiren Nadir, 1738'de Kandahar'ı ele geçirmek suretiyle, ülkesinin sınırlarını Safevîler döneminde olduğu gibi Hindistan'a kadar uzattı.³ Böylece Afganistan tekrar bir Türk devletinin hâkimiyeti altına girmiş oluyordu. Kandahar'ı ele geçiren Nadir Şah, özellikle Afganistan'ın önemli aşiretlerinden olan Abdalîlerden önemli bir kuvveti ordusuna aldı. Nadir'in 1739 yılında çıktığı Hindistan seferinde cesaret ve sadakatleri ile kısa sürede kendilerini gösteren Abdalîler, batıda Osmanlı ve kuzeyde Ruslarla girilen bütün mücadelelerde onun yanında yer almış, ülke içindeki muhalefetin ve meydana gelen isyanların bastırılmasında da en büyük desteği vermişlerdi.

Safevîler döneminde Herat valiliği de yapmış olan Abdalî reislerinden Muhammed Zaman Han'ın oğlu Ahmed Han, bu kuvvet içerisinde kendisini göstermemişti. Henüz on altı yaşında iken emireri olarak Nadir Şah'ın hizmetine giren Ahmed Han, onun Hint,⁴ Osmanlı ve diğer seferlerine iştirak ederek, büyük

¹ Kalaçların bakiyeleri olan Gılcayların menşei ile ilgili geniş bilgi için bkz. O. Yazıcı, "Gılcayların Menşei", *Ortaoğu Araştırmaları Dergisi* IV/1, (Elazığ, Ocak 2006), s. 31-49

² Nadir Kulu Han'ın, Şah Tahmasb'ın hizmetine girmesi ve elde ettiği başarılar için bkz. Mirza Mehdi Han Esterabadî, *Tarih-i Cihangüşâ-yı Nadirî*, Tahran 1377; L.Lockhart, *Nadir Shah*, London 1938

³ *Tarih-i Cihangüşâ-yı Nadirî*, s.290 vd.

⁴ Nadir Şah'ın Dehli'yi zabtı ile ilgili bkz. Hoca Abdulkerim Han Keşmirî, *Beyan-ı Vâki; The Memoirs of Khojeh Abdulkurream*, (nşr. F. Gladwin), Calcutta 1788, s.1-8; Tanburî Arutin, *Thamas Kulu Han'ın Tevârihi*, (nşr. E. Uras), Ankara 1942; Nadir Şah, 9 Mart 1739'da Dehli Sultanı Muhammed Şah'ı mağlup edip, Dehli kalesini ele geçirmesinden sonra Divan'ı Am'da vezir-i azam Nizamü'l-mülk Çin Kılıç Han'ı kabul etmişti. Bu sırada bir fizyonomi uzmanı olan

tecrübe kazanmıştı.⁵ Ahmed Han'ın seferlerde gösterdiği gayret ve kahramanlık, Nadir Şah'ın takdirine mazhar olmuş⁶ ve dürüstlüğü sayesinde *sandukbaşı*⁷ görevine getirilmişti.⁸ Bir müddet sonra da *yasavulluğa*⁹ terfi etmiş ve emrindeki seçilmiş dört bin Abdalî süvarisi ile Nadir Şah'ın harem çadırının ikinci kapısını korumakla vazifelendirilmişti.¹⁰

1746 yılından itibaren İran'da Nadir Şah Afşar'a karşı gelişen muhalefet, kısa sürede ülkenin değişik bölgelerinde isyana dönüştü.¹¹ Bu isyanların ve muhalefetin bastırılması için büyük gayret sarf eden Nadir, sürekli teyakkuz halindeydi. O sebeple ruh hali gittikçe bozulmuş ve en yakınında bulunan beylere dâhi güvenmez olmuştu. Böyle bir halet-i ruhiye ile 11 Haziran 1747'de Kabuşhan'da başlayan isyanı bastırmak üzere Fethâbâd'a ulaştı. Haremde eyerlenmiş ve gemi vurulmuş bir atı sürekli hazır bekleten Nadir, 19-20 Haziran gecesi kendisini korumakla mükellef Abdalî ve Özbek liderleri huzuruna çağırarak,¹² çevresinde ve orduda bulunan bazı hanların hâl edilmelerini istedi. Ancak bu istekten haberdar olan Kaşıkçıbaşı Muhammed Kulu Han Afşar, Salih Han Kırklı, Muhammed Han Kaçar, Musa Beg Afşar ve Koca Beg Gündüzlü gibi ordunun ileri gelen beyleri, hayatlarından endişeye düşerek, Şah'ın tahttan indirilmesi hususunda fikir birliğine vardılar. Nadir ile görüşmek bahanesiyle 20

vezir, Nadir'in yanında bulunan Ahmed Abdalî'yi görünce, onun ileride büyük bir sultan olacağı kehanetinde bulunmuştu. Bunun üzerine Nadir Şah, Ahmed Han'ı yanına çağırarak, belinden çıkardığı hançer ile onun kulaklarını kanatmış ve ona "*bir şah olduğun zaman bu sana beni hatırlatacak*" demişti. Bkz. Ali Kuli Mirza, **Tarih-i Vâka-yı ve Sevânih-i Afganistan**, Tahran 1376, s.35; M. Afşar, **Afgan-nâme II**, Tahran 1341, s.12 vd.

⁵ Mirza Muhammed Sadık, **Tarih-i Giti Güşâ: der Tarih-i Hanedan-ı Zend**, (nşr. Said Nefisî), Tahran 1317, s.51

⁶ Nadir Şah, bir gün sarayın avlusunda devletin ileri gelenlerine Ahmed Abdalî'den bahisle "*böyle övgüye değer kabiliyetli birine ne İran, ne Turan, ne de Hindistan'da rastlamadım. O ileride büyük bir adam olacak*" demişti. [Bkz. Feyz Muhammed Han, **Siracü't-tevarih I**, (nşr.M.İ.Şeriatî), Tahran 1372, s.11; Ali Kuli Mirza, a.g.e., s.35; M.Afşar, a.g.e.II, s.12]; Yine bir gün Nadir, "*Senin kesinlikle bir Şah olacağını biliyorum. Nadir'in soyundan biri gibi ol.*" diyerek sözlerini tekrarlamıştır. Bkz. G. Singh, **Ahmad Shah Durrani**, New York 1959, s.19

⁷ Baburlularda zamanında hazine memurluğuna verilen addır. Bkz. Zahirü'd-din Muhammed Babur, **Vekâyi: Babur'un Hatratı II**, (nşr. R.R. Arat), Ankara 1987, s.666

⁸ Bkz. G.Singh, a.g.e., s.18

⁹ Saray muhafızlarının başı manasına gelen Yasavul terimi, aynı zamanda tanzim edici, emirber manasına da kullanılıyordu. Bkz. Vekâyi II, s.666

¹⁰ Siracü't-tevarih I, s.11 vd; M.S.Ferheng, **Afganistan, der Penc Karn-ı Ahir I**, Meşhed 1371, s.114

¹¹ Nadir Şah'ın yeğeni Ali Kulu Han ve Kabuşhan Kürdlerinin isyanları ile ilgili bkz. Bkz. L.Lockhart, a.g.e., s.260 vd.

¹² Nadir, huzuruna gelen Saray muhafızlarına "*Cesaretiniz ve sadakatınız tarafımdan biliniyor. Yarın sabah bütün memurlarımı tutuklamanızı ve zincire vurmanızı emrediyorum. Eğer size karşı direnme cesareti gösterirlerse onların hiç birini sağ bırakmayın. Benim canım tehlikededir ve ben sadece hayatımı size emanet edebilirim*" demişti. Bkz. L.Lockhart, a.g.e., s.261; Nadir Şah'ın huzuruna gelen muhafızları arasında Nur Muhammed Han Gilçay ve Ahmed Han Abdalî de bulunmaktaydı. Bkz. Cihangüşây-ı Nâdirî, s.426; Muhammed Emin Gülistanî, **Mücmilü't-tevarih**, Tahran 1344, s.8 vd.

Haziran 1747 gecesi saltanat çadırına giren Salih Han ve Muhammed Han Kaçar, kısa bir arbededen sonra Nadir Şah'ı öldürdüler.¹³

Nadir'in katledildiği haberini haremde vazifeli Bibi Sahiba adlı bir kadından öğrenen Ahmed Han Abdalî, emrindeki askerlerle Şah'ın çadırına girip, Nadir'in cansız bedeniyle karşılaşınca onun intikamını almak üzere, bu sırada çadırı yağmalamakla meşgul olan Kızılbaşların üzerine hücum etti.¹⁴ Kısa süren bir çatışmadan sonra Kızılbaşlar ile baş etmelerinin mümkün olmadığını anlayarak geri çekilme kararı alan Ahmed Han, tekrar çadıra girerek, Nadir'in parmağındaki mührü, *Kûh-ı Nur* ve *Derya-ı Nur* adlı muhteşem elmasları¹⁵ ve bulabildiği diğer hazineleri aldı.¹⁶ Çadırı yağmalamaya çalışan Kızılbaşlarla Kabuşan yakınlarındaki Koçan tepesine kadar savaşıyorak geri çekildi.¹⁷

Türk tarihinin yetiştirdiği büyük cihangirlerden Nadir Şah'ın ölümü ile İran ve Asya tarihinde yeni bir dönem açıldı. Bu dönemin başoyuncularından birisi bölgede yeni bir devlet vücuda getirecek olan Abdalî ve Gilçay aşiretlerinin başını çektiği Afganlardı. Nadir'in öldürülmesi ile artık bu aşiretlerin İran'da bulunmalarını gerektiren sebep ortadan kalkmış, onlar da bölgeyi terk etmek üzere harekete geçmişti. Gidebilecekleri yegâne yer ise asıl yurtları olan Kandahar'dı.¹⁸

Kandahar'a gitmek üzere İran'dan ayrılan Afgan birliklerinin başında Nadir Şah'ın gözdelelerinden Nur Muhammed Han Alizay bulunmaktaydı.¹⁹ Ferah civarına ulaşan Afgan birlikleri, yer yer yolları tutan İran kuvvetlerini bozguna uğratarak Kerşek kasabasına kadar ilerledi. Burada birkaç nefer Kandahar'a gönderilerek, Nadir'in katledildiği haberi ulaştırıldı.²⁰ Nadirâbâd yakınlarındaki Şir-i Sorh türbesine ulaşıldığında ise yeni bir lider seçme mecburiyetinde olduklarını dile

¹³ Cihangüşây-ı Nâdirî, s.427; L.Lockhart, a.g.e., s.262; Muhammed Kâzım Mervî, **Alam Aray-ı Nadiri III**, (nşr. M.E. Riyahi), Tahran 1369, s.1191 vd; A.D. Pour, **Nadir Şah Devrinde Osmanlı-İran Münasebetleri**, (Basılmamış Doktora Tezi), İstanbul 1977, s.161; P.Sykes, **Persia**, London 1922, s.350

¹⁴ Siracü't-tevarih I, s.12; M.S. Ferheng, a.g.e.I., s.114; L.Lockhart, a.g.e., s.263

¹⁵ Nadir Şah bu elmasları Hindistan seferinde Dehli Sultanı Muhammed Şah'ın hazinesinden ele geçirmişti. Bkz. Siracü't-tevarih I, s.12

¹⁶ L.Lockhart, Nadir Shah, s.263; M.Şemî, "*Ahmed Şah Dürrani*", **Dairetü'l-Maarif-i Bozorg-i İslâm VII**, s.64

¹⁷ Cihangüşây-ı Nâdirî, s.432; Mücmilü't-tevârih, s.19; H.Beveridge, **A Comprehensive History of India I**, London 1858, s.401

¹⁸ Kandahar ve çevresi, sürekli Türk hâkimiyeti altında XVIII. yüzyılın ortalarına kadar ulaşmıştı. Burada mukim olan aşiretler, özellikle son iki asrı Baburlu ve Safevîlerin hâkimiyetleri altında geçirmişlerdi. 1709-1726 yılları arasında Gilçay ve Abdalîlerin, Kandahar merkez olmak üzere, bir dönem İran'ı da içine alacak şekilde müstakil bir idare tesis etmeleri, onlarda istiklâl arzusunu ortaya çıkarmıştı. Dolayısıyla Nadir Şah'ın ölümü ile buhranlı bir devreye giren İran'dan bağımsız bir idare tesis etme şansı yakalayan Afgan aşiretleri, bu fırsatı değerlendirmek arzusundaydı. Bkz. Siracü't-tevarih I, s.12

¹⁹ A. Fletcher, **Afghanistan Highway of Conquest**, New York 1966, s.41 vd; Kandahar'a hareket eden ordu, dört bin Gilçay ve oniki bin Abdalî ve Özbek'ten mürekkepti. Bkz. G.M. Gubar, **Afganistan der Mesir-i Tarih**, Tahran 1374, s.354; G.B. Malleson, **History of Afghanistan**, London 1879, s.273 vd.

²⁰ Bkz. M.S.Ferheng, a.g.e.I, s.116 vd.

getirerek burada bir toplantı yapılmasına karar verdiler.²¹ Şayet güçlü bir liderden mahrum şekilde Kandahar'a vasıl olunursa Kandahar'daki idarecilerin husumetine uğrayabilirlerdi.²²

Önce liderlik meselesini halletmek üzere Şir-i Sorh'ta *Cirke* (*Jirga/Kurultay*) 'yi topladılar.²³ *Cirke*'de Afgan aşiretlerinin çok önemli ve nüfuzlu liderleri vardı. Aralarında bir lider seçmek üzere yapılan bu toplantıda her kabile, kendi hanlarının “*Şah*” seçilmesi arzusundaydı. Hararetli tartışmalarla geçen sekiz gün sonunda bir netice elde edilememişti. Tartışmalar neticesinde hakeme gitmeye karar verildi. Hakemin her hangi bir kabileye mensup olmaması, herkesçe itimat edilen ruhanî biri olması şartı arandı. Nihayet bu şartları haiz, Kâbil ahalisinden Pir Sabır Şah adındaki derviş, hakem tayin edildi.²⁴

Ahmed Han Abdalî, büyük tartışmalara sahne olan bu *Cirke*'yi bir köşede sükût içerisinde, tartışılmış olan en önemli meselelerde bile tek kelime söylemeden, dikkatle ve sabırla dinlemişti. Ahmed Han'ın bu halini gözlemleyen Pir Sabır Şah, onu liderliğe layık görerek, şahlığa önerdi.²⁵ Sabır Şah'ın bu teklifi karşısında diğer hanlar, kendi adaylıklarını çekerek, Ahmed Han'ın lider seçilmesini destekledi.²⁶

Derviş Pir Sabır Şah tarafından Afgan aşiretlerinin liderliğine aday gösterilen henüz yirmi beş yaşındaki Ahmed Han, ısrarlar üzerine bu görevi kabul etti. Ahmed Han'ın şahlığı kabul etmesi üzerine Sabır Şah, “*Bu şahlığınızın tahtıdır.*” diyerek, onu yüksek bir makama oturttu. Sonra eline aldığı bir avuç buğday tanesini de başına saçarak “*bu da şahlığınızın ilâmıdır.*” dedi.²⁷ Burada ananevî Türk töresinde yer alan “*tahta oturtma*” ve “*saçı saçma*” geleneği aynen tatbik edilmişti. Şahlığın, halka uğur ve bereket getirmesi maksadıyla tatbik edilen bu gelenek en eski Türk adetlerindendi.²⁸

Şekil 1: Ahmed Han Abdalî'nin Şir-i Sorh'daki “taç giyme töreni”ni simgeleyen bir

²¹ Gubar, Afganların Şir-i Sorh (Kızıl Aslan)'da yaptıkları toplantının tarihini Ekim 1747 olarak verir. Bkz. G.M.Gubar, a.g.e., s.354 vd.

²² İbn Muhammed Amin Gulistanî'ye göre bu toplantıda “*Bu uzun seferde kendi içimizden birinin liderliğinde birleşmeliyiz. En yüksek rütbeli bir lider olmaksızın Kızılbaş tehlikesiyle yüz yüze olan askerlerimiz tek vücut halinde Kandahar'a yürümezse başarı imkânsız ve zor olur. Bununla beraber gideceğimiz yere varmadan önce her ne olursa olsun bir lider seçmeliyiz.*” şeklinde bir karar alınmıştı. Bkz. Mücmilü't-tevarih, s.60

²³ “Büyük Halk Meclisi” manasına kullanılan *Cirke* ya da *Jirga* [Bkz. Bkz. M.J. Hanifi, “*Colonial Production of Hegemony Thourgh the “Loja Jerga” in Afghanistan*”, *Iranian Studies*, XXXVII/2 (June 2004), s.303] “*Kurultay*”ın karşılığıdır. Devletin önemli meselelerinin oturulup konuşulduğu ve tartışıldığı meclis olarak günümüzde de faaldir.

²⁴ G.M. Gubar, a.g.e., s.355

²⁵ Pir Sabır Şah: “*Bu kadar gereksiz konuşma niçin? Allâh hiç birinizde olmayan özelliklerle Ahmed Han'ı büyük bir insan olarak yarattı. Onun soyu, bütün Afgan kabilelerinin en soylusudur. Bundan sonra devam edilirse, Allâh gazâbıyla sizleri imtihan edecektir.*” diyerek Ahmed Han'ı şahlığa önermişti. Bkz. G. Singh, a.g.e., s.24 vd.

²⁶ Ali Kuli Mirza, a.g.e., s.35

²⁷ Bkz. G.M. Gubar, a.g.e., s.355; Ali Kuli Mirza, a.g.e., s.35

²⁸ Bkz. B. Ögel, *Türklerde Devlet Anlayışı (13. Yüzyıl Sonlarına Kadar)*, Ankara 1982, s.69 vd.

gravür.*



Yapılan bu sade törenden sonra Pir Sabır Şah, “Şimdi sen Padişâh Dürr-i Dürrân (inciler incisi) ’sın” dedi.²⁹ Bundan sonra Ahmed Han, Ahmed Şah Dürranî adını aldı.³⁰ Ahmed Han’ın “Şah” olarak Afgan kabilelerinin başına getirilmesinden sonra Cirke’de önemli bir karar daha alındı. Bu karara göre artık Kızılbaş İran’a ve büyük bir buhran içerisine itilmiş Dehli Sultanlığı’na hizmet etmeyecek, kendi toprakları olan Herat ve Kandahar’da bağımsız bir devlet tesis edeceklerdi.

Görüldüğü üzere Afgan kabileleri bir araya toplanıp uzun istişarelerden sonra kendi liderlerini seçim yoluyla göreve getirmişlerdi. Han’ın kurultayda seçilmesi eski ve köklü bir Türk geleneğiydi. Bu tavır Hun, Göktürk ve Uygurlardan sonra pek fazla görülen bir davranış şekli değildi.³¹ Afgan aşiretlerinin, liderlerini kurultayda seçmiş olmaları, onların geçmişteki Türk adetlerini devam ettirdikleri hususunu gözler önüne sermektedir.

Cirke’de “Şah” seçildikten sonra Kandahar’a hareket eden Ahmed Han, önden tellallar gönderip, Nadir Şah Afşar’ın öldüğünü ve kendisinin şahlığa

* Bu resim M.J. Hanifi, “Colonial Production of Hegemony Through the “Loja Jerga” in Afghanistan”, *Iranian Studies*, XXXVII/2 (June 2004), s.316’den alınmıştır.

²⁹ Bkz. Siracü’t-tevarih I, s.12; G.M.Gubar, a.g.e., Tahran 1374, s.355; Dürr-i Dürrân “Lûlûlâlâ” (parlayan inci) olarak da tesmiye edilmiştir. Bkz. M.S.Ferheng, a.g.e.I, s.121; Bazı batılı tarihçiler, Dürr-i Dürran ismini “Dürr-i Dovrân” yani “devrin/zamanın incisi” şeklinde yanlış ifade etmiştir. Bkz. D.N.Wilber, *Afghanistan*, New Haven 1962, s.18; M. Ewans, *Afghanistan: A New History*, Curzon 2001, s.23

³⁰ Bu hadiseden sonra Ahmed Şah, davullar çaldırarak Abdalilerin de Dürrani adını kullanmalarını istedi. Böylece bu tarihten itibaren Abdaliler Dürrani adını aldılar. Bkz. G.B. Malleson, a.g.e., s.276; L. Dames, “Ebdali”, *İ.A.IV*, s.4; H.W. Bellew, *An Inquiry into the Ethnography of Afghanistan*, Karachi 1977, s.22

³¹ Hükümdarın Kurultay’da seçilmesi ile ilgili geniş bilgi için bkz. B. Ögel, a.g.e., s.68 vd.

seçildiğini ilân ettirdi.³² Herhangi bir zorlukla karşılaşmadan Kandahar'a giren Ahmed Han'ı, şehrin ileri gelenleri ve aksakallıları büyük bir coşkuyla karşıladı. Ahmed Han, Kandahar'da ilk iş olarak Nadir Şah'a giden bir hazine kervanına el koydu.³³ Kervan'daki filleri ve diğer malları orduda ve hükümette yer alan memurlar arasında dağıttı.³⁴ Bu hareketiyle adeta *cülûs bahşişi*³⁵ töreni icra eden Ahmed Han'ın bu tavrı büyük bir cömertlik gösterisiydi. Bu davranışı, ona karşı gelişebilecek muhalefeti ortadan kaldırmaya yetmiş, ayrıca pek çok aşiret reisi de kendisine bağlılıklarını bildirmişti.³⁶

Artık sıra klasik Türk-İslâm devletlerinde görülen tahta çıkma merasiminin icrasına ve hâkimiyet sembollerinin tatbikine gelmişti. Bu hususta 1747 yılı Ekim ayının sonlarında Kandahar'da bir camide, bir kez daha şehrin ileri gelenlerinin huzurunda yapılan törende, şehrin en yüksek mevkiindeki dinî lideri, eline aldığı bir avuç buğdayı Ahmed Han'ın başına saçmış ve dualardan sonra onun Tanrı ve milletin seçimi neticesinde bu makama ulaştığını söylemişti³⁷ Bu merasim esnasında, ortaçağ Türk devletlerinde takip edilen hâkimiyet sembolleri sırasıyla uygulanmış, yeni Şah'a *hilât*³⁸ giydirilmiş, başına *sorguç*³⁹ ile süslü *tâc*⁴⁰ konarken, beline de *kılıç kuşatılmıştı*.⁴¹

³² Bkz. G.Singh, a.g.e., s.29

³³ Nadir Şah'ın Sind ve Pencâb Beglerbegi olan Muhammed Taki Han Şirazî [Bu kişinin adı Siracü't-tevarih I, s.9'da "Takî Han Ahtabegi" olarak geçer. "Ahtabegi" ya da "Ahtaçı" "Mir-i Ahur'un karşılığıdır. Bkz. Vekâyi II, s.577] komutasında bir Afgan muhafız birliği, üç bin deve ile taşınan şallar, değerli taşlar ve iki korur rupiden oluşan hazine ile Kandahar'a ulaşmıştı [Bkz. Siracü't-tevarih I, s.12 vd; Tarih-i Giti Güşâ, s.51]; Yaklaşık 2.600.000 rupi değerindeki bu hazine [Bkz. Y.H. Bayur, a.g.e.III, s.102] Nadir Şah adına Pencâb, Lahor ve Kâbil civarından toplanan vergileri ihtiva ediyordu. Ahmed Han, Kızılbaşların önemli bir siması olan Muhammed Taki Han Şirazî'ye oldukça iyi davranıp, hizmetine almış, böylece Kâbil ve Pencâb'da yerleşmiş olan Kızılbaş Türklerin de devlete bağlanmasını temin etmişti. Bkz. Mücmilü't-tevarih, s.60

³⁴ Bkz. M.Şemiî, a.g.m., s. 64

³⁵ Tahta çıkan padişahın, askerî ve idarî vazifelileri memnun etmek üzere dağıttığı atiyenin adıdır. Bkz. M.Z. Pakalın, **Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I**, İstanbul 1993, s.312

³⁶ Mücmilü't-tevarih, s.61; M.S.Ferheng, a.g.e.I, s.121

³⁷ J. P. Ferrier, **History of the Afghans**, London 1858, s.69 vd.

³⁸ Ortaçağ Türk-İslâm devletlerinde hakimiyet sembollerinden sayılan hilât, Arapça "*elbisesini çıkarmak*" manasını ifade eden *hal'* kökünden gelir. Halife, hükümdar ve ümerânın taltif etmek istediği kimseye verdiği kıymetli libas, zinet veya silah manasına kullanılırdı. Bkz. H. Palabıyık, **Valilikten İmparatorluğa Gazneliler, Devlet ve Saray Teşkilatı**, Ankara 2002, s.140

³⁹ Tâc veya imâme üzerine takılan Ukar (Tepeli Balıkçıl) kuşunun tüylerine sorguç deniliyordu. Bkz. Vekâyi II, s.641

⁴⁰ Hakimiyet sembollerinden olan tâc, genellikle değerli madenî eşya ile yapılır ve kıymetli taşlarla süslenirdi. Ağırılığı sebebiyle başa zahmet vereceğinden genellikle tahtla irtibatlandırılırdı. [Bkz. H. Palabıyık, a.g.e., s.170] Ahmed Şah'ın giydiği tacın muhtevası ile ilgili fazla bilgi yoktur. Ancak tahta çıkma törenini tasvir eden bir gravürde, başında sorguçlarla süslü bir sarık (imâme) görülmektedir. Bkz. M. J. Hanifi, a.g.m., s.316

⁴¹ Bkz. G. Singh, a.g.e., s.31; Kılıç kuşanma, Padişahlara biatten sonra yapılan merasim münasebetiyle kullanılan tabirdir. Tahta çıkma merasiminde hilât giydirmeye birlikte uygulan bu merasim çok eski Türk adetlerindedir. Bkz. M.Z. Pakalın, a.g.e.II, s.266

Tahta çıkma merasiminden hemen sonra Ahmed Şah, yeni kurulan devletin merkezi olarak Kandahar'ı *payitaht*⁴² ilân etti. Ahmed Şah adına ilk *sikke*⁴³ de burada bastırıldı. Bastırılan altın ve gümüşten sikkelerin üzerinde “*Hük-m-ü şod ez kadr biçün be Ahmed Padişâh / Sikke-i zen ber sim ve zer ez puşt mâhi ta be mâh*” ibaresi yer alıyordu.⁴⁴ Sikkeler üzerinde, sadece Ahmed Şah'ın adının yer alması, onun herhangi bir devlete tâbi olmadığını gösteriyordu.

Devletin resmî işlerinde kullanılmak üzere Ahmed Şah için bir de *mühür*⁴⁵ kazdırıldı. Hatem (/yüzük) üzerinde kadeh şeklinde kazdırılmış mühürde “*Allâhü'l-hâkim ba hû, Ahmed Şah ya fettâh dürr-i dürrânî*” ibaresi yer almaktaydı.⁴⁶ Ayrıca mühürün üzerindeki yazının altına hâkimiyet sembolü olarak bir de tavus kuşu resmi işlenmişti.⁴⁷

Ahmed Şah Dürranî adına ilk *hutbe*⁴⁸ Kandahar'da Cuma namazında okutuldu.⁴⁹ Böylece Türkistan, İran ve Hindistan'da hâkimiyet tesis etmiş olan Gazneli, Selçuklu, Harezmsâh, İlhanlı, Timurlu, Babûrlu ve Safevîler gibi Türk-İslâm devletlerinde uygulandığı görülen hâkimiyet sembollerinden kurultay, taht, payitaht, hilat, tâc, kılıç kuşanma, cülûs bahşîşi, sikke, mühür ve hutbe gibi unsurların tamamı, Ahmet Han'ın iktidara taşınmasında da uygulanmıştı.

Nadir Şah'ın hizmetine girdiği andan itibaren, onun bütün seferlerine iştirak ederek Hindistan, Azerbaycan, Gürcistan ve Irak-ı Acem'de onunla birlikte bulunan Ahmed Han, Afşarlı sarayında bulunmak ve Şah'ın korumasını üstlenmesi hasebiyle devlet erkânına ve adabına malik olmuş, devlet idaresinde gerekli olan hususiyetler kendisinde tebarüz etmişti. Alınan karar gereğince, devletin temellerini atmak üzere harekete geçen Ahmed Şah, İran'daki Safevî ve Afşarlı idarî yapılanmasını örnek olarak oluşturduğu memuriyetlere, aşiret reislerinden tayinler yapmaya başladı.

Eşrefü'l-vüzerâ Şah Veli Han lakabıyla Begi Han, *Kaşıkçıbaşı*,⁵⁰ Şah Pesend Han lakabıyla Abdullah Han, *Divanbegi*,⁵¹ Hacı Navab Han, *Sahib-i Cem-i*

⁴² Devletin mevcut olduğu yerde, devletin idare edildiği bir merkezin olması şarttır. Türk-İslâm devletlerinde “darü'l-mülk”, “hadrat”, dergâh” olarak da adlandırılan payitaht önemli hâkimiyet alametlerindedir. [Bkz. H. Palabıyık, a.g.e., s.161] Kandahar'ın payitaht seçilmesi ile hakimiyet alametlerinden bir daha gerçekleştirilmiş oluyordu.

⁴³ Tahta çıkan her hükümdarın bağımsızlık alameti olarak adına sikke bastırması Türk devlet geleneğinde hâkimiyet sembollerindedir. Bkz. H. Palabıyık, a.g.e., s.129

⁴⁴ Bkz. Mücmilü't-tevarih, s.449; Siracü't-tevarih I, s.13

⁴⁵ Resmî yazışmalarda hükümdarın nişanı olarak kabul edilen mühür, önemli hâkimiyet alametlerindedir. Bkz. H. Palabıyık, a.g.e., s.150

⁴⁶ Bkz. Mücmilü't-tevarih, s.449

⁴⁷ Bkz. Siracü't-tevarih I, s.13; Bir hâkimiyet sembolü olarak tavus kuşu motifinin kullanılması ile ilgili geniş bilgi için bkz. T. Thankappan Nair, “*The Peacock Cult in Asia*”, **Asian Folklore Studies**, XXXIII/2, (1974), s.93-170

⁴⁸ İslâm devletlerinde meşruiyetin şartlarından biri de şüphesiz ki, hâkim olunan sahalardaki camilerde Cuma namazları esnasında hükümdarın adının, ünvanlarının ve lakablarının mimberde zikredilmesidir. Bkz. H. Palabıyık, a.g.e., s.134 vd.

⁴⁹ Bkz. Mücmilü't-tevarih, s.61

⁵⁰ “Muhafiz alayı kumandanı” manasına kullanılan Türkçe bir terimdir. Bkz. Siracü't-tevarih I, s.12

Sandukhâne,⁵² Berhurdar Han, *Kapucubaşı*,⁵³ Muhammed Han Beluç, *Zabit Begi*,⁵⁴ Cafer Han, *Kollaragası*⁵⁵ ve Cihan Han, *Hân-ı Hanân*⁵⁶ (*Sipahsalar*⁵⁷/*Serleşker*⁵⁸) ünvanlarıyla tayin edildi.⁵⁹ Ayrıca *Eşikagası*⁶⁰ ünvanı verilen Abdullah Han Keşmir'in fethiyle görevlendirildi.⁶¹ Görüldüğü üzere yeni tesis edilen idareye atananların aldıkları ünvanlar ve vazifeler Türk-İslâm devletlerinde kullanılan idarî /askerî ünvan ve terimleri idi.

Ahmed Şah, merasimler ve tayinlerin ardından dokuz Afgan kabilesinin liderlerinden oluşan bir kurul oluşturdu.⁶² Bir yandan idarî ve askerî yapılanma devam ederken, öte yandan hâkimiyet altındaki mevcut toprakların taksimatını yeniden düzenleme kararı alan Ahmed Şah, Nadir Şah zamanında tahriri yapılmış olan Kandahar vilâyetindeki toprakları yeniden tahrir tabi tutarak, altı bin sabana böldü. Yayınladığı fermanla bu toprakların büyük bir bölümünü Abdalîler arasında taksim ederek, yeni toprak sahiplerini savaş zamanında on iki bin beş yüz nefer vermekle mükellef kıldı. Yeni tumar sahipleri savaş zamanında sipahileriyle birlikte orduya katılacak ve askerî bir ünvan olan *serdar* adını alacaktı.⁶³

Savaş zamanında tımarlardan ve aşiretlerden orduya katılan askerlerin yanı sıra, tamamı Afgan kabilelerinin dışından, özellikle Nadir Şah'ın ordusunda harp tecrübesi kazanmış Kızılbaş ve Özbeklerden seçilen atlı birliklerden teşekkül edilmiş kapıkulu ocağını kurdu. Bunlar payitahtta Gulaman-ı Şahî veya Gulamhâne adıyla bilinen yerde iskân edilmişti.⁶⁴ Savaş zamanında "*leşker-i kalb*" yani ordunun merkezini bu birlikler tutuyor, savaş dışında da Şah'ın emniyetini

⁵¹ Halkın istida ve arz-ı hallerini divana takdim eden ve divanın tertip ve düzenini muhafazayla görevli kişiye verilen addır. Bkz. M.Z. Pakalın, a.g.e.I, s.457; Babür zamanında Serkâtîp, Nedim, Kâhya, Kapı Kethüdası manasına kullanılıyordu. Bkz. Vekâyi II, s. 603

⁵² Karahanlı, Gazneli ve Selçuklularda Hazine-dârlik görevinin karşılığıdır. Bkz. Vekâyi II, s. 666

⁵³ Saray kapıcılarının âmiri ve büyük zâbiti hakkında kullanılan bir tâbirdir. Bkz. M.Z. Pakalın, a.g.e.II, s.167; Karahanlı saray teşkilatında Hükümdar ve Ulu Hacib'den sonra gelen en büyük makam sahibi olarak Kapucubaşı'nı görmekteyiz. Sarayda çeşitli hizmetler için adam almak, saray hizmetlilerinin tayin ve terfilerini tanzim etmek, onların sevk ve idarelerini yapmak ve gerek saray içinde gerekse dışında, her türlü tehlikeye karşı Hükümdarın korumasını sağlamak, Kapucubaşı'nın göreviydi. Bkz. R. Genç, **Karahanlı Devlet Teşkilatı**, Ankara 2002, s.138 vd.

⁵⁴ Zabita işleriyle alakalı askerî teşekkül ve bu teşekkülün başında bulunan kişiye verilen isimdir. Bkz. M.Z. Pakalın, a.g.e.III, s.644

⁵⁵ Kollaragası ya da Kullar Agası terimi askerî bir terim olup, saray muhafızlarının komutanı manasına kullanılmıştır. Bkz. Y.H. Bayur, a.g.e.II, s.206

⁵⁶ Hân-ı Hânân ünvanı "ordu komutanı" manasına kullanılmıştır Bkz. Siracü't-tevârih I, s.12

⁵⁷ Gulam Muhammed Gubar, a.g.e., s.360'da Cihan Han, yine ordu komutanı manasında kullanılan Sipahsalar ünvanı ile anılmaktadır.

⁵⁸ Bazı kaynaklarda ise bu ünvanın Farsça karşılığı olan "Ser-i Leşker ve Emir-i Leşker" tâbirleri kullanılmıştır. Bkz. M.S. Ferheng, a.g.e.I, s.121

⁵⁹ Bkz. Siracü't-tevârih I, s.12; M.S. Ferheng, a.g.e.I, s.120

⁶⁰ Eşikagası "Saray Hacibi" karşılığında kullanılan Türkçe bir terimdir. [Bkz. Siracü't-tevârih I, s.23] Baburlular zamanında sarayın önemli görevlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eşik Agası ve Eşik İhtiyarı ile ilgili bkz. Vekâyi II, s.606

⁶¹ Bkz. Siracü't-tevârih I, s.23

⁶² Dokuz sayısının ve dokuz kabilenin Türk mitolojisindeki yeri ve önemi ile ilgili geniş bilgi için bkz. B. Ögel, **Türk Mitolojisi I**, Ankara 1993, s. 63,110, 298

⁶³ Bkz. M.S. Ferheng, a.g.e.I, s.122

⁶⁴ Bkz. M.S. Ferheng, a.g.e.I, s.124

sağlıyorlardı. Ordunun teşkilatlandırılmasında tamamen Türk askerî teşkilatının unsurları kullanılmıştı. Tımarlı sipahiler, gulamlar, savaş zamanında orduya katılan gönüllüler ve ittifak halindeki bölgelerden sağlanan birlikler yeni Afgan ordusunun unsurlarıydı. Özellikle 1761'de Marathaların büyük bir hezime uğratıldıkları Panipat savaşında,⁶⁵ Ahmed Şah'ın ordusu, klasik Türk ordu düzenindeydi. Yaklaşık altmış bin kişiden mürekkep ordu, leşker-i kalb (/merkez), meymene (/sağ cenah), meysere (/sol cenah), pişdar (/öncü) ve saka (/artçı) şeklinde dizilmişti.⁶⁶ Burada uygulanan savaş taktiği ise büyük bir maharetle uygulanan "Turan taktiği"nden başka bir şey değildi.

Kandahar'da Afgan devletinin temellerini atan Ahmed Şah, ülke bütünlüğünü sağlamak maksadıyla Gazne, Kâbil ve Herat'ı ele geçirdi. Böylelikle bugünkü Afganistan'ın genel sınırlarına ulaşmış oldu. Daha sonra kendinden önceki fatihlerin yaptığı gibi Hindistan'a indi.⁶⁷ 1749'dan 1770 yılına kadar toplam sekiz defa Hindistan'a sefer yapan Ahmed Şah, bu seferler esnasında Baburlu devlet teşkilatından da etkilenmişti. Yaptığı tayinlerde emri altındaki görevlilere Türkistan ve Baburlu saray teşkilatlarında kullanılan *Yasavul*,⁶⁸ *Karavul*,⁶⁹ *Kutval*⁷⁰ ve *Daruga*⁷¹ gibi ünvanları vermişti.

Sonuç olarak milattan önceki dönemlerde Sakalarla başlayan ve sırasıyla Yüe-çi, Kuşan ve Eftalitlerin hâkimiyetine giren Sicistan, Toharistan, Huttal, Zabulistan ve Kabulistan gibi Afganistan'ın tarihi bölgeleri Heptal(/Abdal) ve Kalaçlar gibi Akhunların iki önemli boyuna vatan olmuştu.⁷² İslamîyetten sonra Gaznelilerin⁷³ adeta mührünü bastığı bu topraklar, onların inkırazından sonra

⁶⁵ Tarihe III. Panipat savaşı (14 Ocak 1761) olarak geçen Afgan-Maratha savaşı ile ilgili geniş bilgi için bkz. Muhammed Cafer Şamlu, **Tarikh-i Menazilu'l-Fütûh**, (nşr. Eliot-Dowson, **The History of India, As Told By Its Own Historians VIII**) Delhi 1990, s.148 vd; J.P. Ferrier, a.g.e., s.87

⁶⁶ Abdalî ve Maratha ordularının dizilişi ile ilgili bir kroki için bkz., V.A. Smith, **The Oxford History of India**, London 1920, s.463; Ahmed Şah'ın Panipat savaşında meydana sürdüğü ordunun sayısı ve teşhizatı ile ilgili geniş bilgi için Bkz., Seyyid Ghulam Ali, **Nigâr-nâme-i Hind**, (nşr. Eliot-Dowson, **The History of India, As Told By Its Own Historians VIII**, Delhi 1990), s.398 vd; G. Macmunn, **Afghanistan, From Darius to Amanullah**, Edinburgh 1929, s.70; W.K.Fraser-Tytler, **Afghanistan: A Study of Political Developments in Central Asia**, New York 1950, s.63; R.W. Frazer, **British India**, London 1918, s.123 vd.

⁶⁷ Ahmed Şah Abdalî'nin Hindistan seferleri ile ilgili geniş bilgi için bkz. O. Yazıcı, **Ahmed Şah Abdalî ve Millî Afgan Devleti'nin Kuruluşu (1747-1772)**, (Basılmamış Doktora Tezi), Malatya 2003

⁶⁸ Yasakçı, muhafaza memuru, saray muhafızlarının başı, tanzim edici, emirber gibi vazifeleri ihtiva eden Yasavul, Türkistan hanlarının sarayında hazine nazırı olarak görev yapıyordu. Bkz. Vekâyi II, s.666

⁶⁹ Gözcü, bekçi, ordunun anî bir baskına uğramaması için ordugâhın etrafına çıkarılan müfreze görevlileridir. Bkz. Vekâyi II, s.615

⁷⁰ Kale muhafızı, garnizon komutanına verilen addır. Bkz., Vekâyi II, s.629 vd.

⁷¹ Vâlî, askerî vâlî, bir bölgenin idare ve inzibatını sağlayan memura verilen ünvanıdır. Bkz., Vekâyi II, s.601

⁷² Bugünkü Afganistan sınırları içerisinde kalan bu bölgelerde Türk boyları İslam ordularına karşı büyük mukavemet göstermişlerdi. Bu hususta bkz. H.A.R. Gibb, **Orta Asya'da Arap Fetihleri**, (çev. H. Kurt), Ankara 2005, s.106 vd.

⁷³ Gaznelilerin bölge tarihinde oynadıkları mühim rolün tesirleri günümüze kadar ulaşmaktadır. Özellikle takip edilen dinî siyaset sayesinde bölge ahalisi Sünnî İslâm inancına sahip olmuş ve

sırasıyla Selçuklu, Gurlu, Harezmşah, İlhanlı, Timurlu, Babûrlu, Safevî ve Afşarlı hâkimiyetine girmişti. Dolayısıyla bölgede Türk hâkimiyeti kesintiye uğramadan Abdalîler dönemine kadar ulaşmıştı. O sebeple Herat, Kandahar, Gazne, Kâbil gibi önemli vilayetlerde Türk nüfusu ve nüfuzu hiçbir zaman eksik olmamış, dolayısıyla siyâsî üstünlük sayesinde kültürel devamlılık da kesintiye uğramadan sürmüştü. Dolayısıyla Ahmed Şah'ın kurduğu bu devlet, her ne kadar coğrafyaya binaen "Afgan devleti" olarak tarihe geçmiş olsa da gerek kurucu boyların menşei, gerekse hâkimiyet alametleri ile devlet idaresinde kullanılan idarî ve askerî ünvanlar, bu devletin kendinden önceki Türk devletlerinin bir devamı niteliğinde olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- AFŞAR, M., **Afgan-nâme II**, Tahran 1341
 ALİ KULİ MİRZA, **Tarih-i Vâka-yı ve Sevânih-i Afganistan**, Tahran 1376
 BELLEW, H.W., **An Inquiry into the Ethnography of Afghanistan**, Karachi 1977
 BEVERIDGE, H., **A Comprehensive History of India I**, London 1858
 DAMES, L., "Ebdali", **İ.A.IV**, s.4
 EWANS, M., **Afganistan: A New History**, Curzon 2001
 FERHENG, M.S., **Afganistan, der Penc Karn-ı Ahir I**, Meşhed 1371
 FERRIER, J. P., **History of the Afghans**, London 1858
 FEYZ MUHAMMED HAN, **Siracü't-tevarih I**, (nşr.M.İ.Şeriatî), Tahran 1372
 FLETCHER, A., **Afganistan Highway of Conquest**, New York 1966
 FRASER-TYTLER, W.K., **Afganistan: A Study of Political Developments in Central Asia**, New York 1950
 FRAZER, R.W., **British India**, London 1918
 GENÇ, R., **Karahanlı Devlet Teşkilatı**, Ankara 2002
 GIBB, H.A.R., **Orta Asya'da Arap Fetihleri**, (çev. H. Kurt), Ankara 2005
 GUBAR, G.M., **Afganistan der Mesir-i Tarih**, Tahran 1374
 HABİB, M., **Sultan Mahmud of Ghaznin**, Delhi 1951
 HANİFİ, M.J., "Colonial Production of Hegemony Thourgh the "Loja Jerga" in *Afganistan*", **Iranian Studies**, XXXVII/2 (June 2004), s.295-322
 HOCA ABDULKERİM HAN KEŞMİRÎ, **Beyan-ı Vâki; The Memoirs of Khojeh Abdulkurreem**, (nşr. F. Gladwin), Calcutta 1788
 LOCKHART, L., **Nadir Shah**, London 1938
 MACMUNN, G., **Afganistan, From Darius to Amanullah**, Edinburgh 1929
 MALLESON, G.B., **History of Afghanistan**, London 1879

Hanefî mezhebini benimsemişti. [Bkz. M. Habib, **Sultan Mahmud of Ghaznin**, Delhi 1951, s.7]; Gazneli devleti ile ilgili geniş bilgi için ayrıca bkz. E. Merçil, **Gazneliler Devleti Tarihi**, Ankara 1989

- MERÇİL, E., **Gazneliler Devleti Tarihi**, Ankara 1989
- MİRZA MEHDÎ HAN ESTERABADÎ, **Tarih-i Cihangüşâ-yı Nadirî**, Tahran 1377
- MİRZA MUHAMMED SADIK, **Tarih-i Giti Güşâ: der Tarih-i Hanedan-ı Zend**, (nşr. Said Nefisî), Tahran 1317
- MUHAMMED CAFER ŞAMLU, **Tarikh-i Menazilu'l-Fütûh**, (nşr. Eliot-Dowson, **The History of India, As Told By Its Own Historians VIII**) Delhi 1990
- MUHAMMED EMİN GÜLİSTANÎ, **Mücmilü't-tevarih**, Tahran 1344
- MUHAMMED KÂZİM MERVÎ, **Alam Aray-ı Nadiri III**, (nşr. M.E. Riyahi), Tahran 1369, s.1191
- NAIR, T.T., "*The Peacock Cult in Asia*", **Asian Folklore Studies**, **XXXIII/2**, (1974), s.93-170
- ÖGEL, B., **Türk Mitolojisi I**, Ankara 1993
- ÖGEL, B., **Türklerde Devlet Anlayışı (13. Yüzyıl Sonlarına Kadar)**, Ankara 1982
- PAKALIN, M.Z., **Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I**, İstanbul 1993
- PALABIYIK, H., **Valilikten İmparatorluğa Gazneliler, Devlet ve Saray Teşkilatı**, Ankara 2002
- POUR, A.D., **Nadir Şah Devrinde Osmanlı-İran Münasebetleri**, (Basılmamış Doktora Tezi), İstanbul 1977
- SEYYİD Ghulam Ali, **Nigâr-nâme-i Hind**, (nşr. Eliot-Dowson, **The History of India, As Told By Its Own Historians VIII**, Delhi 1990
- SINGH, G., **Ahmad Shah Durrani**, New York 1959
- SMITH, V.A., **The Oxford History of India**, London 1920
- SYKES, P., **Persia**, London 1922
- ŞEMÎ, M., "*Ahmed Şah Dürrani*", **Dairetü'l-Maarif-i Bozorg-i İslâm VII**, s.63-66
- TANBURÎ ARUTİN, **Thamas Kulu Han'ın Tevârihi**, (nşr. E. Uras), Ankara 1942
- WILBER, D.N., **Afghanistan**, New Haven 1962
- YAZICI, O., "*Gulcayların Menşei*", **Ortadoğu Araştırmaları Dergisi IV/1**, (Elazığ, Ocak 2006), s. 31-49
- YAZICI, O., **Ahmed Şah Abdalî ve Millî Afgan Devleti'nin Kuruluşu (1747-1772)**, (Basılmamış Doktora Tezi), Malatya 2003
- ZAHİRÜ'D-DİN MUHAMMED BABUR, **Vekâyi: Babur'un Hatıratı I- II**, (nşr. R.R. Arat), Ankara 1987

The Effects of the Turkish Culture in Foundation of the Afghan State

The current Afghanistan geography has long hosted several Turkish clans and states including Skyth, Yue-chi., Kushan, Akhuns (/Ephtalit), Ghaznavid, Seljukid, Khwarezmshah, Ilhanid, Timurid, Baburid, Safavid ana Afsharid. Thus the Turkish rule in this region had lasted until 18th century without interruption. Since those important provinces like Herat, Kandahar, Ghazni, Kabul never deprived of Turkish population and power, the political superiority of Turks and thus their cultural continuity persisted in Afghanistan without interruption.

Gılcays, one of the two large Turkish-origin Afghan tribes located in Kandahar and Herat during the early 18th century, invaded Iran in 1722 taking the advantage of authority gap in that country and ended the Safevid rule. Terminating some five-year long rule of the Afghan tribes led by Gılcays, Nadir Şah Afshar expelled the Afghan tribes from Iran. In a short time Nadir Shah established the unity in Iran as well as conquering Afghanistan and affiliating the Afghan tribes to himself. Forming the sultan's household troops from the forces he chose from among the Uzbek and Afghan tribes, Nadir Shah Afshar suppressed the internal oppositions and governed the state successfully until 1747.

As the reason for the Afghan tribes and Uzbeks to stay in Iran disappeared after Nadir Shah was killed by his governors in 1747, these forces decided to go back to their motherland. While Uzbek forces went back to Turkmenistan, Afghan tribes set off for their motherlands, Herat and Kandahar. The notables of the Afghan tribes wanted to assign a "Shah" just on the way as suggested by their cultural heritage and gathered a Jirga (assembly). They elected unanimously a twenty-five-year-old young man, Ahmed Khan Abdali, as their leader, taking the initial step towards becoming a state.

Moving to Kandahar after being elected as Shah, Ahmed Han entered into Kandahar being welcomed by the leaders of the city with enthusiasm and without any opposition. Once again in late October 1747, the ceremony of enthronement as a sign of the classical Turk-Islam culture was conducted in a mosque in Kandahar. During the ceremony taking place before the leaders of the city, the senior religious leader scattered a fistful of wheat over Ahmed Khan's head and announced after the prayers that he was granted this position as a result of the will of God and the nation. During this ceremony, the symbols of throne adopted in middle-age Turkish states were applied successively: new Shah was dressed in *khilat*, a *tâc* ornamented with *sorguç* was put on his head, and he was girded with a *sword*.

Immediately after the enthronement ceremony Ahmed Shah announced Kandahar as the *payitaht* as the center of the newly-founded state. The first *sikke* (coins) in the name of Ahmed Shah was pressed here. Only Ahmed Shah's name was printed on the *sikkes* and it was emphasized that he was not subject to any other states.

The first khutba in the name of Ahmet Shah Durrani was read during the Friday prayer in Kandahar. Thus, all of the symbols of throne such as assembly, enthronement, payitaht, hilat, tâc, a sword, enthronement gratuity, sikke and khutbe as appeared in Turk-Islam states ruled in Turkistan, Iran and India including

Ghaznavid, Seljukid, Khwarezmshah, Ilhanid, Timurid, Baburid, Safavid and Afsharid were applied similarly in Ahmed Khan's coming into power.

Taking an action to establish the other personnel of the state after the enthronement ceremony, Ahmed Shah first established offices being inspired from Safevid and Afsharid administrative structure in Iran and assigned people to these offices under such names as Kaşıkçıbaşı, Divanbegi, Sahib-i Cem-i Sandukhâne, Kapucubaşı, Zabit Begi, Kollaragası, Eşikagası, Hân-ı Hânan (/Sipahsalar), Topçubaşı, Yasavul, Karavul, Kutval, Daruga. As it is seen, the titles and the duties of the people assigned to the offices in the newly established administration were the same administrative-military titles and duties used in Turk-Islam states.

Ahmed Shah established an army like his predecessors to expand the lands under his rule. In addition to the troops joined to the army from timars and tribes during the war, he established the sultan's household troops made up of cavalrymen selected from Kızılbash and Uzbeks who gained battle experience in Nadir Shah's army. They were hosted in the place called Gulaman-ı Shahi or Gulamhâne in payitaht. In the time of war they ranked in the order of army, leşker-i kalb (/center), meeymene (/right side), meysere (/left side) pişdar (/pioneer) and saka (/rear). Therefore, the organization of the army completely reflected the components of Turk military model. The elements of the new Afghan army included tımarlı sipahis, gulams, volunteers in war time and troops received from the allied regions.

Consequently, the procedures used in the foundation and enthronement ceremonies of the Turk-Islam states were used during the foundation stage of this new state, and the titles and duties of the personnel assigned to the newly established offices were selected from the same ones that had been used by the Turk states founded in the region before. Already the roots of the founding clans and symbols of throne as well as the administrative and military titles prove that this state was a successor of the previous Turk states and Turkish culture had remarkable effects on this newly established state.

Kilis Ağzında Dönüşlülük Zamiri

The Reflexive Pronoun in Kilis Dialect

Hülya Arslan-Erol*
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Özet

Batı Türkçesinde dönüşlülük zamiri olarak kullanılan *kendi*, Anadolu ağızlarının bazılarında dönüşlülük yanında işaret zamiri fonksiyonuyla da kullanılmaktadır. Anadolu ağızlarının sınıflandırılmasında Batı Grubunda yer alan Kilis ağzında, dönüşlülük zamiri olarak *kendi*'nin ses değişikliğine uğramış şekilleri kullanılmakta ve bunlar dönüşlülük yanında, özellikle üçüncü şahıs çekimlerinde, işaret de ifade etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Kilis, ağız, dönüşlülük zamiri, işaret zamiri

Abstract

Kendi, used as a reflexive pronoun in west Anatolian dialects, has been used also as a demonstrative pronoun. Kilis dialect has been considered in West Anatolian dialects, and in this local dialect *kendi* is used with some phonetic changes. These changes express demonstrative pronoun too, especially in third person.

Keywords: Kilis, local dialect, reflexive pronoun, demonstrative pronoun

I. Giriş

Kilis ağzı, bugüne kadar Gaziantep ağzının bir parçası olarak değerlendirilmiş, Gaziantep ağzı içinde ele alınmıştır. Ancak A. Caferoğlu (1946: 565) “Anadolu Diyalektolojisine Dair Bir Deneme” adlı çalışmasında Gaziantep ağzının “merkez, Kilis ve yöresi, Türkmen uruğu ağzı” şeklinde üç alt grubu bulunduğunu söyleyerek Kilis ağzını ayırmıştır. L. Karahan'ın (1996) *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması* adlı eserinde ise Kilis ağzı, Gaziantep ağzının bir parçası olarak düşünüldüğü için ayrı olarak ele alınmamıştır.

1995 yılına kadar Gaziantep'in bir ilçesi durumunda bulunan Kilis, bazı ağız özellikleri bakımından, A. Caferoğlu'nun da belirttiği üzere, Gaziantep ağzından ayrılmaktadır. En belirgin farklılık, şimdiki zaman ekinin kullanımındadır.

* Yazışma Adresi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.
E-mail: herol@kilis.edu.tr.

Batı Grubu ağızları içinde yer alan Gaziantep'te şimdiki zaman eki -i / -iy, -yı / yi / -yu / -yü, -yer / -yér / -yir / -yr, -yo / -yö/ -yö şekillerinde kullanılırken (Karahan 1996: 142, 144-145), Kilis ağzında -or / -ör şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Aksoy 1945: 156-157, Karahan 1996: 144). İle edatının -n vasıta hali eki ile kaynaşması sonucunda ortaya çıkmış ilen > -lan / -len eki, Gaziantep ağzında -lan / -len/ -nan / -nen şeklinde kullanılmaktadır (Aksoy 1945: 146). Kilis ağzında ise -dan / -den şekli yaygındır. Gaziantep merkez ağzında bulunmayan bu kullanım, Hatay ağzında, Irak Türkmen Türkçesinde ve Suriye Colan Türkmenleri ağzında tespit edilmiştir (Bayatlı 1996: 370, Öztürk 2009: 151, Arslan-Erol 2009: 49). Ö. A. Aksoy (1945: 85, 146), Nizip ağzında da bu şekilde kullanıldığını belirtmektedir. *İ-* yardımcı fiilinin ve *ilen* edatının eklediği durumlarda araya giren *yardımcı ses y*, Gaziantep ağzında kullanılırken Kilis ağzında ek doğrudan kelimeye bağlanır (Aksoy 1945: 83-85). Hem il oluşu, hem de ağız özelliklerindeki bu ve benzeri farklılıklar sebebiyle Kilis ağzının Gaziantep ağzından ayrı olarak ele alınmasının, bölgenin tarihi ve etnik yapısının tam olarak netleşmesine de katkıda bulunacağı kanaatindeyiz.

Kilis ağzının oluşumunda etkin olduğunu kabul edebileceğimiz boylar konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Yerleşim yeri olarak tarihi M.Ö.ki yıllara giden Kilis'in İslam fethinden önceki adı, kaynaklarda genellikle Kilizi, Kiris, Kirus, Kurus, Korus şeklinde geçmektedir (Konyalı 1968: 37-39, İ.A. 2002: 5). Romalılar devrinde bir rahipler kenti olan ve zengin bir kültür merkezi durumunda bulunan Kilis'in V.yy.dan sonra sönmeye başladığı, halkının doğuya göçtüğü ve Kilis'in şimdiki yerinde bu isimle ortaya çıktığı tahmin edilmektedir (İl Yıllığı 1998: 27-28). Kilis, M.S. 638 yılında Hz. Ömer zamanında fethedilmiş, XI.yy.a kadar da Müslüman Araplarla Bizans arasında el değiştirmiştir (Konyalı 1968: 48-53). Kilis'e Türk boylarının ilk gelişi ise VIII.yy.a rastlar. El-Mehdi zamanında uç bölgelere yerleştirilip çoğaltılmış olan Türkler, zamanla Anadolu içlerine sızmış, Bizans egemenliğindeki yerlerde küçük yurtlar oluşturmuşlardır. XI.yy.da ise Türk boyları "Atabek" adında devletçikler kurmuşlardır. Suriye Selçukluları adı verilen bu devletçiklerden bazıları Haçlılar tarafından zapt edilmiştir. Kiris, Azez, Telbaşar, Ayıntap, Telhalit, Ravanda, Dülük, Maraş, Besni zapt edilen yerler arasındadır. Ancak kısa bir süre içinde Türkmenler, bu yerleri tekrar geri almışlardır. Bölge Selahaddin-i Eyyubi döneminde, 1250'den sonra, Halep'le birlikte Mısır-Türk Kölemen Devleti'nin egemenliğine girmiştir. Ancak bu dönemde Kölemenlerle Bizans arasındaki önemli merkezler arasında Ravanda ve Azez'in adı geçerken Kiris veya Kuris'ten hiç söz edilmemektedir. 1393'ten sonra ise bölgede Timur'un hâkimiyeti dikkati çeker. Bağdat'ı, tüm Kuzey Irak'ı, Halep'i zapt eden Timur, Azez ile birlikte şimdiki yerinde büyük bir köy olan Kilis'i de ele geçirmiştir. Türk-Kölemenlerin kuzey sınırı 16.yy.da Adana'yı, Maraş ve çevresini de içine alacak kadar genişlemiştir. Mısır-Suriye Türk Kölemen Devleti, 1250-1516 yılları arasında 266 yıl Kilis'i yönetiminde tutmuştur. Mısır-Suriye Türk Kölemen Devleti zamanında Kilis ve çevresi Oğuz boylarından oluşmaktaydı. Yani VIII.yy.da buraya gelmiş olan Oğuz boyları (Türkmenler), Moğolların önünü kesmek üzere

yerleştirilmiş, ardından Türk Memluk Devletinin sınırları içinde kalmışlardır. Selçuklulardan sonra bölgede hakim durumunda bulunan Dulkadiroğulları ise Memluk Devleti ile Osmanlı Devleti arasında tampon bölge oluşturmuş, Kilis ve çevresi üzerinde kültürel ve toplumsal açıdan etkili olmuştur. Kilis ve çevresinde etkili olan Türkmen boyları arasında Beydililer, Bayatlılar, Beylüklü, Harbendeli, İnalılı, Gündüzlü Avşar, Köpekli Avşarı ve Peçenekler bulunmaktadır. Anadolu Selçukluları zamanında göçebe halinde dolaşan bu boylar, Osmanlı döneminde özellikle Güneydoğu Anadolu'da Arap ve Kürtler'e karşı sonradan birer güvenlik unsuru olmak üzere yerleştirilmişlerdir. Osmanlı Devletinin başlıca politikası, sık sık isyana kalkışan Araplar ile asayiş ve güvenliği bozan Kürtlere karşı Güney Anadolu'da dolaşan Türkmenleri Halep ve çevresinde yerleştirip tutmak olmuştur. Kilis ve çevresinde, Memluk Devleti yerine Osmanlı Devleti'nin hâkimiyet kurması 1516'da Mercidabık savaşı ile olmuştur. Kilis'le birlikte Azez ve Halep de Osmanlı topraklarına katılmış, bu savaşla Suriye, Filistin, Mısır topraklarında dört yüz yıl sürecek Osmanlı egemenliği kurulmuştur (Kadri 1932: 18-28, Konyalı 1968: 124-131, İl Yıllığı 1998: 29-41, İ.A. 2002: 6).

Kilis ağzı, bu tarihi süreç sonucunda oluşmuştur. Bu yüzden de bu ağız üzerinde hem Oğuz hem de Kıpçak Türkçesinin izleri görülür. K / g ve t / d gibi Batı Türkçesine has değişmeler, Kilis ağzında bazı kelimelerde görülmez. Bunların yerine Kuzey Türkçesindeki sert ünsüzlü şekilleri kullanılmaktadır: kök / gök, kün / gün, tud / dud, tiken / diken, tad / dad vs. İki ünlü arasında kalan g, Kıpçak Türkçesinin etkisiyle y veya v ünsüzüne dönüşmektedir: soguk / sovuk, dög- / döy-, cogab / cevab gibi. Yine Kıpçak Türkçesinin etkisi olarak yorumlanabilecek bir özellik de kelime başındaki y- ünsüzünün bazı kelimelerde c- olarak kullanılmasıdır: cun < yun, cunub < yunub (Gürtekin, Şahmaranoğlu 1995: 35-40). Kilis ağzı bu özellikleri dışında bütün ses ve şekil özellikleriyle Batı Türkçesinin Batı grubunun özelliklerini aksettirmektedir (Karahan 1996: 2, 114-177). Kilis'in tarihi boyunca Suriye Araplarıyla iç içe bulunması sebebiyle, Kilis ağzının Arapçadan da oldukça etkilendiği, kelime hazinesindeki Arapça kelimelerin sayısının oldukça fazla olması dikkati çekmektedir.

II. Türkçede Dönüşlülük Zamiri

İsimlerin yerini tutan, kişileri ve nesnelere temsil veya işaret suretiyle karşılayan zamirler, isimler gibi çekim, çokluk ve iyelik eklerini alarak çekime girebilir, tamlama kurabilirler (Ergin 1985: 262-264, Korkmaz 2003: 399-400). *Kendi* dönüşlülük zamiri de standart Türkçede bu ekleri alarak, cümlede özneyi temsil etmek üzere, pekiştirme fonksiyonuyla, saygı ifade etmek amacıyla veya üzerine -lik yapım, iyelik ve -den ayrılma hali ekini alıp genişlemiş olarak zarf fonksiyonuyla kullanılabilir (Korkmaz 2003: 416-420).

Batı Türkçesinde başlangıçtan itibaren *kendi*, *öz* ve bunların birleşik şekli olan *kendüzi* şekilleriyle karşımıza çıkan dönüşlülük zamirleri, yapılan işin yapana dönüşünü gösteren bir işleve sahip olup şahıs zamirlerinin anlam bakımından daha

kuvvetli, katmerli şekilleridir. Batı Türkçesinde karakteristik olan *kendi* dönüşlülük zamiri yerine, Sibiryaya Türk lehçeleri ve Çuvaş Türkçesi hariç, diğer lehçelerde *öz* zamiri kullanılmaktadır. 11.yy.da Türkçenin ortak ürünü olan *Kutadgu Bilig*'de ise *öz* şekli yaygın olmakla birlikte, nadiren *kendi* de kullanılmıştır (Gülsevin 2007: 287).

“Kendi, asıl, öz” anlamında yalın birer isim olan dönüşlülük zamirleri, iyelik eklerini alarak zamire dönüşmüşlerdir (Ergin 1985: 272-273, Korkmaz 2003: 414-415). Dönüşlülük zamiri ile ilgili dikkat çeken bir husus da 3. teklik şahıs şeklinin hem *kendi* hem de *kendisi* şeklinde kullanılmasıdır. Aslında *kendisi* şeklinde olması gereken kullanım, *kendi*'nin sonundaki -i'nin iyelik eki zannedilmesi, zamirin sonuna getirilmesi gereken -si iyelik ekinin getirilmemesiyle *kendi* şeklinde yaygınlaşmıştır. Zamirin bu yalın hali esasen cümle içinde özneyi temsil eden bir durumda bulunmakta ve kişiler üzerinde direnilerek durulduğunu, başkalarının etkisinin bulunmadığını belirtmektedir (Korkmaz 2003: 416).

III. Kilis Ağzında Dönüşlülük Zamiri

Kilis ağzında da dönüşlülük zamiri olarak *kendi* kullanılmaktadır. Ancak *kendi*'nin dönüşlülük zamiri fonksiyonu yanında, yaygın olarak işaret zamiri anlamı ifade eden ve anlamı biraz daha kuvvetlendirme amacıyla cümleye eklenmesi şeklindeki kullanımı da bulunmaktadır. M. Ergin'in (1985: 272-273) dönüşlülük zamirlerinin özellikleri arasında belirttiği “kendi'nin aslında bir şahıs zamiri olduğu ve anlamı daha da kuvvetlendirip katmerli hale getirmesi”, Kilis ağzında açık bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Dönüşlülük zamiri fonksiyonu dışında, şahıs ve işaret zamiri olarak da kullanılan *kendi*, Kilis ağzında özellikle 3. şahısta bu fonksiyonlarıyla yaygındır. Birinci ve ikinci şahıslardaki kullanımlar, standart Türkçe ile aynıdır. 3. şahıstaki kullanımda iyelik eki genellikle düşürülmektedir.

Kendi zamiri Kilis ağzında bazı ses değişmelerine de uğramaktadır. Kelimenin başındaki sert ünsüz k- tonlulara g- olmuştur. Batı Türkçesinin genel Türkçe içindeki ayıncı özelliklerinden biri olan bu ses değişikliği, ağızlarda standart Türkçeden biraz daha yoğun olarak karşımıza çıkmaktadır. Standart Türkçede tonsuz ünsüzle *kendi* şeklinde kullanılan dönüşlülük zamiri, ağızlarda ilk ünsüzü tonlulaşmış olarak da kullanılmaktadır. Kilis ağzında bu tonlulaşma yanında ilerleyici, yakın ve tam benzeşme ile *genni* şekli de bulunmaktadır¹.

III.1. Dönüşlülük Zamirinin İsim Çekim Ekleriyle Kullanımı:

III.1.1. Yalın Hal

gendi ~ *genni*

III.1.1.1. Dönüşlülük zamiri fonksiyonunda kullanımları:

¹ *Kendi* dönüşlülük zamiri, Suriye Colan Türkmenleri ağzında ilk ünsüzü tonlulaşmadan, ancak ilerleyici, yakın ve tam benzeşmeye uğramış olarak *kenni* şeklinde kullanılmaktadır (Arslan-Erol 2009: 49-50).

“Tabi herkeş *gendi* yüküne göre para verir. Gendine on lira vermişse, o da ondan fazla verir.” (Aslan 2008: 63)

“Efenim bizde ceneze töreni, ceneze eer hastanedeeese köve gelir, *genni* evine.” (Aslan 2008: 46)

III.1.1.2. İşaret zamiri fonksiyonunda kullanımı:

-*Gendi* kaç kilo? (kurbanlık koyun) (Mehmet Ali Yıldırım, yaş 30, öğretim elemanı)

-*Gendi* kaç sayfa? (kitap) (Mehmet Ali Yıldırım, yaş 30, öğretim elemanı)

Aşağıdaki örnekte esas olarak işaret zamiri fonksiyonu kullanılmış olmakla birlikte, standart Türkçede karşılığı “aynısı” anlamındadır.

-Bi dahım diktirdim. Babamınkinin tam *genni*. (Halil Tilki, 18 yaşında, öğrenci, Musabeyli)

III.1.2. İlgi Hali

gendinin

III.1.2.1. Dönüşlülük zamiri fonksiyonunda kullanımı:

“İrammılcı bahdı, dedikine, filanca yoldan bir atlı gelecek, atı şu şekil, *gendi* şu şekil deyi atınıñ, *gendinin* şeklini verdi, ismi Şahmayıl olacak dedi.” (Caferoğlu 1995: 212)

III.1.2.2. İşaret zamiri fonksiyonunda kullanımı:

-*Gendinin* camı kırılmış. (araba için) (Mehmet Ali Yıldırım, yaş 30, öğretim elemanı)

-*Gendinin* ağzını aç, soğusun. (tencere için) (Mehmet Ali Yıldırım, yaş 30, öğretim elemanı)

III.1.3. Yükleme Hali

gendini ~ gennini ~ genni ~ gennimi

III.1.3.1. Dönüşlülük zamiri fonksiyonunda kullanımı:

“Şahın kızı tagadan eyilir bakarken zumrudañga kuşu saçınıñ bölüyünden alıp umuzuna attı, geldi ki dilki bekler *genni*.” (Caferoğlu 1995: 186)

“Davay doydudndan sona yatdı. Ben *gennimi* dādan birahdım asvalta éndim.” (Aslan 2008: 45)

III.1.3.2. İşaret zamiri fonksiyonunda kullanımı:

“-Kez² kele³ Ayyuş geçen bazardan aldığım teşt⁴ dışarı kodumdu. Gözü çıkasıcalar çalmışlar *gennini*. Gördün mü kele?” (Aliye Sabuncuoğlu, ev hanımı, 88)

“-Kez avrat geçen gün dahre⁵ aldımđı. Nere kodun *gennini*.” (Aliye Sabuncuoğlu, ev hanımı, 88)

² kez: seslenme, ünlem (kadınlar için)

³ kele: ünlem, seslenme (kadınlar için)

⁴ teşt: leğen

⁵ dahre: tahra, satır

“-Kez kirletme atkımı daha tutmadık⁶ *gennini*.” (Hülya Çelebi, memur, yaş 26)

“-Oyayı işledim bitti dolga⁷ getir de dikim *gennini*.” (Nevin Sabuncuoğlu, ev hanımı, yaş 44)

“-Kez uşaklar çayı döktü bez getirin de *genni* silek.” (Nevin Sabuncuoğlu, ev hanımı, yaş 44)

“-Bi lokma yıldırım mı *genni*? Kör olur.” (sobanın kapağını açması için “biraz kenarını aç, söner” anlamında) (Ballı Yallıkurt, yaş 70, ev hanımı)

“-Temizle de buzluğa koy *genni*.” (kızına balığı temizlemesini söylerken) (Ballı Yallıkurt, yaş 70, ev hanımı)

“-Ariya verdin *genni*.” (“bozdun onu”, torunu yazı yazdığı kalemı kırınca)(Ballı Yallıkurt, yaş 70, ev hanımı)

“-Gennini eyice bağla da kapının eşiğine koy.” (yolculuk için bavulunu hazırlarken torununa.) (Ballı Yallıkurt, yaş 70, ev hanımı)

“-Bunu nedim Şeyma?” (yırtık sayfayı ne yapayım?) (Amcası)

-Sobanın içine at *genni*... (Şeymanur Çaycı , yaş 5)

“-Portakal aldım iki kilo...

-E getir *gennini* de yiyek” (Halil Tilki, 18 yaşında, öğrenci, Musabeyli)

“-Agey bizim Ahmet bir it alık.

-*Gennini* eve getirdi. Kellesi aynı halleye⁸ benzordu.” (Halil Tilki, 18 yaşında, öğrenci, Musabeyli)

“-Lan yorum o gün şoralıkta bir kamyon geçordu. Tam o vakit bir uşşak öñüne çıkmasın mı? *Gennini* aşâkadek sürükledi.” (Halil Tilki, 18 yaşında, öğrenci, Musabeyli)

“-Lan Mahamet! Gel oğlum televizyonu aç da *gennini* kanal 79’a getir. Bizim koyü mü çıkarorlarmış neymiş...” (Halil Tilki, 18 yaşında, öğrenci, Musabeyli)

III.1.4. Yönelme Hali

gennine ~ *genne*

Yönelme hali eki almış şekillerin tespit edilen bütün örnekleri dönüşlülük zamiri fonksiyonunda kullanılmıştır.

“Kād galem verdi, yaz dedi. *Gennine* hemen yazdım verdim.” (Aslan 2008: 45)

“Bu tüccar bu arkadaşının lokantasından yir. Her kabı elli kuruşsa, *genne* iki buçuk lira verir.” (Caferoğlu 1995: 188)

“Bir gün ava gētdi nekadek dolandīysa bir av yakalıyamadı, dönüŝde bir ihdiyara ırasladı. İhdiyar *genne* sordu.” (Caferoğlu 1995: 184)

⁶ tut- : kullanmak

⁷ dolga: tülbent

⁸ halle: Çapları iki metre, derinlikleri otuz, kırk cm. kadar olan, bakırdan imal edilen geniş kap. Şıra, nişasta, salça yapılırken kullanıldığı gibi küçüklerinde düğün ve merasim yemekleri pişirilir. Genellikle buğday kaynatmak için kullanılan ve sacdan yapılanların yüksekliği elli cm. kadardır. Kalaycılar veya imalatçılarından günlük olarak kiralanır (Elhan 2004: 163).

III.1.5. Ayrılma Hali

gendinden ~ genninden

III.1.5.1. Dönüştülük zamiri fonksiyonunda kullanımı:

“Derviş ulaştı, oğlanı gendi odasına, gızı gendi odasına goydu; oğlan gözünü açdıdı, odasında *gendinden* başga heç bir kimse yok.” (Caferoğlu 1995: 210)

“Yola çıhar çıhmar otobüs geldi vallâ. Beni tanıdı zatan dâmlı defder galem alırdım *genninden*.” (Aslan 2008: 45)

III.1.5.2. İşaret zamiri fonksiyonunda kullanımı:

“-Lan herif bizim büyük oğlana telefon aldık, eyi mi ettik acep. Derse merse bakmor. Sabbahakadek *genninden*⁹ oynor.” (Halil Tilki, 18 yaşında, öğrenci, Musabeyli)

III.1.6. Çokluk Eki

gendileri ~ gendilerine

Çokluk eki almış olarak tespit edilen örneklerin tamamı dönüştülük zamiri fonksiyonundadır.

“Onnan soona yakın akrabaları gonşuları bir hefte gadar ceneze evine yimeg yapırmazlar, *gendileri* hazırlarlar.” (Aslan 2008: 63)

“Dier gonşuları da işde *gendilerine* göre para atarlar.” (dügünde) (Aslan 2008: 66)

III.2. Dönüştülük Zamirinin Tekrar Grubu olarak kullanımı:

Kendi sözünün arka arkaya tekrarı ve ikinci *kendi* sözüne iyelik ve yönelme durumu eklerinin getirilmesi ile de *kendi kendime*, *kendi kendine*, *kendi kendimize* ve *kendi kendilerine* gibi pekiştirilmiş dönüştülük gösteren zarflar (Korkmaz 2003: 419), Kilis ağzında yine şahıs ve nesne anlamı ihtiva ederek kullanılmaktadırlar.

genni genne: kendi kendine (Gürtekin, Şahmaranoğlu 1995: 26)

“Dedim yav bu adam deli herhal *genni gennime*.” (Aslan 2008: 45)

“Günün birinde lokantacı çok fikara düşmüş. *Gendi genne* durmuş düşünmüş, ben heç kimsiye eyliyim yokmu deyin düşünürken hetirine Mısırdaki tüccar gelmiş.” (Caferoğlu 1995: 189)

-*Gendi genne* mi gidici? Biz göndericik herhalde. (Antep’e bir paket gönderilmek üzere hazırlanmış bir paketi annesine göstererek) (Hakan Kilimci, yaş 26)

⁹ İle edatının ekleşmesi ve sonunan vasıta hali eki -n’yi almasıyla ortaya çıkmış olan ilen > -lan / -len eki, Kilis ağzında ses değişikliğine uğrayarak -dan / -den şeklinde de kullanılmaktadır. Aynı kullanım Hatay ağzında, Irak Türkmen Türkçesi ve Suriye Colan Türkmenleri ağzında da mevcuttur (Bayatlı 1996: 370, Öztürk 2009: 151, Arslan-Erol 2009: 49).

Kilis ağzındaki bu özellik bugün Gaziantep ağzında, Hatay Ağzında ve Kıbrıs ağzında da görülmektedir (Aksoy 1945: 348-388, Öztürk 2001: 104-106, Öztürk 2009: 246-247, Demir 2008: 13). Aşağıda tespit edilen örnekler, bu yörelerde hem dönüşlülük hem de işaret zamiri fonksiyonlarıyla kullanıldığını göstermektedir:

“Gözler görmedik aslannar kimi bi yît. Mërsem bu olan uyuz uyhusuna yatmış. Gız *gendini* gördöo kimi bi candan bi cana aşık olur.” (Aksoy 1945: 348)

“Ayibölunda geziydi dünéyin bir dilber,

Yéridim *gendinen* ayak aşamâder.” (Aksoy 1945: 356-357)

“Avrat yavralıy: “Aman ne var, acı *gennere* asbapnan ara vériym, eletir misîñ” déy.” (Aksoy 1945: 388)

“benim bir tarlam varıdı, güÇ yétmezidi *kendine* ekin çoğolurdu, çappık Kazılırdı, gölay gázılırdı (2.4.2.-11).” (Öztürk 2009: 247)

kende: kendinde, kendisinde: Ahmet’e söyle. *Kende* on liram var. (Antakya-Hatay) (DS)

kenden: kendisinden (Antakya- Hatay) (DS)

kene: kendisine: Ahmet para istedi, kene yirmibeş kuruş verdim. (Antakya-Hatay) (DS)

keni: 1. kendisini, kendini: Ben keni ne kadar severim (Antakya-Hatay) 2 İsim yerine kullanılır: Kele keni burda mı? (Şenköy- Antalya) 3. Birisine seslenme ünlemi: Bire keni. (Sabunluk, Antakya). (DS)

“Gızım başımda bişeyler yörür, bak bakayım nediller? Bitisa gır *genneri*.” (Öztürk 2001: 106).

kendi: Karı ve kocanın birbirinden söz ederken kullandıkları takma ad (Ml.) (DS)

IV. Sonuç

Batı Türkçesinde dönüşlülük zamiri olarak kullanılan *kendi*, ağızlarda şekil değişikliğiyle birlikte birtakım anlam değişikliklerine de uğramıştır. Kilis ağzında *gendi* ~ *genni*; *genninin*; *gennimi*, *gendini* ~ *gennini* ~ *genni*; *gennine* ~ *genne*; *gendinden* ~ *genninden*; *gendileri* ~ *gendilerine* gibi şekiller, bünyelerinde ses değişikliğiyle birlikte anlam değişiklikleri de taşımaktadırlar. Aslında bir dönüşlülük zamiri olan bu kelime, işaret zamiri fonksiyonuyla da kullanılmıştır. Bir başka deyişle insan yanında, doğadaki diğer canlılar ve nesnelere de yerini tutabilmektedir. Dönüşlülük zamirinin işaret zamiri fonksiyonuyla kullanımı en fazla yükleme hali eki almış şekillerinde görülmektedir. Anadolu ağızları içinde Kilis dışında Gaziantep ve Hatay ağızlarında da benzer örneklere rastlanmıştır. Ayrıca Kıbrıs ağzında da bu zamir her iki anlamda kullanılmaktadır.

KAYNAKLAR

- Aksoy, Ömer Asım (1945). *Gaziantep Ağzı I, II*, İstanbul: TDK Yayınları.
- Arslan-Erol, Hülya (2009). “Suriye Colan (Golan) Türkmenleri Ağzı”, *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, cilt 6, sayı 4, s. 40-63.
- Aslan, Burhan (2008). *Kilis Ağzında Çekim Ekleri (İncelem-Metin-Sözlük)*, Bitirme Ödevi (Basılmamış), Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Bayatlı, Hidayet Kemal (1996). *Irak Türkmen Türkçesi*, Ankara: TDK Yayınları.
- Caferoğlu, Ahmet (1995). *Güneydoğu İllerimiz Ağzlarından Toplamalar*, Ankara: TDK Yayınları.
- Caferoğlu, Ahmet (1946). “Anadolu Diyalektolojisine Dair Bir Deneme”, *TD-Belleten Seri III*, sayı 6-7, s. 561-568.
- Demir, Nurettin (2008). “Kıbrıs’ta Türkçe”, *Suya Düşen Sancak. Kıbrıs Türk Kültürü Üzerine İncelemeler*. İstanbul.47 Numara Yayıncılık, 60-79. (<http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/Nurettin-demir-kibris-turkce.pdf>)
- Derleme Sözlüğü (VIII)*, TDK Yay. Ankara: 1975
- Elhan, Faruk (2004). *Kilis Ağzı ve Şiirleriyle Karaaoğlan’ın Kilisliliği*, İstanbul: Kilis Vakfı Kültür Eserleri, No:3.
- Ergin, Muharrem (1985). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Gülsevin, Gürer (2007). “Kutadgu Bilig’in Dilinde Lehçelerin Özellikleri: ‘denk çiftler’”, *Türkoloji Araştırmaları*, 2 /2 Bahar 2007, s. 276-299.
- Gürtekin, Ali Ertuğrul, Hasan Şahmarenoglu (1995). *Necip Asım Yazıksız (Balhasanoğlu) ve Kilis Ağzı Üzerine İncelemeler*, No 15, Ankara: Kilis Kültür Derneği Yayınları.
- İslam Ansiklopedisi (2002). *Kilis Maddesi*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Karahan, Leyla (1996). *Anadolu Ağzlarının Sınıflandırılması*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kadri, Kilisli (1932). *Kilis Tarihi*, İstanbul: Burhaneddin Matbaası.
- Kilis Valiliği (1998). *İl Yıllığı, Cumhuriyet’in 75. Yılında Kilis*, Kilis: Valilik Yayınları.
- Konyalı, İbrahim Hakkı (1968). *Abideleri ve Kitabeleri ile Kilis Tarihi*, İstanbul: Fatih Matbaası.
- Korkmaz, Zeynep (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*, Ankara: TDK Yayınları.
- Öztürk, Jale (2009). *Hatay Ağzı (İnceleme-Metin-Sözlük)*, Adana: Karahan Kitabevi.
- Öztürk, Rıdvan (2001). “Kıbrıs Ağzında Dönüşlülük”, *Manas Üniversitesi Komuk İlimler Journalı / Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 1, s. 103-109.

The Reflexive Pronoun in Kilis Dialect

Kilis dialect, up to now has been regarded as a part of the dialect of Gaziantep. It has been considered in the Gaziantep dialect. But A. Caferoğlu have said (1946: 565), “An Article About Anatolian Dialectology”, the dialect of Gaziantep has three sub-groups “city center dialect, Kilis and region, the dialect of the Turkmen horizon” and Kilis dialect is categorized. L. Karahan (1996) In his book *The Classification of Anatolian Dialect*, Kilis dialect, as a part of the dialect of Gaziantep is thought not to be treated as separate.

Till 1995 in a district of Gaziantep ‘Kilis’, in terms of dialect features, as A. Caferoğlu noted, is separated from Gaziantep dialect. The most obvious difference is the use of the present suffix. Gaziantep in western group of the dialect, in the present tense suffix is used in the form of -i / -iy, -y1 / -yi / -yu / -yü, -yer / -yér / -yir / -yr, -yo / -yö / -yö (Karahan 1996: 142, 144-145). Kilis in his dialect is used as - or / -ör (Aksoy 1945: 156-157, Karahan 1996: 144). *Ilen* > -lan / -len suffix has emerged as a result of contraction of *ile* with -n suffix, it is used as -lan / -len/ -nan / -nen in Gaziantep dialect (Aksoy 1945: 146). -dan / -den is common in Kilis dialect. This usage not available in Gaziantep dialect, is seen as the dialect of the Iraqi Turkmen Turkish and Syrian-Colan Turkmens (Bayatlı 1996: 370, Arslan-Erol 2009: 49). Ö. A. Aksoy (1945: 85, 146) noted in Nizip dialect in this way as well. Adjunct voice ‘y’ which is intrusive in the case of *İ-* auxiliary verb and *ilen* preposition have suffix in Gaziantep dialect, but in Kilis dialect the suffix is linked to the word (Aksoy 1945: 83-85). Both Kilis became a city and Kilis is considered separately from the Gaziantep dialect due to some differences for this reason we absolutely believe that Kilis and its region will contribute to the region's history and ethnic composition.

In Kilis dialect both the traces of Kipchak and Oguz are seen. *K/g ve t/d* some changes belonging to Western Turkish can't be seen in Kilis dialect *g* lies between two vowels, turns into with the effect of Kipchak Turkish *y* or *v* consonants. Such as: *soguk / sovuk, döğ- / döy-, cogab / cevab*. Kilis dialect except for these properties with all the voice and form in the dialect reflects the characteristics of the Western Turkic group of the West. Throughout the history of Kilis because of their intertwined with the Arabs in Syria, Kilis dialect is also very influenced from Arabic, and it has the number of Arabic words in the vocabulary that is remarkable.

In our writing, functions of reflexive pronouns in Kilis dialect is discussed. It is known that pronouns which substitute the name of people and meet objects represented by points can conjugate possession suffixes, plural suffixes such as nouns and also can form constructions (Ergin 1985: 262-264, Korkmaz 2003: 399-400). *Kendi* reflexive pronoun in standard Turkish, can be a subject and can be used as an adverb with ‘-lik’ the derivational (Korkmaz 2003: 416-420).

These pronouns that are simple nouns turn into pronouns by taking possessive pronouns (Ergin 1985: 272-273, Korkmaz 2003: 414-415). A remarkable matter of reflexive pronoun is the usage that can be used as *kendi* and *kendisi* in the

third person singular. In fact it must be used as *kendisi* but *kendi* is common because the last letter of *kendi* -i is supposed to be possessive suffix and -si is not added at the end of *kendi*. Pronoun in the nominative case subject of the sentence actually represents a situation in which people and is focused on the dire voluntarily, others indicate that the effect does not exist (Korkmaz 2003: 416).

In the Western Turkish, from the beginning, reflexive pronouns encountered in the shapes of *kendi*, *öz* and their combined form, *kendüzi*, are the forms having a function in returning the work done to the person and they are the stronger and well-structured forms of personal pronouns in terms of meaning. Instead of reflexive pronoun *kendi*, which is characteristic to the Western Turkish, in other dialects the pronoun *öz* is used except Siberia Turkish dialects and Chuvash Turkish. In the 11th century, the pronoun *öz* is common in the *Kutadgu Bilig*, which is the common product of Turkish, but the *kendi* is also rarely used (Gülsevin 2007: 287).

Kendi is used as a reflexive pronoun in the Kilis dialect as well. However except the reflexive pronoun function of *kendi*, *kendi* has a usage form meaning demonstrative pronoun and phrase usage added to the sentence in order to the strengthen the meaning as well. *Kendi* stated as a reflexive pronoun by M. Ergin (1985: 272-273) is obviously encountered that *kendi* is used as a personal pronoun and for strengthening the meaning in the Kilis dialect. Except for the reflexive pronoun functions, *kendi*, which is also used as a person and demonstrative pronoun, is common at third person singular. Kilis in the dialect itself is used as a reflexive pronoun. However, the function of pronouns reflexive *kendi*, well as reflexive of common sense and meaning of the phrase a little more to be added to the sentence in order to strengthen the use of shapes as well. M. Ergin's (1985: 272-273) reflexive pronoun properties between the stated "*kendi*' actually a person pronouns and that means even more to strengthen laminated to bring", Kilis dialect open in a way, we have encountered. Reflexive pronoun functions, except as a reflexive person and used their own, especially at the dialect of Kilis 3 these functions are common in individuals. In first-and second-party use, is the same as the standard Turkish. 3. The use of possessive individuals are generally lower.

Kendi pronoun undergoes some voice shifts in Kilis dialect. Strong consonant at the beginning of the word k turns into g by stressing. One of the distinctive features of Western Turkish in the general Turkish "voice change" is commonly used in the dialects rather than the Turkish language. In the standard Turkish, the strong consonant and reflexive pronoun *kendi* are used as soft consonants. In Kilis dialect it is used as *genni*.

Kendi which is used as a reflexive pronoun has undergone some changes in meaning and form. In Kilis dialect these forms *gendi* ~ *genni*; *gendinin*; *gennimi*, *gendini* ~ *gennini* ~ *genni*; *gennine* ~ *genne*; *gendinden* ~ *genninden*; *gendileri* ~ *gendilerine* have some changes both in meaning and voice. In fact a reflexive pronoun this word is also used as a demonstrative pronoun. In other words besides humans it is used for living beings in nature and objects. The usage of reflexive

pronoun as a demonstrative pronoun can be seen if predicate has case suffixes. In Anatolian dialects we can see the same examples in Gaziantep and Hatay dialects except for Kilis. Meanwhile this pronoun is used for both meanings in Cyprus dialect.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersleri İçin Oluşturdukları Hazırlık ve Anlama Çalışmalarının Değerlendirilmesi¹

The Evaluation of Preparation and Comprehension Works That Primary School Teacher Candidates Created For Turkish Lessons

Eyyup Coşkun*, Ahmet Balcı** ve Ahmet Murat Arısoy***
Mustafa Kemal Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki metinler için hazırladıkları anlama çalışmalarının değerlendirilmesidir. Dört ayrı üniversitedeki 100 sınıf öğretmeni adayı üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarına biri öyküleyici, biri bilgilendirici, biri de şiir olmak üzere üç metin verilmiş, öğretmen adaylarından her metin için 5. sınıf düzeyinde hazırlık ve anlama çalışmalarını nasıl yapacaklarını yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Toplanan veriler üzerinde kategorisel içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının üç metin için *hazırlık çalışması* olarak yazdıkları etkinliklerin dağılımı şu şekildedir: Ön hazırlık (46), ön bilgileri harekete geçirme (107), anahtar kelimelerle çalışma (37), metni tanıma ve tahmin etme (58), amaç belirleme (0), tür, yöntem ve teknik belirleme (4). Öğretmen adaylarının *anlama çalışması* olarak hazırladığı etkinliklerin dağılımı ise şu şekildedir: Görsel okuma (126), dinleme (50), okuma (323), anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma (67), metni inceleme (179), söz varlığını geliştirme (37). Hazırlık aşamasıyla ilgili etkinliklerin öğrenci başına düşen ortalaması 2.52 iken anlama etkinliklerinin ortalaması 7.82'dir. Hazırlanan etkinliklerin metin türüne göre öğrenci başına düşen ortalaması bilgilendirici metinde 3.35, öyküleyici metinde 3.50, şiirde ise 3.49'dur. Çalışmada birinci öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre daha fazla etkinlik hazırladıkları, hazırlanan etkinlik sayısında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Hazırlık, Anlama, Öğretmen Adayları.

Abstract

The purpose of this research is to be evaluated of comprehension works that primary school teacher candidates prepared for texts whose levels are appropriate for fifth grade in primary

¹ Bu çalışma, III. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Yrd. Doç. Dr., Mustafa Kemal Üniv. Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü, ecoskun2002@yahoo.com

** Dr., Mustafa Kemal Üniv. Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü abalcı@mku.edu.tr

*** Mustafa Kemal Üniv. Sosyal Bilimler Ens. Türkçe Eğitimi AB Dalı ahmetmurat.88@gmail.com

education. In the research that was conducted on 100 primary school teacher candidates who are in four different universities, three texts that consist of a narrative, an informative and a poem were given to teacher candidates and they were asked to explain in writing how to do preparation and comprehension works for each text whose level is appropriate for fifth grade. Categorical content analysis was performed on data gathered. According to findings obtained, the range of the activities, which teacher candidates wrote as preparation study for three texts, is as below: Preliminary preparation (46), activation of foreknowledge (107), study with key words (37), to recognize and guess the text (58), to set an aim (0), to determine sort, method and technique (4). The range of the activities, which teacher candidates prepared as comprehension work, is as below: Visual reading (126), listening (50), reading (323), studying with unknown words (67), examining the text (179), improving vocabulary (37). While the average of activities related to preparation stage per a student is 2.52, the average of comprehension activities is 7.82. The average of the activities prepared according to kind of text per a student is 3.35 at informative text, 3.50 at narrative text, 3.49 at poem. In the study, it is determined that first education students prepared more activities with respect to second education students and there is no significant difference in number of the activities prepared according to sex.

Keywords: Turkish language education, preparation, comprehension, teacher candidates

I. GİRİŞ

Dil temel nitelik itibariyle anlaşmayı sağlayan ve toplumlara özgü olarak gelişen bir sistemdir: “*Düşünce, duyu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.*” (Aksan, 2000: 55) Bu yönüyle dil, iletişimi sağlamanın ötesinde pek çok öğrenme ve öğretme sürecinin de ilk basamağını oluşturur. Başta ilköğretim okulları olmak üzere her kademedeki eğitim sürecinde bireylere dil eğitimi verilmekte, bireylerde anlama ve anlatma becerilerinin yanında düşünme, kavrama, eleştirme ve analiz gibi pek çok beceri geliştirilmeye çalışılmaktadır. İlköğretim okullarındaki Türkçe derslerinin temel amacı da öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir.

Anlama sürecinde özellikle dinleme ve okuma becerilerinin kazandırılması önemlidir. Anlama; “*Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek*”tir (TDK, 2005). Bu yönüyle anlama, okuma ve dinleme becerilerinin de amacını oluşturmaktadır. Okuma, temel bilgi edinme araçlarından biri olması yönüyle bireylere hayat boyu sürecek bir öğrenme sürecinin de kapılarını açar. Okuma, gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılmasıdır. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi ve deneyimlere erişmesini sağlar. Böylece öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasına da yardımcı olur (MEB, 2006: 6).

Okuma ile ilgili olarak yapılan tanımlamaların hemen hepsinde harf ve sembollerini tanıma sürecinin ötesinde “anlama”ya vurgu yapıldığı görülmektedir.

Harris ve Sipay (1990: 10) okumayı yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması olarak değerlendirir. Bu yönüyle okuma, anlama çabasını zorunlu kılar. Ayrıca okuduğunu anlama süreci çözümlenme, anlama ve yorumlama, eleştirme gibi farklı becerilerin etkin olarak kullanımıyla ilgilidir (Temizkan, 2009: 40-41). Coşkun'a göre (2003: 101-130) okuma, görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümlenme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir. Anlama okumanın temel niteliğidir. Bu temel özellik öğrencinin sadece okuldaki öğrenme sürecini değil hayat boyu süren ve öğrenmenin kapısını açan bir süreci kapsar (National Reading Panel, 2000: 4-1).

Anlama sürecini açıklayan diğer önemli beceri ise dinlemedir. Dinleme “*ses ve konuşmaların anlamlandırılarak zihinde yapılandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç işitme, anlama ve zihinde yapılandırma aşamalarını içermektedir*” (MEB, 2009: 13). Dinleme sürecinde basit anlamda bir ses işitmenin ötesinde iletilen mesajı anlama ve yorumlama çabası vardır (Özbay, 2009: 55). Dil becerileri içinde uzun bir dönem “ihmal edilmiş bir beceri” alanı olarak değerlendirilen ve çocukların okula gelmeden de bu beceriyi kazandıkları düşünülen dinlemede de uygun strateji öğretimi gereklidir (Tompkins, 1998: 260). Genel anlamı ile günlük hayatta en sık kullanılan becerilerden biri olan dinlemenin bir eğitim süreciyle geliştirilmesi becerinin daha etkin ve verimli kullanılmasını sağlayacak, anlama becerisini de geliştirecektir.

Okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine dayanan anlama eğitimi Türkçe derslerinde büyük oranda metin işleme ve metni anlama çalışmalarıyla gerçekleştirilmektedir. Bu yönüyle metin, anlama eğitiminin de temel malzemesi konumundadır.

Metin, Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005) “*1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü. 2. Basılı veya el yazması parça*” olarak tanımlanır. Burada hem şekle hem de anlama ait birimleri bünyesinde barındıran yazılmış veya basılmış yapılara vurgu yapıldığı görülmektedir. Metin “*belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür.*” (Günay, 2001: 33) Akyol (1996: 8) ise metni “kendisinden anlam kurulan (inşa edilen) her şey” olarak görür.

Metin kendisini oluşturan cümlelerin toplamından ibaret değildir. Şekil itibarıyla bir metnin içinde pek çok cümle bulunabilmektedir. Ancak burada özellikle üzerinde durulan kavram cümlelerin varlığı değil anlam birlikteliği ve bütünlüğüdür. Arka arkaya dizilmiş her cümle topluluğu bir metin oluşturmaz (Halliday ve Hasan, 1976: 1-2). Metin içerisinde bilgi, duygu ve düşünceler tesadüfen değil sistematik ve mantıklı bir biçimde düzenlenir. Metindeki bilgilerin nasıl düzenlendiğini ve yapısını bilmek metni anlamayı da kolaylaştırır (Güneş, 2007: 215). Bir araya gelmiş cümlelerin hangi durumlarda “metin” olarak kabul edilebileceği konusu “metinsellik ölçütleri” kavramını gündeme getirmiştir.

Metinsellik “bir metni metin olmayan tümce ya da sözce topluluğundan ayırmak için başvurulan ölçütler ya da bir metnin oluşması için gerekli koşullar”la (Toklu, 2007: 127) ilgilidir. Cümleler topluluğunun metin olarak kabul edilebilmesi için gerekli özellikleri De Beaugrande ve Dressler (1981) yedi başlık altında değerlendirir: Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik (kabul edilebilirlik), bilgilendiricilik, duruma uygun olma ve metinlerarasılık (Akt. Coşkun, 2007: 235-240).

Anlama sürecinde metne ait yapı özellikleri de önemlidir. Metni anlamak ve anlama becerisini geliştirebilmek için metinlerdeki ortak yapıları bilmek ve eğitim sürecini de buna uygun düzenlemek gerekir. Metinler genellikle bilgilendirici ve öyküleyici metinler olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmektedir (Williams vd., 2004: 130). Ancak metinleri kesin sınırlarla birbirinden ayırmak oldukça güçtür. Belirli bir türdeki metin aynı anda bilgi verebileceği gibi öyküleyici bir tarzda da oluşturulabilir. Akyol (2007: 26-27) metinleri oluşturulma şekillerine göre kurgu ve kurgu olmayan metinler şeklinde sınıflar. Kurgu metinler insanlar, mekânlar ve olaylar hakkında oluşturulabilir. Hikâyeler, romanlar, destanlar vb. bu türde oluşturulmuş metinlerdir. Kurgu olmayan metinler ise gerçek hayattaki algı, yaşantı ve özel durumları yansıtırlar. Makale, mektup, gazete yazısı, biyografi vb. bu türe örnektir. Ayrıca şiir ve tiyatro da bu sınıflamanın dışında farklı yapıya sahip okuma metinleridir.

Aktaş ve Gündüz (2008: 261-354) metinleri öğretici ve edebî metinler başlıkları altında sınıflandırılmaktadır. Öğretici metinler bilgi verme amacıyla oluşturulurlar (makale, eleştiri, deneme, fıkra, sohbet, röportaj, gezi yazısı, anı, günce ve biyografi). Edebî metinler ise anlatma esasına bağlı kurmaca metinler (destan, masal, fabl, hikâye, roman), lirik metinler (şiir) ve dramatik metinler (oyun) olmak üzere üçe ayrılır.

Cemiloğlu (2001: 24) ise metinleri, olaya dayalı türler, düşünceye dayalı türler ve duyguya dayalı türler olmak üzere üç bölümde değerlendirmiştir. Olay ağırlıklı metinler hikâye, roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl, anı ve gezi yazılarıdır. Düşünce ağırlıklı metin türleri ise makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri ve inceleme yazılarıdır. Duygu ağırlıklı metin türleri içinde ise şiir türü bulunmaktadır.

Günay (2001: 152), kesin sınıflamaların mümkün olmadığını belirtmekle birlikte insanların günlük hayatta karşılaşabileceği metinlerin şu başlıklar altında değerlendirilebileceğini belirtir:

- **Anlatı türü metinler:** Olaylar kurmaca olabileceği gibi gerçeğe de dayanabilir. Roman, hikâye, anı ve yaşananlarla ilgili belgesel anlatımlar bu grupta değerlendirilebilir.
- **Şiirsel Metinler:** Şiir, manzume, destan parçaları örnek olarak verilebilir.
- **Söyleşimsel metinler:** Tiyatro, fotoroman, çizgi film, altyazılı filmler.

- **Basın metinleri:** Röportaj, mülakat, haber yorumu, köşe yazısı, açıklamalar, haber metinleri.
- **Özel bilgilendirici metinler:** Bilimsel nitelikli makale ve kitaplar.
- **İşlevsel metinler:** Kullanma kılavuzları, uyarma notları, resmi işlerde kullanılan hazır, matbu evraklar.
- **Öğretici metinler:** Ders kitapları ve notları.
- **Çözümleme ile ilgili metinler:** İncelemeler, denemeler, araştırma yazıları.
- **Meslekî metinler:** Rapor, tanıtım yazısı, mahkeme tutanağı, polis tutanakları, kurum içi yazışmalar ve bilgi açıklamaları.
- **Haberleşme metinleri:** Aile bireyleri ve arkadaşlar arasındaki mektuplar, meslekî ve resmî yazışmalar.
- **Uyarıcı yazılar, panolar, pankartlar.**
- **Afişler, el ilanları.**

Görüldüğü gibi metinleri belirli bir tasnif etrafında değerlendirmek güçtür. Yapılan sınıflama çalışmalarında bir türe ait olarak gösterilen bir metnin diğer başlıklardan hiçbirine ait olamayacağını söylemek de mümkün değildir. Farklı sınıflamalara karşın İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1-5. Sınıflar) ders kitaplarında kullanılacak metinlerin nitelikleri açıklanırken bu metinlerin “öyküleyici, şiir ve bilgilendirici” türü örnekleyecek şekilde (MEB, 2009: 169) seçilmesi istenmiştir.

Günümüzde metin farklılıklarının bireyin anlama sürecini etkilediği bilinmektedir (Durkin, 1989: 367-371). Thorndike (1917), Kintsch (1977), Meyer ve Rice (1984) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar öğrenme sürecinde metin yapılarının önemli olduğunu göstermektedir (Aktaran: Vacca ve Vacca, 2005: 393). Erken yaşlardan itibaren sıklıkla karşılaşılan öyküleyici metinler sebebiyle anlama sürecinde bu türdeki metinlerin anlama oranının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Gregg ve Sekeres, 2006: 102; Berman ve Nir-Sagiv, 2007: 80). Ancak ilerleyen eğitim süreciyle birlikte farklı metin yapılarıyla karşılaşan öğrencinin bu metinleri anlama oranının da yükselmesi beklenir (Goldman ve Rakestraw, 2000: 323-324).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-5. Sınıflar) Metin İşleme Süreci:

İlköğretim 1-5. sınıflarda uygulanan Türkçe öğretim programı 2004 yılında yayımlanmıştır. 2004 yılından bu yana programda küçük çaplı düzenlemeler yapılmıştır. Programa ilişkin son düzenleme Mayıs 2009 tarihidir. Programda

Türkçe dersi öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak belirlenmiştir. Dil bilgisi ise bir öğrenme alanı olarak değil, diğer öğrenme alanlarının içinde değerlendirilmiştir.

Dil eğitiminin temel amacı dil becerilerinin geliştirilmesidir. Dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar Türkçe derslerinde büyük oranda metin üzerinde yapılan etkinliklerle gerçekleştirilmektedir. Özbay'ın (2003: 7) araştırmasına göre Türkçe öğretmenleri derslerini büyük oranda ders kitaplarına bağlı olarak işlemektedir. Bu yönüyle metin, dil eğitiminin temel aracı konumundadır. Nitekim öğretim programında hedeflenen bütün kazanımların metin aracılığıyla verilmesi amaçlanmaktadır.

Türkçe öğretim programında metin işleme süreci “Öğrenme-Öğretme Süreci” başlığı altında 5 ana aşama, 23 alt aşamada açıklanmıştır. Bu aşamalar programda ve öğretmen kılavuz kitaplarında önceki programlara göre çok daha ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

İlköğretim 1-5. Sınıflardaki öğrenme-öğretme dolayısıyla metin işleme sürecinin ilk basamağını “**Hazırlık**” aşaması oluşturmaktadır. Ders işleme sürecinde planlamanın önemli basamaklarından biri hazırlık sürecidir. Özellikle öğrencilerin derse karşı motivasyonunun artması için öğrencinin hem derse hem de konuya hazırlanması gerekmektedir (Yalçın, 2002: 68-69). Hazırlık sürecinde öncelikle dinleme, okuma ve görsel okuma için yapılacak araç-gereç hazırlığı, materyal seçimi, nesne ve modellerin hazırlanması, oturulacak yerin belirlenmesi gibi “ön hazırlığa” ait çalışmalar yapılacaktır. Daha sonra ise metni anlamaya yönelik olarak gerçekleştirilecek “zihinsel hazırlığa” ait çalışmalara dikkat edilecektir. Bu aşamada “ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç belirleme, tür, yöntem ve teknikleri belirleme”ye yönelik çalışmalar yapılacaktır (MEB, 2009: 150-151).

“**Anlama**” aşaması doğrudan metin üzerinde gerçekleştirilecek çalışmaları düzenlemektedir. Anlama, okuma, dinleme ve görsel okumayla elde edilen bilgiler üzerine düşünme, sebepleri araştırma, çıkarımlar yapma ve değerlendirme sürecidir (Güneş, 2007: 229). Bu aşamada programda bağımsız öğrenme alanları olarak belirlenen “görsel okuma, dinleme ve okuma”ya ait yöntem ve teknikler kullanılarak metni anlama çalışmalarının yapılması, metnin türü ve yapısı hakkında bilgi verilmesi ve buna uygun alıştırmalar yapılması istenmektedir. Ayrıca “anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma, metni inceleme ve söz varlığını geliştirme” süreçlerinde metnin anlamlandırılması için kelime düzeyinde ve metnin tamamı üzerinde değerlendirmeler yapılacaktır (MEB, 2009: 151-153). “Anlama” becerisinin geliştirilmesi Türkçe öğretiminin ana amaçlarından biridir. Bu eğitimle birlikte sadece metni anlama ve çözümlenme sürecindeki beceriler değil, iletişim çağında dinleme ve izleme becerileri de geliştirilmiş olacaktır (Kavcar vd, 1998: 4).

“**Zihinde Yapılandırma**” sürecin üçüncü aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşama, programın ilk biçiminde (2005) “Metin Aracılığıyla Öğrenme” olarak isimlendirilmiş, 2009’da yapılan değişiklikle “Zihinde Yapılandırma” olarak adlandırılmıştır. Öğrencilerin yeni edindikleri bilgileri zihinde yapılandırmalarını

sağlamak amacıyla “öğrenilenlerin günlük hayatla, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin metinden hareketle yeni bir konuyu araştırması” (MEB, 2009: 153) istenmiştir. Zihinde yapılandırmayı sağlamak için “düşünme, sorgulama, kavramlaştırma, karar verme ve sorun çözme”ye ilişkin çalışmalar yapılacaktır. Bilginin aktarılması ve kalıcılığının sağlanması için de öğrenilenler günlük hayat, Atatürkçülük konuları ve diğer derslerle ilişkilendirilecektir. Metinden ve yeni öğrenilen bilgilerden hareketle yapılacak “araştırma”lar ise öğrencinin bu yöndeki becerisini geliştirmek ve yeni öğrenme alanlarının açılmasını sağlamakla ilgilidir. Öğrencilerin sosyalleşmesi, etkinliklere istekle katılması, dikkatlerini canlı tutmaları ve kendilerini tarafsız gözle değerlendirebilmeleri ancak ders ile günlük hayat arasında ilişki kurabilmesiyle gerçekleşir (Özbay, 2006: 92). Türkçe derslerinde öğretim süreçlerinin hayata dönük olması tutum ve davranış geliştirmeyi de kolaylaştıracaktır.

Metin işleme sürecinin dördüncü aşaması “**Kendini İfade Etme**” başlığını taşımaktadır. Dil becerilerinin birbirini tamamlar nitelikte olduğu düşünüldüğünde metin işleme sürecinde anlama çalışmaları kadar anlatma çalışmalarına da yer verilmesi gerekir. “Anlama” aşamasında olduğu gibi burada da “ön hazırlık” ve “zihinsel hazırlık” başlıklarıyla anlatma çalışmaları öncesinde “ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme, amaç belirleme, yöntem ve teknikleri belirleme, tür ve sunu şeklini belirleme” ile hazırlık süreci tamamlanacaktır. “Konuşma, yazma ve görsel sunu” için yapılacak çalışmalarda da yine “kuralları gözden geçirme ve söz varlığını kullanma”ya dikkat edilerek öğrenme alanlarının nitelikleri ve kelime hazinesine vurgu yapılmıştır (MEB, 2009: 155-156). Metin işleme sürecinde metinden hareketle “anlatma” becerisinin geliştirilmeye çalışıldığını bu bölümde görmek mümkündür. Ancak yapılan açıklamalarda bu çalışmaların ders kitaplarında mutlaka bulunması istenmesine rağmen “öğretmen bu aşamalara ait kazanımları iki okuma metninin işlenişinde gerçekleştirmiş ise diğer okuma metninde bu aşamaları işlemeyebilir” (MEB, 2009: 155) denilerek metin işleme sürecinde ağırlığın “anlama”ya verildiğini görmek mümkündür.

Son aşama “**Ölçme ve Değerlendirme**” başlığını taşımaktadır. Eğitim sürecinde ölçme ile “bir nesnenin ya da bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi” amaçlanır (Kan, 2007: 2). Böylece eğitim süreci ile kazandırılması hedeflenen davranış değişikliği hedefine ne kadar ulaşılabildiği belirlenmiş olur. Ölçme ve değerlendirme ile amaçlanan “öğrencinin eksik yönlerini tamamlamasına ve becerilerini geliştirmesine yardım etmektir” (MEB, 2009: 157). Yapılacak ölçme ve değerlendirme işlemlerinde kullanılacak ölçekler için yönlendirme, program ve kılavuzun “Ölçme ve Değerlendirme” bölümünde yapılmıştır.

Programda öngörülen metin işleme sürecindeki ana aşamalar ve alt aşamalar şu şekildedir:

Tablo 1: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına (1-5. Sınıflar) Göre Öğrenme-Öğretme Süreci

Ana Aşamalar	Alt Aşamalar
1.Hazırlık	a. Ön Hazırlık b. Zihinsel Hazırlık 1. Ön bilgileri harekete geçirme 2. Anahtar kelimelerle çalışma 3. Metni tanıma ve tahmin etme 4. Amaç belirleme* 5. Tür, yöntem ve teknikleri belirleme*
2.Anlama	a. Görsel Okuma, Dinleme ve Okuma 1. Görsel okuma 2. Dinleme 3. Okuma 4. Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma b. Metni İnceleme c. Söz Varlığını Geliştirme
3.Zihinde Yapılandırma	a. Günlük Hayatla İlişkilendirme b. Atatürkçülük, Diğer Dersler ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme c. Araştırma
4.Kendini İfade Etme	a. Ön Hazırlık b. Zihinsel Hazırlık 1. Ön bilgileri harekete geçirme – konu belirleme 2. Amaç belirleme* 3. Yöntem ve teknikleri belirleme* 4. Tür ve sunu şeklini belirleme c. Kuralları Gözden Geçirme d. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu e. Söz Varlığını Kullanma
5.Ölçme ve Değerlendirme	

Amaç

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki metinler için oluşturdukları hazırlık ve anlama çalışmalarının değerlendirilmesidir. Bu amaca bağlı olarak çalışmanın alt amaçları şunlardır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının farklı metin türlerinde

- a. Hazırlık aşaması için hazırlanan etkinliklerin dağılımını belirlemek,

* Bu aşamalar 1., 2. ve 3. sınıflarda uygulanmamaktadır.

- b. Anlama aşaması için hazırlanan etkinliklerin dağılımını belirlemek,
2. Hazırlanan etkinlik sayısında
- a. Öğretim türüne (I. - II. Öğretim) göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek,
- b. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir.

II. YÖNTEM

Bu araştırma, nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılarak gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2009–2010 eğitim öğretim yılında üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin büyük olması nedeniyle örneklem alma yöntemi tercih edilmiştir. Bu amaçla yansız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen ve Mustafa Kemal Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği bölümünde 4. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci araştırmanın örneklem grubu olarak seçilmiştir. Örneklem 4. Sınıf öğrencilerinin tercih edilmesi öğretmenlik eğitiminin sonuna gelmiş olmalarından dolayıdır.

Tablo 2: Araştırma Örneklemindeki Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler

Değişken		n	%
Üniversite	Mustafa Kemal Üniversitesi	24	24
	Erciyes Üniversitesi	30	30
	Cumhuriyet Üniversitesi	26	26
	Dumlupınar Üniversitesi	20	20
Cinsiyet	Bayan	62	62
	Erkek	38	38
Toplam		100	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmanın uygulandığı üniversitelerdeki öğrenci sayıları birbirine yakın düzeydedir. Bayan öğretmen adaylarının oranı erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öğretmen adaylarına MEB İlköğretim Türkçe 5 Öğrenci Ders Kitabı'nda yer alan ve uzman görüşü alınarak belirlenen biri bilgilendirici (*Kalbimizin Sesi*), biri öyküleyici (*Yeşille Mavinin Ölümü*), biri de şiir (*Uygarlık Yolu*) olmak üzere üç metin verilmiş, öğretmen adaylarından her bir metin için 5. sınıf düzeyinde hazırlık ve anlama çalışmalarını nasıl yapacaklarını yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Her metin için öğretmen adaylarına 1 ders saati süre verilmiştir. Metinler bütün gruplarda aynı sırayla (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) uygulanmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Toplanan veriler üzerinde kategorisel içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2003) yapılmıştır. Öğretmen adaylarının hazırladığı çalışmalar, Türkçe Öğretim Programı'nda (1-5. Sınıflar) öngörülen metin işleme sürecindeki hazırlık ve anlama çalışmalarının aşamalarından oluşan “yapılandırılmış çerçeve”ye göre kodlanmıştır. Kodlamaların güvenilirliği için kodlayıcılar arası uyum yöntemi kullanılmıştır ($r = .96$). Elde edilen bulgular betimsel istatistik teknikleri (frekans, ortalama) ve bağımsız örneklem t testi tekniği kullanılarak incelenmiştir.

III. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen veriler metin işleme sürecinin aşamaları ve metin türlerine göre kategorize edilerek tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3: Metin Türlerine Göre Hazırlık Aşamasına Yönelik Olarak Yapılan Etkinliklerin Dağılımı

Aşamalar	Metin Türleri			Toplam
	Bilgilendirici	Öyküleyici	Şiir	
Ön Hazırlık	24	9	13	46
Ön Bilgileri Harekete Geçirme	48	39	20	107
Anahtar Kelimelerle Çalışma	6	15	16	37
Metni Tanıma ve Tahmin Etme	16	24	18	58
Amaç Belirleme	0	0	0	0
Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme	1	1	2	4
Toplam	95	88	69	252

Tablo 3'e göre öğretmen adayları hazırlık çalışması olarak en çok ($f = 107$) ön bilgileri harekete geçirme etkinliği hazırlamıştır. Bu etkinlikleri sırasıyla metni tanıma ve tahmin etme ($f=58$), ön hazırlık ($f= 46$) ve anahtar kelimelerle çalışma ($f= 37$) izlemiştir. Bununla birlikte amaç belirleme ile ilgili hiçbir etkinlik yapılmazken, tür, yöntem ve teknik belirleme konusunda sadece 4 etkinlik yapılmıştır. Hazırlık çalışmasında en çok etkinlik ($f=95$) bilgilendirici metinde hazırlanırken en az etkinlik ($f=69$) şiirde hazırlanmıştır.

Tablo 4: Metin Türlerine Göre Anlama Aşamasına Yönelik Olarak Yapılan Etkinliklerin Dağılımı

Aşamalar	Metin Türleri			Toplam
	Bilgilendirici	Öyküleyici	Şiir	
Görsel Okuma	38	44	44	126
Dinleme	17	18	15	50
Okuma	97	101	125	323
Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma	21	22	24	67
Metni İnceleme	55	64	60	179
Söz Varlığını Geliştirme	12	13	12	37
Toplam	240	262	280	782

Tablo 4'e göre öğretmen adayları anlama çalışması olarak en çok ($f= 323$) okuma etkinliği hazırlamıştır. En az etkinlik ise söz varlığını geliştirme ($f= 37$), dinleme ($f=50$) ve anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma ($f= 67$) için yapılmıştır.

Tablo 5: Hazırlık ve Anlama Aşamasında Hazırlanan Etkinliklerin Öğrenci Başına Düşen Ortalaması

Aşamalar	Metin Türü	Toplam Etkinlik	Öğrenci Başına Ort.
Hazırlık	Bilgilendirici	95	0.95
	Öyküleyici	88	0.88
	Şiir	69	0.69
	Toplam	252	2.52
Anlama	Bilgilendirici	240	2.40
	Öyküleyici	262	2.62
	Şiir	280	2.80
	Toplam	782	7.82

Tablo 5'te görüldüğü gibi üç metnin hazırlık aşamasında hazırlanan etkinliklerin öğrenci başına düşen ortalaması 2.52 iken, anlama aşamasında hazırlanan etkinliklerin öğrenci başına düşen ortalaması 7.82'dir. Buna göre öğrencilerin anlama aşamasında etkinlik hazırlamada zorlanmadıkları söylenebilir.

Tablo 6: Hazırlanan Etkinliklerin Metin Türüne Göre Öğrenci Başına Düşen Ortalaması

Metin Türü	Toplam Etkinlik	Öğrenci Başına Ort.
Bilgilendirici	335	3.35
Öyküleyici	350	3.50
Şiir	349	3.49

Tablo 6'ya göre hazırlanan etkinliklerin metin türüne göre öğrenci başına düşen ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Hazırlanan Etkinlik Sayısı ile Öğretim Türü Arasındaki Bağımsız t-Testi

Öğretim Türü	n	X	Ss	sd	t	p
Birinci Öğretim	72	11.19	4.158	98	3.624	.000
İkinci Öğretim	28	8.14	2.534			

Tablo 7'de görüldüğü gibi 3 metin için birinci öğretim öğrencilerinin hazırladıkları etkinliklerin toplamının ortalaması 11.19 iken, ikinci öğretim öğrencilerinin hazırladıkları etkinliklerin ortalaması 8.14'tür. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$t_{(98)}=3.624$, $p<.01$]. Bu durum birinci öğretim öğrencilerinin, ikinci öğretim öğrencilerine göre daha fazla etkinlik hazırladıklarını göstermektedir.

Tablo 8: Hazırlanan Etkinlik Sayısı İle Cinsiyet Arasındaki Bağımsız t-Testi

Cinsiyet	n	X	Ss	sd	t	p
Bayan	62	10.23	3.682	98	-.363	.718
Erkek	38	10.53	4.531			

Tablo 8'de görüldüğü gibi bayan öğrencilerin hazırladıkları etkinliklerin ortalaması 10.23 iken, erkek öğrencilerin hazırladıkları etkinliklerin ortalaması 10.53'tür. Grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t_{(98)}=-.363$, $p>.05$]. Bu durum etkinlik hazırlama bakımından bayan öğrencilerle erkek öğrencilerin arasında bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

IV. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının metin türlerine göre hazırlık aşamasına yönelik olarak yaptıkları etkinlikler incelendiğinde hazırlık çalışması olarak en çok ($f=107$) ön bilgileri harekete geçirme etkinliğinin oluşturulduğu görülmektedir. Hazırlık çalışmasında en çok etkinlik ($f=95$) bilgilendirici metinde hazırlanırken en az etkinlik ($f=69$) şiirde hazırlanmıştır. Öğretmen adayları "Amaç Belirleme" aşamasında hiç etkinlik oluşturmamışlar, "Türk, Yöntem ve Teknik Belirleme" aşamasında ise toplamda sadece 4 etkinlik oluşturmuşlardır. Bu etkinliklerdeki sayı azlığının önemli gerekçelerinden biri adı belirtilen aşamaların öğretmen adayları için alışılmışın dışında yeni başlıklar olmasıdır.

Alkan'ın (2009: 74, 94) sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırması, öğretmenlerin hazırlık aşamasına ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını ve sınıf içinde yapılan hazırlık çalışmalarının çoğunlukla ön hazırlıkla sınırlı kaldığını göstermektedir. Başka araştırmalarda da (Gözütok vd., 2005: 17-40; Anılan vd., 2008: 783-788) öğretmenlerin hazırlık aşamasında başta araç-gereç temini olmak üzere çeşitli sebeplerle, yeterince başarılı olamadıkları sonucuna varılmıştır. Akyol vd. (2008: 723-728) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin okuma öncesi tür, yöntem ve teknik belirlemeyle ilgili yeterince

faaliyette bulunmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları ile ilgili diğer araştırmaların sonuçları bir arada değerlendirildiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının metin işleme sürecinin hazırlık aşamasındaki “Amaç Belirleme” ve “Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme” aşamalarını yeterince tanımadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sınıf öğretmeni adayları anlama çalışması olarak en çok ($f=323$) okuma etkinliği hazırlamıştır. En az etkinlik ise söz varlığını geliştirme ($f=37$), dinleme ($f=50$) ve anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma ($f=67$) başlıklarındadır. Anlama çalışması olarak en çok yer verilen okuma etkinlikleri yanında metni inceleme ($f=179$) ve görsel okumaya da ($f=126$) önemli oranda yer verildiği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının metin işleme sürecinde dikkatinin yoğun olarak “okuma” çalışmalarında olduğunu göstermektedir. Alkan (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin özellikle “görsel okuma” ile ilgili aşamaları yeterince tanımadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Programın bir süredir uygulanıyor olması ve üniversitelerdeki Türkçe öğretimi derslerinde de bu konunun gündeme getirilmesi öğretmen adaylarının bu konudaki eksikliklerini nispeten kapattıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Dil eğitimiyle ilgili çeşitli kaynaklarda (MacKey, 1997: 10; Tompkins, 1998: 260) dinleme sürecinin oluşumunun ve dinleme başarısının tespit edilmesindeki güçlükler nedeniyle dil becerileri arasında dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların yetersiz olduğu belirtilmekte ve dinleme becerisi “ihmal edilmiş dil sanatı” (neglected language art), “öksüz dil sanatı” (orphan language art) veya “unutulmuş dil becerisi” (forgotten language skill) olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre anlama aşamasında okuma ile ilgili etkinliklere çok ($f=323$) yer verilirken bir başka anlama becerisi olan dinlemeye az ($f=50$) yer verilmiş olması dikkat çekicidir. Öğretmen adaylarının dinleme çalışmalarının sesli okuma etkinlikleri sırasında yapıldığını varsaydığı, dinleme için ayrıca etkinlik hazırlamayı gerekli görmedikleri anlaşılmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının “Hazırlık” aşamasında “Anahtar Kelimelerle Çalışma”, “Anlama” aşamasında “Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma” ve “Söz Varlığını Geliştirme” aşamalarında diğer aşamalara göre daha az etkinlik hazırladıkları görülmüştür. Üç aşama için hazırlanan etkinlikler bir arada düşünüldüğünde kelime dağarcığını geliştirme ile ilgili etkinliklerin sayısının fazla olduğu düşünülebilir. Ancak her bir aşama tek başına düşünüldüğünde etkinliklerin az olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmen adayların kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik aşamaları birbirinden ayıramadığı sonucuna ulaşılabilir. Alkan (2009: 93, 106, 108–109) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin de bu aşamalar arasındaki farkları yeterince anlamadıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının metin işleme sürecinde hazırlık ve anlama aşamalarında hazırladıkları etkinlik ortalaması sonuçlarına göre; metnin hazırlık aşamasında üç metin için hazırlanan etkinliklerin öğrenci başına düşen ortalaması

2.52 iken, anlama aşamasında hazırlanan etkinliklerin öğrenci başına düşen ortalaması 7.82'dir. Buna göre öğrencilerin anlama aşamasıyla ilgili çalışmalarda hazırlık aşamasına göre göreceli olarak daha başarılı oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının metin işleme sürecinde hazırladıkları etkinliklerin metin türünü göre (bilgilendirici=3.35, öyküleyici=3.50 ve şiir=3.49) farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının her üç metin türünü de eğitim süreçlerinde yeterince tanımaları sebebiyle metin türünün sonuçları etkilememesini doğal karşılamak gerekir. Bireyler erken yaşlardan itibaren öyküleyici metin yapısını daha rahat kavrarlar. Başlangıçta ailelerin anlattıkları hikâyeler, masallar ve fabllar; ilerleyen yıllarda okumanın öğretilmesi sürecinde öğretmenler tarafından kullanılan öyküleyici metinler bireylerin bu metin yapısıyla erken yaşlarda tanışmasını sağlar (Bakken ve Whedon, 2002: 229-230). Bu metin yapısıyla erken yaşlardan itibaren tanışmak hikâye ve hikâyeye ait unsurlara bağlı şemaların zihinde oluşmasını kolaylaştırır. Eğitim sürecinin ilk yıllarında bilgilendirici metin yapıları hakkındaki bilgi azlığı okuduğunu anlamayı da olumsuz etkiler (Dodson, 2000: 4; Gambrell, 2005: 588; Gregg ve Sekeres, 2006: 102; Berman ve Nir-Sagiv, 2007: 80). Ancak ilerleyen yıllar ve eğitim süreci metin yapılarının öğrenilmesini sağlamaktadır. Araştırma örnekleminde bulunan öğretmen adaylarının da bu metin yapılarının farklılıklarını bilmeleri, özellikle farklı metin yapıları konusunda da eğitimden geçirilmiş olmaları bu üç tür arasında anlamlı bir fark oluşmasını engellemiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının metin işleme sürecinde hazırlık ve anlama aşaması ile ilgili olarak hazırladıkları etkinliklerin ortalamalarının çok yüksek olmadığı görülmektedir. Pilot uygulamalarla birlikte 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni Türkçe Öğretim Programı üzerine yapılan değerlendirmeler (Coşkun, 2005: 421-476; Collins, 2005: 220-229; Gözütok vd., 2005: 17-40; Acar, 2007; Özoğul, 2007; Anılan vd., 2008; Alkan, 2009) programın metin işleme süreci ile ilgili olarak getirdiği yeniliklerin öğretmenler tarafından tam olarak bilinmediğini göstermektedir. Öğretmen adayları ise bu sürece görev başındaki öğretmenler gibi hazırlıksız yakalanmamışlardır. Üniversitede aldıkları Türkçe öğretimi derslerinin büyük oranda yeni programa uygun olarak sürdürüldüğü düşünülmektedir. Ancak önceki yıllardan ve kendi öğrenim geçmişlerinden gelen alışkanlıkla metin işleme sürecinde programın beklediklerinden çok, doğru olduğunu düşündükleri sıralamaya uygun etkinlikler hazırlamaktadırlar. Üniversitelerdeki Türkçe öğretimiyle ilgili derslerin program destekli olarak yürütülmesi bu sorunun giderilmesinde katkı sağlayacaktır. Ayrıca sadece öğretim dersleri değil, ders kitabı incelemesi ve diğer derslerde yapılacak çalışmalar da metin işleme sürecinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinlik sayısı ortalamasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Coşkun vd.'nin araştırmasında (2009) Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilik algılarında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Çalışmada birinci öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre daha fazla etkinlik hazırladıkları belirlenmiştir. Aynı bölümlerde aynı öğretim programı ve aynı öğretim elemanları ile eğitim alan iki grup arasındaki farkın nereden kaynaklandığı araştırılmalı ve başka alanlarda da böyle bir farklılığın bulunup bulunmadığını ortaya koyan çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Acar, H. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Aksan, D. (2000). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). Yazılı ve Sözlü Anlatım. (10. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (1996). Metinler Arası (Intertextuality) Okuma ve Sorular. Bilgi Çağında Eğitim, 7, 8-11.
- Akyol, H. (2007). Okuma. İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Editörler: Kırkkılıç, A. ve Akyol, H.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Okuma Stratejileri ve Bu Stratejileri Tercih Nedenleri. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-4 Mayıs 2008). Çanakkale. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.723-728.
- Alkan, M. (2009). Türkçe Derslerinde (1- 5. Sınıflar) Metin İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Hatay.
- Anılan, H., Çalışır, F., Genç, B. ve Okkirman, U. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-4 Mayıs 2008). Çanakkale. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.783-788.
- Bakken, J. P. ve Whedon, C. K. (2002). Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. *Intervention In School and Clinic*, 37(4), 229-233.
- Berman, R. A. and Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing Narrative and Expository Text Construction Across Adolescence: A Developmental Paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120.
- Cemiloğlu, M. (2001). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. (3. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Collins, A. (2005). İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirmesi. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri. Erciyes Üniversitesi-Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, s.220-229.

- Coşkun, E. (2003). Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 101-130.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Sayı 2, Cilt V, s.421-476.
- Coşkun, E. (2007). Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Editörler: Kırkkılıç, A. ve Akyol, H.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. II. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (9-11 Aralık 2010). Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi. KKTC.
- Dodson, L. E. (2000). The Effects of Using Technology to Enhance Student Ability to Read, Organize and Write Informative Text. Master of Education. University of Manitoba. Manitoba, Canada.
- Durkin, D. (1989). Teaching Them to Read. (Fifth Edition). Allyn and Bacon.
- Gambrell, L. B. (2005). Reading Literature, Reading Text, Reading The Internet: The Times They Are A'changing. *The Reading Teacher*, 58(6), March, 588-591.
- Gregg, M. and Sekeres, D. C. (2006). Supporting Children's Reading Of Expository Text In The Geography Classroom. *The Reading Teacher*, 60(2), 102-110.
- Goldman, S. R. and Rakestraw, J. A. (2000). Structural Aspects of Constructing Meaning From Text. In *Handbook Of Reading Research, Volume III*. (Editors: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. and Barr, R.). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri. Erciyes Üniversitesi-Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, s.17-40.
- Günay, D. (2001). Metin Bilgisi. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Halliday, M. A. K. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group Uk Limited.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Methods*. (9th Edition). London: Longman.
- Kan, A. (2007). Ölçmenin Temel Kavramları. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (Editör: Atılgan, H.). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Mackey, I. (1997) *Dinleme Becerisi*. (Çev.: Aksu Bora, Onur Cankoçak), Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd Şti.

- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- National Reading Panel (2000). Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Özbay, M. (2003). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.
- Özoğul, Ç. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Programındaki Değişiklikler Üzerine Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TDK (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toklu, M. O. (2007). Dilbilime Giriş. (2. Baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Tompkins, G. E. (1998). Language Arts. (Fourth Edition). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Vacca, R. T. and Vacca, J. L. (2005). Content Area Reading. (Eighth Edition). U.S.A: Pearson Education, Inc.
- Williams, J. P., Hall, K. M. and Lauer, K. D. (2004). Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners: Building to Basics of Comprehension, Instruction. *Exceptionality*, 12(3), 129-144.
- Yalçın, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri – Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2003). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Evaluation of Preparation and Understanding Practices Formed By Prospective Classroom Teachers for Turkish Courses²

Turkish curriculum conducted in 1st-5th classes of primary education was issued in 2004. All the acquisitions intended with the program are purposed to be given via text. The process of covering a text was generally expressed under the title of “Learning-Teaching Process” in Turkish curriculum. In the program, learning-teaching process basically comprises of main titles “Preparation, Understanding, Mental Structuring, Self Expression, Measurement and Evaluation”. Along with this process, it is aimed at “activating the foreknowledge, understanding new information, constructing the knowledge, application and evaluation” (MEB, 2009: 149).

In the preparation process, first of all, listening, reading and visual reading instruments will be prepared, materials will be chosen, objects and model will be prepared, and the places to be sit will be determined. That is, “preliminary preparation” will be made. Then, practices pertaining to the “mental preparation” to be conducted for understanding the text will be paid attention. At this stage, practices relating to “activating foreknowledge, practicing with key words, recognizing and predicting the text, determining purpose, genre, method and techniques” will be made (MEB, 2009: 150-151).

“Understanding” stage arranges the practices to be made directly on the text. This process generally comprises of thinking on the information obtained via understanding, reading, listening and visual reading, searching the reasons, making deductions and evaluation (Güneş, 2007: 229). At this stage, it is intended to make practices for understanding the text by using methods and techniques belonging to “visual reading, listening and reading” determined as independent learning fields in the program, to give information about genre and structure of the text, and to make practices appropriate for this. In addition, evaluations based on word and the whole text will be made in order to make sense of the text in the processes of “practicing with unknown words, examining the text and developing the vocabulary” (MEB, 2009: 151-153).

“Mental Structuring” makes up the third stage of the process. This stage was named as “Learning by means of Text” in the first format of the program (2005), but it was given the name “Mental Structuring” with the amendment in 2009. It was intended for students to “associate what is learnt with daily life, other courses and sub-disciplines and to investigate a new topic based on the text” (MEB, 2009: 153) in order to enable students to construct the newly acquired information in their minds. (MEB, 2009: 153).

Fourth stage of text covering process is “Self-expression”. Considering that language skills are complement of one another, it is natural that expression practices are allocated space as much as understanding practices in text covering process. As in “Understanding” stage, prior to expression practices, preparation processes will

² This paper was presented in 3rd International Congress of Turkish Education.

be completed by “activating the foreknowledge-determining the topic, determining purpose, method, techniques, genre and the presentation format” under the titles “preliminary preparation” and “mental preparation”. Qualities of learning fields and vocabulary were emphasized by paying regard to “reviewing the rules and using the vocabulary” in the practices made for “speaking, writing and visual presentation” (MEB, 2009: 155-156).

The last stage in learning and teaching process is “Measurement and Evaluation”. In the educational process, measurement aims at “determining to what degree an object or an individual has a particular quality or feature (Kan, 2007: 2). In this way, the degree to which the target of behavioral change intended to be brought in with the educational process could be achieved is determined. What is intended with measurement and evaluation is “to help student to make up his/her deficiencies and develop his/her skills” (MEB, 2009: 157).

The purpose of this research is to be evaluated of comprehension works that primary school teacher candidates prepared for texts whose levels are appropriate for fifth grade in primary education. This research is a descriptive study in which qualitative research techniques are used (Karasar, 2003). It was conducted on 100 students studying in the senior classes of "Primary School Teacher Departments of four universities in Turkey (Cumhuriyet University, Dumlupınar University, Erciyes University and Mustafa Kemal University).

Method

In the research that was conducted on 100 primary school teacher candidates who are in four different universities, three texts that consist of a narrative, an informative and a poem were given to teacher candidates and they were asked to explain in writing how to do preparation and comprehension works for each text whose level is appropriate for fifth grade. Categorical content analysis was performed on data gathered (Yıldırım ve Şimşek 2003). Practices prepared by prospective teachers were coded according to the “structured framework” comprising of preparation and understanding practices in the text covering process proposed in Turkish Curriculum (1st-5th Classes). Interrater reliability method was used for reliability of the codes ($r = .96$). Obtained findings were presented by means of descriptive statistical techniques (frequency, percentage, average) and independent samples t test.

Results

According to findings obtained, the range of the activities, which teacher candidates wrote as preparation study for three texts, is as below: Preliminary preparation (46), activation of foreknowledge (107), study with key words (37), to recognize and guess the text (58), to set an aim (0), to determine sort, method and technique (4). The range of the activities, which teacher candidates prepared as comprehension work, is as below: Visual reading (126), listening (50), reading (323), studying with unknown words (67), examining the text (179), improving

vocabulary (37). It was determined that prospective teachers prepared 95 preparation activities and 262 understanding activities in narrative text; they prepared 88 preparation activities and 240 understanding texts in informative text; and they prepared 69 preparation activities and 280 understanding activities in poetry.

While the average of activities related to preparation stage per a student is 2.52, the average of comprehension activities is 7.82. The average of the activities prepared according to kind of text per a student is 3.35 at informative text, 3.50 at narrative text, 3.49 at poem. In the study, it is determined that first education students prepared more activities with respect to second education students and there is no significant difference in number of the activities prepared according to sex.

A Romantic Poet: After an Impossible Aesthetic

İmkansız Estetiğin Peşindeki Romantik Şair

Ahmet Ağır*
Gaziantep Üniversitesi

Abstract

Although the first examples of Turkish novels began to be written in the second half of the 19th century as a kind of adaptation from the western literature, it followed a much more different route than that of the western novel. The first Turkish novelists were generally classical poets of the Ottoman Empire. Despite this belatedness, Turkish novel proved itself to be able to cope up with the new novel movements emerged again in the West. In the turn of the century, Turkish novelists began to write technically excellent novels. In the 1930s, when the Soviet literature was in search of establishing a literary tradition according to the Marxist point of view, Turkish writers triggered the arguments regarding this new method in Turkey, as well. In this article, Nazım Hikmet's, a well-known Turkish poet, views about the novel as were conveyed to Kemal Tahir through his letters are explored.

Key Words: Nazım Hikmet, Socialist Realism, Kemal Tahir, Turkish Novel

Özet

Türk romanı, kendi muadili olan Batılı örneklerinden çok daha farklı bir yol izlemiştir. 19. asrın ikinci yarısından itibaren tercüme ve adaptasyonlar aracılığı ile Türk okurunun tanıştığı roman, özellikle Divan şiiri geleneğinden gelen şairler öncülüğünde gelişim göstermiştir. Toplumsal gelişimin doğrudan doğruya doğal bir süreç olmanın ötesinde, bu dönem yazar ve şairlerin, Batıda gördükleri bu türden etkilenmeleri sonucu ortaya çıkmıştır roman. 20. Asrın ilk yarısında özellikle Sosyalist Gerçekçiliğin Sovyetler'de ortaya çıkması ile birlikte Nazım Hikmet bu akımın roman ile ilgili ortaya attığı düşünceleri Türk romanına taşımak istemiş ve hapisanede iken Kemal Tahir'e yazdığı mektuplarında bu görüşlere sık sık yer vermiştir. Bu makalede, Nazım Hikmet'in, Kemal Tahir'e yazdığı mektuplarda bulunan roman ile ilgili düşünceleri incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Nazım Hikmet, Sosyalist Gerçekçilik, Kemal Tahir, Türk Romanı

Introduction

In the middle of the 19th century, one of the biggest and at the same time drastic shifts in entire Turkish history has been from Eastern culture to the Western one. This drastic transition has not been experienced only in the public sphere; its radical effects have changed the direction of Turkish literature as well. In the second half of the 19th century, Turkish literature started to give new examples in some new literary genres with quite new themes that have not been treated by the Turkish writers and poets before. Although, it is almost impossible to treat this literature of the period without taking into consideration the social, cultural, political and intellectual atmosphere under which this new literary tradition made its appearance, the main objective of this article is not to discuss what happened in 19th century of the Empire in the political, cultural and social level. When the Turks decided to create a new life style, Turkish literature naturally tried to cope with the requirements of these newly adopted changes.

Ahmet Ö. Evin's sentences could be helpful to make the situation clear: "[l]iterature was to be a medium for social mobilization. Accordingly, new genres were introduced and traditional ones were transformed" (Evin, 1983, 11). This mission of the literature of the 19th century played a critical role in shaping the new forms and themes of the Turkish literature and the mentality of the writers as well. Therefore, both the writers and the literature had multiple missions, the mission of creating new literary forms and of disseminating the new ideas by employing new themes transformed from primarily French literature. Among the other literary genres, novel was the most dominating and multi-functional genre of the time, adopted from French literature. This disseminating mission of the novel, I believe, has always been one of the strongest character of the Turkish novel even after the establishment of the Republic.

It won't be an exaggeration to claim that Turkish literature has been a poetry based literature for hundreds of years. Being treated by many gifted poets for many centuries, the Turkish language has been unsurprisingly a highly developed figurative language. Therefore, by the middle of the 19th century, Turkish literature has formed a very strong poetic tradition.

Simultaneously with the westernization movement of the Ottoman Empire in the first part of the 19th century, Turkish literature started to generate a novel tradition in the western sense. After many examples of translation and adaptation especially from French literature, the first original novel in Turkish emerged in the beginning of the 20th century. In other words, when the novel as a genre proclaimed its triumph over other literary genres in the 19th century in Europe, Turkish literature just began to produce

the first original examples. Most of these novels, however, were nothing but adaptations of well known European examples.

In spite of the domination of poetry, the first initiators of the attempt to develop the Turkish novel were again, interestingly the poets, most of whom had a very highly disciplined classical poetry background. Because of this historical fact, many theoretical and rhetorical problems of this new novel tradition have been raised, discussed or tried to be resolved by these poets. Ahmet Evin cites in his book a sentence by Namık Kemal who had his reputation not only because of his political views on the problems of the time but also because of the thoughts on the technical problems of the new Turkish novel of the time. "In an article published in 1866" he noted that "meaning ought not be sacrificed for art" because "a great utility of discourse ... is its service in the proper education of a nation" (Evin, 1983, 11). Because of many political and other reasons, as Kemal indicates, for intellectuals and writers the content of the literary works were much more important than rhetoric. This role of being a proper educative means became the chief feature of the Turkish novel. For Jale Parla along with this role, early Turkish novelists ascribed a new role to the novel. She says:

Like other institutions adopted in the course of westernization movements, the novel was imitated with circumspection, according to the models emerged in the West. The novel writer played an innovative and reformist role, however, paternalism has always been ahead of his reformism. According to the novel writer, there were the people who needed to be educated, and the culture without a curator, was in need of a new one (Parla, 2002, 13-14).

Paradoxically or maybe quite naturally, even after the modern Turkish novelists started to give very well examples of modern novels, some prominent poets were still preoccupied with the theoretical and rhetorical problems of the Turkish novel. Nazım Hikmet was one of these poets who undertook an instructor role to illuminate the young generation of the writers on the subject of the new novel method developed in the Soviet Union in the 1930's. Hikmet was born in Salonica of Ottoman Empire (now Thessalonica). He was given a long prison sentence for his Marxist political views and activities. After he was released from the prison in 1950, he fled to the Soviet Union in 1951 and lived in different socialist countries until he died in Moscow in 1963. So, in this work I hope to shed some light on Nazim Hikmet's understandings of the theory of the novel, and to clear away some of the confusions surrounding his name, confusions that can bring about and nourish some myths.

Hikmet and Novel

Even though he gained his popularity all over the world because of his political activities and his new style poems, Hikmet wrote four novels called *Kan Konuşmaz* (Blood does not Speak), *Yeşil Elmalar* (Green Apples), *Yaşamak Hakkı* (Right to Live), *Yaşamak Güzel Şey* be *Kardeşim* (My Brother, Living is Beautiful). Interestingly, since he was aware of the fact that these novels had no literary value, except the last one, Hikmet published them under his pen name, Orhan Selim. The first one was a serial novel published in a newspaper; the second novel was also published in a newspaper in 1938. Hikmet could not have the opportunity to put the last touches on *Right to Live*. The last novel has an interesting story. Having been published in the Soviet Union in 1963, it came into sight in some other socialist countries as well. These four novels have never brought about new perspectives and changed the course of the novel in Turkey. Mehmet Fuat's, a prominent literary critic, account seems quite satisfactory to find the real motivation of such a prominent writer to write such insignificant novels. He says "Besides his articles in *Akşam* [a newspaper], in order to make a little bit more money, in *Son Posta* he wrote a serial novel called *Kan Konuşmaz* [Blood does not Speak] where he fought against fascism and racism under his pen name Orhan Selim" (Fuat, 2000; 205). Another critic Demirtaş Ceyhun gives more detailed information regarding Hikmet's novels. "It is impossible to doubt about the fact that he wrote these three novels in order to make money. (...) As Hikmet regarded this involuntary authorship (being novelist) as a burden, he never thought to rewrite a novel even though he had more serious financial difficulties in those long prison years. (...) It is interesting that he did not allow his novels, which had been published in newspapers under his pen name Orhan Selim, to be republished with his real name throughout the following years" (Ceyhun, 1996, 158).

I mention these novels neither to point out their roles in the history of Turkish novel, nor to justify the literary value of them and the literary capacity of the writer; instead, these novels have a significance for us to comprehend Hikmet's interests in writing novels or to make clear his historical struggle in canalizing the tradition of Turkish prose fictions into a new direction. In other words, they have a potential to tell the fact that Hikmet's literary world is not one dimensional, and that the life of a renowned writer is not necessarily the story of a complete success. He cannot be justified because of these novels to which he never devoted all of his time and energy. Therefore, instead of devoting our energy to analyzing these novels, exploring the inspirations that Hikmet's theoretical advices have created on other young writers' works is of much more significance;

because of this reality I am going to differentiate his theoretical approaches from these novels for more reliable argument.

I will primarily make use of Hikmet's letters written in different prisons between 1940 and 1950 to Kemal Tahir, a young Turkish novelist¹ of that time. Since he expressed his ideas on literary arguments along with his daily individual feelings in these letters, they have quite noteworthy place in Turkish literature. He designated these letters as texts full of literary messages by means of which Hikmet aimed at educating the young writer according to his own personal perception of literature. He took this liberty of assigning the role of a teacher to himself. In a letter to Kemal Tahir, he said "from now on Raşit Kemal² will be the last individual whom I helped a lot. So far, you are my unique and great achievement. You can not imagine how it would please me if he became like you. That is why, while reading his short stories and poems I am as demanding and critical as I was when I read yours" (Hikmet, 2002; 173). These words draw attentions to his role in directing and motivating the young generations, and in shaping the literary tastes of them in the history of Turkish novel.

In order to understand completely the real logic of this relationship, it is necessary to explain first the main literary movement or philosophy on which Hikmet based his literary instructions. The fact that he studied sociology and economics at the University of Moscow (1921-28) and joined the Turkish Communist Party in the 1920s played important roles in developing his own literary and political understandings. Moreover, since he knew Russian he was able to follow what was going on in the literary sphere of his time in the USSR. Some sections in his letters to Tahir would explain clearly his real philosophy that motivated his literary judgments. He wrote:

The modern realism in literature is the conscious practice of the dialectical materialism in literary area. This philosophical approach accepts the de facto relationship between the novelist and the subject. (...) According to dialectic materialist philosophy, it is necessary to see the concrete and psychological events in their own progress. A realist writer needs to present the events in this course. You will say that Balzac was a big

¹ Kemal Tahir was also imprisoned between 1938 and 1950 because of his political activities. He wrote many important historical novels in Turkey. He was born in Istanbul in 1910, and died in 1973. Some of his works are: Sağır Dere (Deaf Valley), Esir Şehrin İnsanları, (People of the Captive City), Köyün Kamburu (Hunchback of the Village), Esir Şehrin Mahpusu (People of the Captive Prison), Yorgun Savaşçı (Tired Warrior), Bozkırdaki Çekirdek (Seed in the Steppe), Devlet Ana (Mother State), Karılar Koğuşu (Women Ward), Hür Şehrin İnsanları (People of the Free City).

² Another Turkish writer who spent some times with Nazim Hikmet in the same prison. He is known in Turkey as Orhan Kemal.

realist. But he was philosophically not a dialectic materialist. (...) The difference between realist Balzac and a realist of this time like Kemal Tahir, is that the former did unconsciously what he has done but the latter is doing consciously (Hikmet, 2002; 51-52).

From these statements we can infer that Hikmet was teaching Tahir the fundamental principals of socialist realism. Interestingly, in the 1930s, there were some other attempts to clarify the future direction of Turkish literature. For example, Yakup Kadri Karaosmanoglu, a famous writer, has been known for his inclinations towards the Soviet Union. His wife, Leman Karaosmanoglu, says "On an order of Ataturk, Yakup Kadri and Falih Rifki went to Moscow for the International Leftist Writers Congress in 1932" (Savaşır, 1987;133-139). In that conference, Yakup Kadri presented an article in French in which he publicized his ideas on new literary arguments. He maintains that:

We feel, we see and we are sure that a revolution has taken place in all of our souls. We expect something new from the poets and artists. But what is that thing? We do not know it yet very well" (Karaosmanoğlu, 1934; 27) and he adds "so, in order for a great cultural era it is necessary to have thinkers who will prepare the revolution; revolution must be victorious; structuration must be started and developed; the new value system must be balanced. That is to say, to start the period of superstructure, all matters belonging to the substructure must be resolved (Karaosmanoğlu, 1934; 29).

These offers indicate that during the 1930s and 1940s, Turkish writers were trying to cope with the new literary movements in the world. And due to the geographical position, movements in the Soviet Union had more chance to find a quick echo in Turkey. Within this search, Hikmet's place had a significant role. Since he knew Russian and Marxism very well, he was able to follow what was going on in the Soviet Union at that time. At this point, I must point out an important issue in relation to the search on new literary movements. Although both Hikmet and Yakup Kadri were preoccupied with the literary arguments in the Soviet Union, neither of them articulated the name, socialist realism. In this respect, Katerina Clark says "Socialist Realism as such did not exit until the revolution was at least fifteen years old, for the term was not presented to the Soviet public until 1932. The first record of its use is in a speech made by Gronskey, the president of the organization committee of the newly founded Writers' Union on May 17, 1932" (Clark, 2000; 27). In the same book she explains that although its name has been coined, the theory of Socialist Realism was not formulated until 1934.

Given the fact that Hikmet wrote those letters after 1940, we saw that it has already been eight years since the theory has been named. So, why he hesitated to call this movement with its internationally known name? He preferred generally different names such as “modern realism in literature” (Hikmet, 2002; 51), “active, influential, educative, creative realism”, “new realist literature” (Hikmet, 2002; 46), and “active, revolutionary, or propagandist realism...” (Hikmet, 2002; 266) In Turkish literature, other different names like Sosyal (Social) or Toplumcu³ Realism have been dominantly employed.

In my opinion, Hikmet was aware of the name for sure, but due to political considerations he consciously did not state the term Socialist Realism. Since he was in the prison, his letters have been delivered after they were read by the prosecutor of the prison. Given all these reasons, it seems quite reasonable for him not to employ the term Socialist Realism.

Even though he did not overtly express the term, from his suggestions we easily recognize that he was trying to establish a literature according to the principals of Socialist Realism. His words regarding Maxim Gorky’s *Mother* would provide us with his connection to Socialist Realism. Hikmet said

Today, I read Gorky’s *Mother* in just one attempt and who knows how many times I have read it. There cannot be a worse translation than this one in the world. However, the thing with a firm essence does not lose anything even if one puts it in a terrible form. My great Gorky! Especially reading *Mother* in such days makes one cry out of happiness and hope. I am not exaggerating; I cried almost after each page. Only heroes who are worthy of being written are his heroes and their children and grandchildren. The *Idiot*, in which Dostoyevsky talks about people who are not worthy of mentioning, is a vain effort despite all of its artistry; one sided, unproductive and stillborn (Hikmet, 2002; 163).

Selecting Gorky’s *Mother* as an example of the new novel movement is indicating that Hikmet knew the new direction that the novel in the Soviet Union took in the 1930s. I think the following statements of Clark would be quite explanatory to comprehend the significant place of *Mother* in the history of Socialist Realism and the connection of the Hikmet’s statements with it.

³ In Turkish “Toplumcu” means literally Socialist, but it does never evoke the connotations of Socialism.

Most Soviet historians describe *Mother* as the novel that spawned numberless Socialist Realist progeny. This metaphor, though appropriate to the book's title, does not take into account *Mother's* relationship to the earlier revolutionary fiction. I prefer to use another, borrowed from Pushkin, who once described translators as the "post-horses of civilization." *Mother* was that post, or station, where Bolsheviks coming out of the old intelligentsia tradition were able to stop and take on fresh horses to bear them on into Socialist Realism (Clark, 2000: 52).

Clark's another account on this issue would be a good source for us to connect Hikmet's interests in *Mother* with its historical position in Socialist Realist novel. She puts out that "The plot formula Gorky worked out for *Mother* (i.e., the disciple acquires the likeness of the mentor and hence acquires 'consciousness') proved so efficient for structuring any novel as a parable of historical progress that it became the basis for Socialist Realism's master plot" (Clark, 2000; 65). Therefore, saying that Hikmet was suggesting the very starting point of Socialist Realism to Kemal Tahir would not be an unsubstantiated claim. What is the importance of this claim? To me, it is important because it clearly indicates that although Hikmet was one of the prominent pioneers of the modern Turkish poetry and his suggestions on the new direction of the modern poetry still keep their actuality, his anticipations about the route of the new novel are not quite accurate. For instance, Tahir became one of the most eminent writers in Turkey not because of his novels in which he followed the strictly formulated proposals of Socialist Realism; contrarily, he had his reputation mainly because of the historical novels where Tahir based his ideas generally on the reexamination of Turkish history. Even though Hikmet advised him to focus on the relationship between the poor and rich villagers, and to take vestiges of the feudal lords and class struggles into consideration, unfortunately we have no ideas on his responses, since Hikmet did not keep Tahir's letters. However, with his novels he tried to prove that as oppose to the western societies, Turkish society had no class struggle, and in his late novels, instead of classes he put the state forward as the unifying and protecting authority. The reason why I am mentioning all these statements is that Hikmet's advices on the theory of novel has not been quite influential on Tahir, and he has not been a loyal student.

The following assessments would point out that Hikmet was trying to teach him to create literary characters like Pavel in Gorky's *Mother*. "It is necessary to give the main [literary] characters of the socialist era and the era of the victory of the socialism, who typically represent, as an example, the newly founded world by synthesizing and abstracting in [their own]

personality” (Hikmet, 2002; 264). It is not quite challenging to decipher what kind of literary person he was planning to describe: he is Pavel, the main person of Gorky’s *Mother*, who is usually held to be the first of example of Socialist Realist novel.

Above, I mentioned that Hikmet attached very much importance to class struggle in order to be able to create Socialist Realist novel; however, Tahir’s interpretation of history was different than that of Hikmet. Tahir did not based examination of history upon the well known formula of historical materialism. He believed that:

The Ottomans did not experience the stages of feudality, and capitalism. (...) In other words, the state owned the soil which was the means of production, and since there was not private property, individuals could not collect wealth. Because of this fact, the Ottoman society was a classless society (Moran, 2003;174).

Instead of basing his novels on class struggle, he preferred to write historical novels where this preference “caused him to evaluate the society in a [certain] historical period” (Moran, 2003;175). These are the main points on which two writers did not agree.

In one of his letter, Hikmet expressed some of his other ideas on the role of the new novel that he was trying to define. He wrote: “In my opinion, the most important point that the new realist literature needed to take into account was its efficiency, its instructive and directive role in order to make the readers more effective in practical life” (Hikmet, 2002; 46). In the same page, he borrowed Gorky’s famous words to distinguish the socialist realist writers. He called them “the engineer of the souls” Hikmet, 2002; 46). Some of the meanings of being an engineer of the souls are to work on the souls, to change or to reshape, and to redirect them to a ready-made route. However, while Hikmet was aiming to have such roles, Tahir again followed another direction. Berna Moran asserts that “He exhibits the life in a village, the reality and problems of the village in order not to represent and solve them, he talks about them to ascertain the certain changes - happened in the society - in the light of his theoretical background which he learned from his historical research” (Moran, 2003;176). Therefore, it is a well known fact that educating the masses became one of the cornerstones of Socialist Realism, and the idea behind the new novel that should show the way towards socialism. As it has been seen, Hikmet’s suggestions were instructing Tahir for the same ideal; however, Tahir’s literary practices proved that Hikmet was not as influential as he was believed.

Conclusion

The aim of this article was to explore Hikmet's place in the course of Turkish literature. His place as a poet is unquestionably firm, but his interpretation of novel is a story of failure. Even though he was able to follow the new routes of the novel in the 1930s, Hikmet overtook the fact that each society has their own historical and societal realities and the novel has directly a strong connection with these realities. His romanticism about the projection of Socialist Realist theory was the main reason for thinking that all imperatives of Socialist Realism would be applicable in all societies.

Bibliography

- Moran B. (2003). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ceyhun, D. (1996). *Türk Edebiyatındaki Anadolu: Nazım Hikmet'in Zoraki Romancılığı*. İstanbul: Siscani Yayınları.
- Clark, K. (2000). *The Soviet Novel History as Ritual*. Bloomington: Indiana University Press.
- Evin, A. Ö. (1983). *Origins and Development of the Turkish Novel*. Minneapolis: Bibliotheca Islamica.
- Fuat, M. (2000). *Nazım Hikmet Yaşamı, Ruhsal Yapısı, Davaları, Tartışmaları, Dünya Görüşü, Şiirinin Gelişmeleri*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Hikmet, N. (2002). *Kemal Tahir'e Mapusaneden Mektuplar*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (1934). Moskova edebiyat Kongrasında. (33), 27.
- Parla, J. (2002). *Babalar ve Oğullar*. İstanbul: İletişim.
- Savaşır, İ. (1987). Halit Ziya, Yakup Kadri ve Diğerleri. *Defter* (Aralık-Ocak), 133-139.

İşletme Bölümü Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerine Yönelik Tutumları ve Yeterlik Düzeyleri

Business Students' Attitudes Towards and Competency in Information Technology

İbrahim Halil Seyrek*
Gaziantep Üniversitesi

Özet

İşletmelerde bilgi teknolojileri (BT) kullanımının giderek yaygınlaşmasının bir sonucu olarak, bu teknolojiler konusunda yüksek beceriye sahip çalışan ihtiyacı artmaktadır. Bu ihtiyacın farklı alanlarda ve pozisyonlarda çalışan işletme bölümü mezunları için de giderek arttığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, işletme bölümü öğrencilerinin BT yeterlik düzeylerini ortaya koymak ve BT'nin benimsenmesinde önemli bir faktör olan BT'ye yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaçla işletme öğrencilerinin BT tutumları ve yeterlik düzeyleri 394 işletme bölümü öğrencisinden toplanan veri kullanılarak çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin çoğunun bilgisayar sahibi olduğu ve genel olarak BT erişim olanaklarının iyi düzeyde olduğu ancak BT becerileri konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bayan öğrencilerin erkeklere göre, bilgisayarı olmayan öğrencilerin bilgisayar sahibi olanlara göre, BT erişim olanakları düşük olan öğrencilerin erişim olanakları daha iyi olanlara göre, BT konusunda daha yüksek düzeyde kaygı taşıdıkları, BT ile ilgili sorunları çözmede kendilerini daha zayıf hissettikleri ve algılanan BT yeterlik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca farklı sınıflardaki öğrencilerin BT tutumları ve yeterlikleri açısından farklılık olduğu ve üst sınıflardaki öğrencilerin algılanan BT becerileri konusunda genel olarak daha iyi durumda oldukları bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak, BT tutumunu oluşturan farklı boyutların BT becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilgi teknolojisi, Tutum, Yeterlik

Abstract

As a result of wide spread use of information technology (IT) in businesses, the need for IT-competent workforce is escalating. This need is also becoming very important for business graduates who can work in many areas and in different positions. The purpose of this study is to determine the IT competency of undergraduate business students and find out their attitudes towards IT since attitude is an important factor for the acceptance of IT. For this purpose, the attitudes of business students towards

* *Yazışma Adresi: Gaziantep Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme Bölümü,
27310 Şehitkamil/GAZİANTEP. e-posta: seyrek@gantep.edu.tr*

and competence in IT have been studied using data gathered from 394 undergraduate business students. As a result of the study, it has been found that most of the students own computers and have a good level of access to IT resources but their perceived level of competency is low. Moreover, female students compared to male students, students who don't own a computer compared to students owning a computer and students who have high levels of access to IT compared to those with lower access show higher anxiety about IT, feel they have less control when they face a problem related to IT and have lower perceived level of IT competence. Also, depending on which year they are in, students show different attitudes towards IT and their competence increases as they become more senior. Finally, it has been found that different dimensions of attitude have effects on IT competence.

Keywords: Information technology, Attitude, Competency

I. GİRİŞ

Küresel gelişmelere ve artan rekabete bağlı olarak iş dünyasının çalışanlarından beklentileri değişim göstermektedir. Özellikle bilgi teknolojilerinde (BT) yaşanan gelişmeler ve bu teknolojilerin gerek yeni iş alanları ortaya çıkarması gerekse mevcut iş süreçlerini etkileyerek işletmelerde artan bir oranda kullanılmaları, çalışanların bu teknolojilerle ilgili sahip olmaları gereken becerilerin önemini artırmıştır. Bu bakımdan yönetim, muhasebe, finans, pazarlama ve üretim gibi birçok farklı alanda iş bulan işletme öğrencilerinin de BT konusunda güncel becerilere sahip olması, hem iş bulabilmeleri ve kariyer gelişimleri açısından, hem de çalıştıkları firmanın başarısına yapacakları katkı bakımından oldukça önemlidir. Ancak yapılan çalışmalar teknolojiye dayalı bu yeni ekonominin ihtiyaç duyduğu gerekli insan gücünün yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır.

İşletme bölümleri endüstrinin ihtiyaç duyduğu yönetici, uzman ve araştırmacıları yetiştiren bölümlerdir. İş dünyasında yaşanan değişimlere bağlı olarak, bu bölümler müfredatlarını güncellemekte ve eğitim programlarında değişiklikler yapmaktadırlar. Bu amaçla işletme bölümlerinde hem geleneksel işletme dersleri içerisinde BT'den daha fazla yararlanılmaya çalışmakta, hem de Yönetim Bilgi Sistemleri, Elektronik Ticaret, Bilgi Teknolojileri Yönetimi gibi yeni dersler ve yeni çalışma alanları oluşturulmaktadır. Ayrıca üniversiteler de BT alanında meydana gelen gelişmeler ve BT'nin firmalarda gittikçe artan önemine bağlı olarak bu alanda önemli yatırımlar yapmakta, bilgisayar laboratuvarları oluşturmakta, yazılımlar satın almakta, bilgisayar ağları kurarak öğrencilerinin İnternet'e erişmelerini sağlamaktadırlar. Ancak bütün bu yatırımların olumlu sonuçlar verebilmesi ve endüstrinin beklediği niteliklere sahip mezunların yetiştirilebilmesi, diğer birçok faktörün yanında öğrencilerin bu teknolojileri benimsemesine ve kullanmalarına bağlıdır. Bu noktada öğrencilerin BT'ye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu teknolojileri kullanmaktan geri durmalarına neden olabilecek tutumlarla ilişkili bir takım unsurların ortaya konması oldukça önemlidir. Çünkü tutumlar, hem öğrencilerin BT'yi kabullenmelerini, hem de gelecekte iş yaşamlarında bilgisayar konusunda benimseyecekleri davranış tarzını etkileyen önemli bir unsurdur (Selwyn, 1997). Nitekim yapılan çalışmalar, BT'ye karşı

pozitif tutuma sahip öğrencilerin BT ile ilgili becerileri daha çabuk edindiğini, aksine bilgisayarla ilgili tecrübeleri konusunda olumsuz düşüncelere sahip olan ve kaygı duyan öğrencilerin ise gerekli becerileri edinmelerinin daha zor olduğunu ortaya koymaktadır (Meelissen ve Drent, 2008). Ancak Türkiye'deki işletme öğrencilerinin BT'ye yönelik tutumları ve bu teknolojilerdeki yeterlik düzeyleri konusunda yapılmış yeterince çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı Gaziantep Üniversitesi İşletme Bölümü öğrencilerinden elde edilen verilere dayalı olarak, işletme bölümü öğrencilerinin kendilerini ne ölçüde BT alanında yeterli hissettiklerini, BT'ye yönelik tutumlarının ne olduğunu ve bu tutumlarla ilişkili olabilecek bazı faktörleri ortaya koymaktır.

II. LİTERATÜR TARAMASI

Yapılan çalışmalar, kişilerin bilişim teknolojileri konusunda sahip oldukları deneyimin ve genel olarak bu teknolojiler hakkındaki tutumlarının, bu teknolojileri benimsemeleri ve kullanmaları konusunda önemli etkenler olduklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla BT'ye yönelik tutum, bu teknolojilere yapılan yatırımlardan beklenen faydaların elde edilmesi için oldukça önem taşımaktadır. Aşağıdaki bölümlerde konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalardan bahsedilecektir.

2.1. Bilgi Teknolojileri Tutumu

Bilgisayarların gerek bireysel gerekse iş yaşamındaki rolünün her geçen gün arttığı göz önüne alındığında, BT konusundaki tutumların belirlenmesi ve bu tutumların olumlu yönde geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü kişilere BT'ye erişimi olanakları sunmak, onların bu teknolojileri kullanmalarının tek başına garantisi olmayacaktır. Ayrıca, bireylerin bu teknolojileri kullanma yönünde bir eğilimlerinin de olması gereklidir (Selwyn, 1997). Dolayısıyla bilgisayar konusundaki tutumların, bu teknolojilerin kullanımı konusunda önemli bir unsur olduğu açıkça görülmektedir. İlgili literatürde, tutumların davranış üzerindeki etkisi konusunda yapılmış birçok çalışma olduğu görülmektedir. Tutum-davranış ilişkisi bağlamında geliştirilmiş ve oldukça yaygın olarak kullanılan modellerden birisi Fishbein ve Ajzen (1975) tarafından geliştirilmiş olan Mantıklı Eylem Teorisi'dir. Bu teoriye göre kişilerin davranışları, davranış niyetlerince yönlendirilmektedir. Davranış niyetleri ise kişilerin o konu ile ilgili tutumlarının ve o davranışı gerçekleştirip gerçekleştirilmeme konusunda algıladıkları sosyal baskının bir fonksiyonudur. Dolayısıyla kişilerin BT'ye yönelik tutumlarının anlaşılması, onların BT ile ilgili davranışlarını tahmin etmemizde yardımcı olacak önemli bir faktör olmaktadır.

BT'ye yönelik tutumlar konusunda yapılan çalışmalarda, araştırmacıların farklı tanımlar yaptıkları görülmektedir. Örneğin; Heinssen, vd. (1987) bilgisayar tutumunu kişinin bilgisayarları ne ölçüde anladığı ve bilgi teknolojilerinin toplum ve yaşam kalitesi üzerindeki etkisi hakkındaki görüşleri olarak ifade etmektedir. Myers ve Halpin (2002) ise bilgisayar tutumunun kişinin bilgisayarları öğrenme ve onları kullanma konusundaki genel tavrı olarak tanımlamakta ve tutumun

bilgisayarların benimsenmesinde önemli bir belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Bilgisayar tutumunun bir takım alt yapılardan oluştuğunu ifade eden McGuire (1985), üç boyut içeren bir teorik model geliştirmiştir. Bu üç boyut; düşünsel (inanç olarak ifade edilen düşünceler), duygusal (o nesneye karşı hissedilen duygular) ve davranışsal (gözlemlenen davranışlar veya eylem niyeti) boyutlardır. Tutum bu üç elemanı içerebileceği gibi sadece bunların birini de içerebilir. Bu modele dayalı olarak bilgisayar tutumunun düşünsel boyutu bilgisayarlar hakkındaki inançları; duygusal boyutu ise bilgisayarlar hakkında kişinin kendini nasıl hissettiği ve onlardan hoşlanıp hoşlanmadığını ve son olarak davranış boyutu ise günlük ve haftalık bilgisayar kullanımını ifade etmektedir.

BT tutumu ile ilgili olarak literatürde en çok ele alınan konulardan birisi BT hakkında kişilerin sahip olduğu duygular ve özellikle kaygıdır. Kaygı, BT konusunda kişilerin duymuş oldukları korku, stres gibi duygular ile kullanma ve öğrenmeye yönelik gösterdikleri direnç ve bu teknolojiler söz konusu olduğunda kontrolün kendilerinde olmadığı düşüncesi olarak tanımlanmaktadır (Korobili, vd., 2010). Bilgisayar kaygısı kişilerin bilişim teknolojilerini öğrenme ve kullanma konusunda bir engel oluşturabilmektedir.

BT tutumu konusunda ele alınan diğer bir faktör ise algılanan faydadır. Bu kavram özellikle Davis (1989) tarafından geliştirilmiş olan Teknoloji Kabul Modeli'nin de önemli parçalarından biridir. Algılanan fayda belirli bir sistemi kullanmanın kişinin iş performansını ne ölçüde iyileştireceği konusundaki inancını ifade etmektedir. Bireyler sistemin faydalı olduğuna inandıkları ölçüde bu teknolojileri benimsemektedirler.

BT'yi kontrol edebilme, yapılan çalışmalarda ele alınan bir diğer tutum boyutudur. Kontrol, BT'yi kullanan kişinin işin kontrolünün ne derecede kendisinde olduğu ve ne derecede zorlandığıyla ilgili algısıdır. Bu kavram Davis'in (1989) Teknoloji Kabul Modeli'nde algılanan kullanım kolaylığı olarak adlandırılmaktadır. Algılanan kullanım kolaylığı, belirli bir sistemi kullanmanın çaba sarf etmekten ne derecede uzak olacağı yönünde kişinin sahip olduğu inancı ifade etmektedir. Kontrol algısının yüksek olduğu durumlarda, BT'yi kullanma yönünde olumlu bir tutum sergileneceği ifade edilmektedir.

Yapılan araştırmalarda BT'ye yönelik tutumlarla ilişkili olabilecek birçok faktör ele alınmış ve ne gibi unsurların tutumla ilişkili olabileceği incelenmiştir. Bu bağlamda ele alınan unsurlardan birisi cinsiyettir. Genel olarak bayanların erkeklere göre daha çok bilgisayar kaygısı taşıdıkları yönünde bulgular içeren çeşitli çalışmalar mevcuttur (Chou, 2003; Heinssen, vd., 1987). Diğer yandan yapılan bazı çalışmalar ise bayanlarla erkekler arasında bilgisayar kaygısı açısından bir farklılık bulamamıştır (Popovich, vd., 2008).

BT'ye yönelik tutumlarla ilişkili olduğu öne sürülen bir diğer faktör ise erişim düzeyidir. BT'ye erişim olanakları daha yüksek olan ve evinde bilgisayarı olan öğrencilerin evinde bilgisayarı olmayan öğrencilere göre BT'ye yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri (Selwyn, 1998), bilgisayarı olmayan öğrencilerin

bazı konularda bilgisayarlara karşı daha yüksek derecede kaygı taşıdıkları görülmüştür (Baloğlu ve Çevik, 2008).

2.2. Bilgi Teknolojileri Yeterliği

Birçok öğrenci bilgisayarları internette gezinmek, e-posta göndermek, müzik dinlemek ve sohbet etmek gibi amaçlarla kullanabilmektedir ancak önemli olan öğrencilerin bu araçları okullarında ve mezuniyet sonrası çalıştıkları işlerde karşılaştıkları problemleri çözecek bir araç olarak kullanabilmeleridir (Wallace ve Clariana, 2005). Dolayısıyla öğrencilerin gerekli BT yeterliğine sahip olmaları oldukça önemlidir. Kaminski vd. (2009) BT yeterliğini, BT'yi gündelik ve iş yaşamında verimli bir şekilde uygulayacak kadar anlamak, amaçlara ulaşmada BT'nin yardım edebileceği veya engel olabileceği durumların farkında olmak ve BT'de meydana gelen değişim ve yeniliklere uyum sağlayabilmek olarak tanımlamaktadırlar. Günümüzde BT yeterliği, farklı amaçlar için geliştirilmiş birçok bilgisayar uygulamasını kullanabilmek olarak görülmektedir (van Braak, 2004). Bu bağlamda araştırmacılar farklı uygulama becerilerini içeren çeşitli ölçekler geliştirmişlerdir. Bu ölçekler (Furst-Bowe ve Boger, 1995; Kaminski, vd., 2009) genel olarak temel bilgisayar becerileri, kelime işlemci, tablo programları, sunum programları, veritabanları, yazılım geliştirme araçları, grafik/çoklu ortam programları ve internet gibi boyutları içermektedir.

III. MATERYAL VE YÖNTEM

İşletme bölümü öğrencilerinin BT'ye yönelik tutumlarını ve algıladıkları yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Gaziantep Üniversitesi İşletme Bölümü lisans öğrencilerine bir anket uygulanmıştır. Gaziantep Üniversitesi İşletme Bölümü 1999 yılından beri eğitim veren ve 2010 yılı itibarıyla 596 lisans öğrencisi bulunan bir bölümdür. Geliştirilen anket, derslerine gelen lisans öğrencilerine, ders öncesinde sınıflarda uygulanmıştır. Öğrencilere anketin amacı açıklanmış ve sorulara inandıkları en doğru cevabı vermeleri istenmiştir. Uygulama sonucu 394 adet anket toplanmıştır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümü öğrenci profilini ortaya çıkarmak amacıyla kendileri ve BT ile ilişkileri hakkında birtakım demografik sorular içermektedir. Demografik sorular arasında öğrencinin yaşı, cinsiyeti, şu anda kaçınıcı sınıfta olduğu ve nerede kaldığı gibi sorular bulunmaktadır. Ayrıca öğrencinin bilgisayarının olup olmadığı, kaldığı yerde internet erişimi bulunup bulunmadığı, haftada kaç saat bilgisayar kullandığı ve bilgisayarı hangi amaçlar için ne kadar süreyle kullandığı gibi sorular bulunmaktadır.

Anketin ikinci bölümünde öğrencilerin BT becerilerini ölçmek için geliştirilmiş 13 soru kullanılmıştır. Bu sorular Kaminski vd. (2009) tarafından kullanılan sorular baz alınarak geliştirilmiştir. Bu bölüm, işletme öğrencilerinin bilmesi beklenen çeşitli bilgisayar yazılımlarını ne düzeyde bildiklerini "1=Hiç

kullanmadım” ve “5=İleri düzeyde biliyorum” cevap seçenekleri ile soran Likert türü sorulardan oluşmaktadır.

Anketin son bölümünde ise öğrencilerin tutumlarını ölçmek üzere Selwyn (1997) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek BT’ye yönelik tutumların 4 boyutunu içeren 21 sorudan oluşmaktadır. Bu boyutların birincisi BT’ye yönelik hissedilen duyguları ve kaygıyı ifade eden boyuttur. Ölçeğin ikinci boyutu ise bilgisayar kullanmanın çalışma performansına ne ölçüde katkı sağladığı konusunda kişinin algıladığı BT’nin faydası boyutudur. Üçüncü boyut, bilgisayar kullanmanın zorluk derecesi konusunda kişinin algısını ve bu teknolojileri ne ölçüde kontrol edebildiğini ifade eden kontrol boyutu olarak tanımlanmıştır. Son olarak dördüncü boyut, kişinin BT’yi kullanma niyetini ve eylemini ifade eden davranış boyutu olarak ifade edilmiştir. Ölçekteki sorular Likert türü sorular olup, cevaplar “1=Kesinlikle katılmıyorum” ve “5=Kesinlikle katılıyorum” şıklarını içermektedir. Bu 21 soru yazar tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş ve ifadelerin anlaşılabilirliği açısından bir başka akademisyene gösterilmiştir. Bu akademisyenin görüşleri doğrultusunda bir soru ifadesinde değişiklik yapılmıştır.

IV. ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmaya katılan öğrencilerin 179’u (%45,4) bayan, 215’i (%54,6) erkektir. Bu öğrencilerden 122’si (%31) 1. sınıf, 91’i (%23) 2. sınıf, 89’u (%22,6) 3. sınıf ve 92’si (%23,4) 4. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin yaş ortalaması 21,7’dir. Öğrencilerin 303’ü (%79,9) kaldıkları yerde (ev, yurt) bilgisayar olduğunu, 87’si (%22,1) ise bilgisayar olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde bu öğrencilerden 272’si (%69) kaldıkları yerde internet erişimine sahip olduklarını, 116’sı (%29,4) ise internet erişimi bulunmadığını belirtmiştir. Öğrencilerden 269’u (%66,2) kendilerine ait bir bilgisayar olduğunu belirtmiştir. Bilgisayara sahip olanların 95’i (%35,3) sahip oldukları bilgisayarın masaüstü PC, 174’ü (%64,7) ise dizüstü bilgisayar olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin %12,5’i genel olarak bilgisayar erişim olanaklarının çok zayıf ya da zayıf olduğunu düşünürken, %24,3’ü erişim olanaklarının orta, %63,2’si ise erişim düzeylerinin iyi ya da oldukça iyi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilere bilgisayarı farklı aktiviteler için haftada ortalama kaç saat kullandıkları sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar, dersler için ortalama 3,33 saat; sohbet (chat), facebook ve e-posta gibi aktiviteler için ortalama 6,01 saat; oyun oynamak için 3,05 saat ve kişisel işler, eğlence ve hobi amaçlı olarak ortalama 4,75 saat olarak bulunmuştur.

Anketin ikinci bölümünde öğrencilere BT yeterliklerini belirlemek amacıyla çeşitli yazılım ve teknolojileri ne ölçüde bildikleri/kullanabildikleri sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılırken çıkarım yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizi yöntemi kullanılmış ve Kaizer normalizasyonu ile Varimax rotasyonu uygulanmıştır. Analizde özdeğerleri 1’den büyük olan bileşenler faktör olarak kabul edilmiş ve analiz sonucunda 3 faktör ortaya çıkmıştır. Bu 3 faktör toplamda %63,80’lik bir varyans açıklamıştır. Faktörler ve soruların yüklenmeleri sıralı bir biçimde Tablo

1’de gösterilmiştir. Analiz sonucunda oluşan faktörler Temel BT yeterliği, İleri BT yeterliği ve Web yeterliği olarak adlandırılmıştır. Daha sonra faktörleri oluşturan değişkenler üzerinde güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach α değerleri Temel BT faktörü için 0,83, İleri BT faktörü için 0,74 ve Web faktörü için 0,70 olarak hesaplanmış ve yeterli güvenilirliğe sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, her faktöre yüklenen soruların ortalamaları alınarak, her bir faktörü temsil edecek ve daha sonraki analizlerde kullanılmak üzere üç yeni değişken oluşturulmuştur.

Tablo 1. Faktör Analizi: BT Yeterlikleri

	Bileşen		
	Temel BT	İleri BT	Web
1.Kelime işlemci programları (ör: Word, vb.)	,866		
2. İşletim sistemi (ör: Windows)	,830		
3.Sunum programları (ör: Powerpoint, vb.)	,761		
4.Tablo programları (ör: Excel, vb.)	,759		
5.İnternet tarayıcı programları (ör: Int. Explorer, Firefox, vb.)	,551		
1.Matematik programları (ör: MATLAB, Maple, vb.)		,852	
2. İstatistik programları (ör: SPSS, vb.)		,752	
3.Muhasebe Programları (ör: LKS, LUCA, vb.)		,673	
4.Yazılım geliştirme programları (ör: Basic, C++, Java, vb.)		,625	
1.Web animasyon programları (ör: Flash, vb.)			,828
2.Web sayfası geliştirme programları (ör: HTML, Dreamweaver, Frontpage, vb.)			,598
3.Grafik programları (ör: Photoshop, vb.)			,584

Benzer şekilde anketin üçüncü bölümünü oluşturan Tutum soruları üzerinde de faktör analizi yapılmıştır. Ancak faktör analizinden önce, anket içerisindeki bazı sorular anketin öğrenci tarafından gerçekten okunarak doldurulduğunu anlamak amacıyla olumsuz olarak sorulduğundan, bu sorulara verilen cevaplar faktör analizine girmezden önce tersine çevrilerek yeniden kodlanmıştır. Faktör analizi yapılırken çıkarım yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizi yöntemi kullanılmış ve Kaizer normalizasyonu ile Varimax rotasyonu uygulanmıştır. Analizde özdeğerleri 1’den büyük olan bileşenler faktör olarak kabul edilmiş ve analiz sonucunda 4 faktör ortaya çıkmıştır. Bu 4 faktör toplamda %53,42’lik bir varyans açıklamıştır. Faktörler ve soruların yüklenmeleri sıralı bir biçimde Tablo 2.de gösterilmiştir.

Faktör analizi sonucunda oluşan faktörler Kaygı, Fayda, Kontrol ve Davranış olarak adlandırılmıştır. Ayrıca sorular üzerinde güvenilirlik hesaplamaları yapılmış ve Cronbach α değerleri bulunmuştur. Hesaplamalar sonucu nda Kaygı için alfa değeri 0,76, Fayda için 0,68, Kontrol için 0,67 ve Davranış için 0,62 olarak hesaplanmış ve yeterli güvenilirliğe sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, her faktöre yüklenen soruların ortalamaları alınarak, her bir faktörü temsil

edecek ve daha sonraki analizlerde kullanılmak üzere dört yeni değişken oluşturulmuştur.

Tablo 2. Faktör Analizi: BT'ye yönelik tutumlar

	Bileşen			
	Kayıp	Fayda	Kontrol	Davranış
1. Düzeltmeyeceğim hatalar yaparım endişesiyle bilgisayar kullanmak konusunda tereddüt yaşarım	,794			
2. Bilgisayar kullanma konusunda herhangi bir endişe duymam*	,747			
3. Bilgisayar kullanmak beni hiç korkutmuyor*	,685			
4. Bilgisayarı kullanmamı gerektiren bir şey olduğunda, bilgisayara bir şekilde zarar verebilirim diye korkarım	,663			
5. Bilgisayarlar konusunda kendimi rahat hissetmiyorum	,581			
1. Bilgisayarlar işlerimi daha iyi düzenlememe yardımcı oluyor		,764		
2. Bilgisayarlar daha verimli çalışmamıza yardımcı oluyorlar		,736		
3. Bilgisayarda işimi yaparken harcamış olduğum ekstra çaba, buna değiyor		,594		
4. Bilgisayar daha ilginç ve hayal gücü içeren işler yapmamı sağlıyor		,594		
5. Bilgisayar kullanılarak yapılan birçok şeyi bilgisayar olmadan da yapabilirim*		,468		
1. Bilgisayar kullanırken bir sorunla karşılaştığımda çoğu zaman bu sorunu bir şekilde çözerim			,736	
2. Bilgisayarda yapmak istediğim şeyi ona yaptırabilirim			,665	
3. Sanırım bilgisayar hakkında bilmem gereken şeylerin çoğunu kendi kendime öğrenebilirim			,659	
4. Bilgisayar kullanırken, kontrol tamamen bende			,606	
1. Okulda bilgisayarı sadece mecbur olduğumda (örneğin hocalarım söylediğinde) kullanıyorum				,788
2. Okulda elimden geldiğince bilgisayar kullanmaktan kaçınırım				,781
3. Bilgisayar kullanmayı gerektiren bir işte çalışmak istemem				,602

* Ters olarak kodlanan sorular

4.1 Cinsiyet–Tutum ve Bilgisayar Sahipliği–Tutum İlişkisi

Öğrencinin cinsiyeti ile BT'ye yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla cinsiyet bağımsız değişken ve dört farklı tutum boyutları da bağımlı değişkenler olacak şekilde t testleri yapılmış ve sonuçlar Tablo

3’de gösterilmiştir. Test sonucunda bayan öğrencilerle erkek öğrenciler arasında kaygı ve kontrol bağımlı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortalama skorlardan görüleceği gibi bayan öğrenciler erkek öğrencilere göre BT konusunda daha yüksek kaygı taşımaktadırlar. Ayrıca bayan öğrencilerin kendilerini bilgisayarı kontrol edebilme (kendine güven) açısından erkek öğrencilere oranla daha zayıf gördükleri anlaşılmaktadır. Ancak BT’nin algılanan faydaları ve kullanma niyetlerini ifade eden davranış boyutu açısından erkek öğrencilerle bayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 3. T testi: Cinsiyet-Tutum, Bilgisayar Sahipliği-Tutum

Tutum		Cinsiyet		Bilgisayar	
		Bayan	Erkek	Var	Yok
Kaygı	n	175	209	257	125
	\bar{x}	2,131	1,848	1,871	2,204
	t	3,244		-3,577	
	p	0,001		0,000	
Fayda	n	175	208	257	124
	\bar{x}	3,799	3,760	3,812	3,708
	t	0,520		1,315	
	p	0,603		0,189	
Kontrol	n	174	208	257	123
	\bar{x}	3,362	3,576	3,556	3,331
	t	-2,718		2,690	
	p	0,007		0,007	
Davranış	n	175	208	257	124
	\bar{x}	2,063	1,933	1,950	2,069
	t	1,414		-1,206	
	p	0,158		0,229	

Bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin bilgisayar tutumları konusunda da t testleri yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’de gösterilmiştir. Test sonucunda bilgisayarı olan öğrencilerle bilgisayarı olmayan öğrenciler arasında kaygı ve kontrol bağımlı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortalama skorlardan görüleceği gibi bilgisayarı olmayan öğrenciler bilgisayarı olan öğrencilere göre BT konusunda daha yüksek kaygı taşımaktadırlar. Ayrıca bilgisayarı olmayan öğrencilerin kendilerini bilgisayarı kontrol edebilme (kendine güven) açısından bilgisayarı olan öğrencilere oranla daha zayıf gördükleri anlaşılmaktadır. Ancak BT’nin algılanan faydaları ve kullanma niyetlerini ifade eden davranış boyutu açısından bilgisayarı olan öğrencilerle bilgisayarı olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.2 Cinsiyet–BT Yeterliliği ve Bilgisayar Sahipliği–BT Yeterliliği İlişkisi

Öğrencinin cinsiyeti ile BT yeterliği arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla cinsiyet bağımsız değişken ve üç farklı BT yeterlik boyutları da bağımlı değişkenler olacak şekilde t testleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir. Test sonucunda bayan öğrencilerle erkek öğrenciler arasında Temel BT yeterliği ve İleri BT yeterliği bağımlı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortalama skordardan görüleceği gibi bayan öğrenciler kendilerini erkek öğrencilere göre Temel ve İleri BT konusunda daha az yeterli görmektedirler. Ancak Web’le ilgili BT yeterliği boyutu açısından erkek öğrencilerle bayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrencilerin BT yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla, bilgisayar sahipliği bağımsız değişken ve üç farklı BT yeterlik faktörünün ise bağımlı değişkenler olduğu t testleri yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir. Test sonucunda bilgisayarı olan öğrencilerle bilgisayarı olmayan öğrenciler arasında her üç BT yeterlik boyutu açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortalama skordardan görüleceği gibi bilgisayarı olan öğrenciler bilgisayarı olmayan öğrencilere göre BT konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Tablo 4. T testi: Cinsiyet-BT Yeterliği, Bilgisayar Sahipliği-BT Yeterliği

BT Yeterlik		Cinsiyet		Bilgisayar	
		Bayan	Erkek	Var	Yok
Temel BT	n	177	211	260	126
	\bar{x}	3,277	3,539	3,627	3,007
	t	-2,891		6,760	
	p	0,004		0,000	
İleri BT	n	174	209	259	122
	\bar{x}	1,561	1,932	1,869	1,526
	t	-4,666		4,115	
	p	0,000		0,000	
Web	n	175	208	258	123
	\bar{x}	2,169	2,264	2,355	1,950
	t	-0,979		3,945	
	p	0,328		0,000	

4.3 Sınıf– Tutum ve Erişim Düzeyi– Tutum İlişkisi

Farklı sınıflardaki öğrencilerin BT tutumları arasında bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla sınıfın bağımsız değişken, farklı tutum boyutlarının ise bağımlı değişkenler olduğu dört ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir. Tablodan görüleceği üzere farklı sınıflardaki öğrencilerin BT kaygıları ve BT’ye yönelik kontrol duyguları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 5. ANOVA: Sınıf-Tutum, Erişim düzeyi-Tutum

Tutum	Sınıf			Erişim Düzeyi		
	n	F	p	n	F	p
Kaygı	383	3,185	0,024	362	13,679	0,000
Fayda	382	1,812	0,145	361	6,219	0,000
Kontrol	381	3,273	0,021	360	11,305	0,000
Davranış	382	1,619	0,184	361	3,289	0,011

Hangi sınıf öğrenciler arasında bu farklılığın olduğunu anlamak için post-hoc analiz olarak Tukey testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Yer kısıtları yüzünden tabloda sadece anlamlı olan farklılıklar gösterilmiştir. Tablodan görüleceği üzere Kaygı tutumu açısından 2. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortalama fark değerinden anlaşılacağı üzere 2. sınıf öğrencileri 4. sınıf öğrencilerine göre BT konusunda daha yüksek kaygı hissetmektedirler. Benzer şekilde Kontrol bağımlı değişkeni açısından 2. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 2. Sınıf öğrencileri, 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre kendilerini bilgisayar kontrol edebilme açısından daha zayıf görmektedirler.

Tablo 6. Tukey testi: Sınıf-Tutum

	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Ort. Fark	S. Hata	p
Kaygı	2	4	0,388	0,128	0,013
Kontrol	2	3	-0,308	0,116	0,042
	2	4	-0,302	0,115	0,043

Bilgisayar erişim olanakları arasında farklılık olan öğrencilerin BT'ye yönelik tutumları arasında bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla erişim düzeyinin bağımsız değişken farklı tutum boyutlarının ise bağımlı değişkenler olduğu dört ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir. Tablodan görüldüğü gibi farklı erişim olanaklarına sahip öğrencilerin BT tutumları arasında bütün tutum boyutları açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Hangi erişim düzeyine sahip öğrenciler arasında bu farklılığın olduğunu anlamak için post-hoc analiz olarak Tukey testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Yer kısıtları yüzünden tabloda sadece anlamlı olan farklılıklar gösterilmiştir. Ortalama fark değerlerinden anlaşılacağı üzere öğrencilerin BT erişim olanakları arttıkça, BT hakkındaki kaygıları azalmaktadır. Fayda-tutum açısından bakıldığında BT erişim olanakları daha yüksek olan öğrencilerin BT'nin faydaları konusunda daha olumlu düşündükleri görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin BT erişim düzeyleri yükseldikçe BT'yi kontrol edebilecekleri yönündeki tutumlarında da bir artış olduğu görülmektedir. Son olara davranış boyutu açısından ele alındığında ise farklı erişim düzeyleri açısından çok belirgin bir farklılık görülmemekle birlikte sadece erişim düzeyi çok düşük olan öğrencilerle çok yüksek olan öğrenciler arasında bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 7. Tukey testi:Erişim düzeyi-Tutum

	Erişim Düzeyi (I)	Erişim Düzeyi (J)	Ort. Fark	S. Hata	p
Kaygı	Çok az	Çok iyi	0,722	0,205	0,005
	Az	Orta	0,597	0,177	0,008
	Az	İyi	0,841	0,171	0,000
	Az	Çok iyi	1,132	0,174	0,000
	Orta	Çok iyi	0,536	0,116	0,000
	İyi	Çok iyi	0,291	0,107	0,051
Fayda	Az	İyi	-0,546	0,150	0,003
	Az	Çok iyi	-0,705	0,152	0,000
	Orta	Çok iyi	-0,297	0,102	0,031
Kontrol	Çok az	İyi	-0,515	0,186	0,046
	Çok az	Çok iyi	-0,878	0,188	0,000
	Az	Çok iyi	-0,728	0,159	0,000
	Orta	Çok iyi	-0,520	0,107	0,000
	İyi	Çok iyi	-0,363	0,097	0,002
Davranış	Çok az	Çok iyi	-0,642	0,225	0,037

4.4 Sınıf- BT Yeterliği ve Erişim Düzeyi- BT Yeterliliği İlişkisi

Farklı sınıflardaki öğrencilerin algıladıkları BT yeterlikleri arasında bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla sınıfın bağımsız değişken, farklı BT yeterlik boyutlarının ise bağımlı değişkenler olduğu üç ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir. Tablodan görüleceği üzere farklı sınıflardaki öğrencilerin temel BT ve ileri BT yeterlikleri bağlamında aralarında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 8. ANOVA: Sınıf-BT yeterliği, Erişim düzeyi-BT yeterliği

BT Yeterlik	Sınıf			Erişim Düzeyi		
	n	F	p	n	F	p
Temel BT	387	12,015	0,000	365	40,828	0,000
İleri BT	382	6,775	0,000	361	9,365	0,000
Web	382	1,700	0,166	360	11,935	0,000

Hangi sınıf öğrenciler arasında bu farklılığın olduğunu anlamak için post-hoc analiz olarak Tukey testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir. Yer kısıtları yüzünden tabloda sadece anlamlı olan farklılıklar gösterilmiştir. Tablodan görüleceği üzere her iki BT yeterlik değişkeni açısından öğrencilerin sınıfları ilerledikçe BT yeterli düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin üniversite öğrenimi boyunca almış oldukları eğitime bağlı olarak BT yeterlik düzeylerinin artmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 9. Tukey Testi: Sınıf-BT yeterliği

	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Ort. Fark	S. Hata	p
Temel BT	1	3	-0,490	0,122	0,000
	1	4	-0,515	0,119	0,000
	2	3	-0,538	0,129	0,000
	2	4	-0,564	0,127	0,000
İleri BT	1	2	-0,407	0,107	0,001
	1	4	-0,403	0,106	0,001

Bilgisayar erişim olanakları arasında farklılık olan öğrencilerin BT yeterlikleri arasında bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla erişim düzeyinin bağımsız değişken, BT yeterlik düzeylerinin ise bağımlı değişkenler olduğu üç ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir. Tablodan görüleceği üzere farklı erişim olanaklarına sahip öğrencilerin aralarında her üç BT yeterlik değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Hangi erişim düzeyine sahip öğrenciler arasında bu farklılığın olduğunu anlamak için post-hoc analiz olarak Tukey testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir. Yer kısıtları yüzünden tabloda sadece anlamlı olan farklılıklar gösterilmiştir. Ortalama fark değerlerinden anlaşılacağı üzere öğrencilerin BT erişim olanakları arttıkça, algıladıkları BT yeterlik düzeylerinin de arttığı görülmektedir.

Tablo 10. Tukey Testi: Erişim düzeyi-BT yeterliği

	Erişim Düzeyi (I)	Erişim Düzeyi (J)	Ort. Fark	S. Hata	p
Temel BT	Çok az	İyi	-0,779	0,188	0,000
	Çok az	Çok iyi	-1,418	0,189	0,000
	Az	İyi	-0,799	0,158	0,000
	Az	Çok iyi	-1,437	0,160	0,000
	Orta	İyi	-0,452	0,104	0,000
	Orta	Çok iyi	-1,089	0,106	0,000
	İyi	Çok İyi	-0,638	0,098	0,000
İleri BT	Çok az	Çok iyi	-0,532	0,192	0,047
	Az	Çok iyi	-0,628	0,159	0,001
	Orta	Çok iyi	-0,577	0,105	0,000
	İyi	Çok iyi	-0,351	0,098	0,003
Web	Çok az	Çok iyi	-0,967	0,233	0,000
	Az	Çok iyi	-0,897	0,193	0,000
	Orta	Çok iyi	-0,695	0,128	0,000
	İyi	Çok iyi	-0,556	0,119	0,000

4.5 Tutum – BT Yeterliği İlişkisi

Yukarıdaki analizlere ek olarak BT'ye yönelik tutumların BT yeterliği üzerindeki etkilerini görmek üzere BT ile ilgili tutumların bağımsız değişkenler, BT yeterliğinin ise bağımlı değişken olarak alındığı bir regresyon analizi yapılmıştır. Ancak öğrencilerin BT yeterlik düzeyleri Web ve İleri BT değişkenleri açısından genel olarak çok düşük olduğu için sadece Temel BT yeterliği kullanılarak tek bir regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir. Tablodan görüleceği üzere model anlamlı çıkmış ve belirlilik katsayısı R^2 0,245 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla tutum değişkenlerinin, temel BT yeterliğindeki değişimin %24,5'ini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca tutum değişkenlerinin tümünün anlamlı olduğu görülmektedir. Tutum değişkenlerine ait β katsayılarından anlaşılacağı üzere kaygı ve BT davranış değişkenleri artarken BT yeterliğinin azaldığı, diğer yandan BT'yi faydalı bulma ve BT kontrol düzeyi artarken BT yeterliliğinin de arttığı görülmektedir. Ayrıca kaygı ve kontrol değişkenlerinin etkilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 11. Regresyon Analizi

Bağımlı değişken: Temel BT yeterliği						
R ² : ,245	F:30,429	sd:4;376	p<0,001			
Bağımsız değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	
Sabit	2,661	0,345		7,722	0,000	
Kaygı	-0,239	0,052	-0,234	-4,645	0,000	
Fayda	0,133	0,061	0,108	2,191	0,029	
Kontrol	0,274	0,057	0,239	4,783	0,000	
Davranış	-0,108	0,047	-0,110	-2,278	0,023	

V. TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre işletme bölümü öğrencilerinin bilgisayar erişim düzeylerinin genel olarak iyi olduğu görülmektedir. Ankete katılan öğrencilerin %79,9'unun kaldığı yerde bilgisayar olduğunu belirtmesi, %66,2'sinin bilgisayar sahibi olması ve öğrencilerin %63,2'sinin bilgisayara erişim olanaklarını iyi / çok iyi olarak ifade etmeleri bunun bir göstergesidir. Ancak öğrenciler, bilgisayarı daha çok eğlence ve kişisel amaçlar için kullanmakta, dersleriyle ilgili olarak bilgisayar kullanma sürelerinin çok yüksek olmadığı görülmektedir. Bu veriler ışığında, öğretim elemanlarının öğrencilerine verdikleri ödev ve projelerde bilgisayar kullanımını çok fazla teşvik etmedikleri ve verilen derslerde BT'den çok fazla yararlanılmadığı, öğrencilerin ise bilgisayarı daha çok kişisel bir eğlence aracı olarak gördükleri düşünülebilir.

BT'ye yönelik tutumları ölçmek için kullanılan ölçeğin, faktör analizi sonucunda Kaygı, Fayda, Kontrol ve Davranış olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu dört tutum boyutu üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin BT'ye yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Genel

olarak öğrencilerin BT konusunda yüksek bir kaygı taşımadıkları, BT'yi faydalı buldukları, BT kullanmaktan ve BT kullanmayı gerektiren işlerden kaçınmadıkları görülmektedir. Ancak bayan ve erkek öğrencilerin BT'ye yönelik tutumları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testleri sonucunda Kaygı ve Kontrol boyutları açısından bayanların erkeklerden daha fazla kaygı duyduğu ve BT'yi kontrol etme noktasında kendilerine daha az güvendiklerini ortaya çıkmıştır. Benzeri bir farklılık bilgisayar sahibi olan ve olmayan öğrenciler arasında da görülmektedir. Dolayısıyla BT'ye yönelik nispeten yüksek kaygı taşıyan ve BT konusunda kendilerine daha az güvenen bu grupların tutumlarını olumlu yönde geliştirmek konusunda bir takım çabalar yürütmekte fayda olabilir. Bilgisayar sahibi olmayan öğrencilere uygun fiyatlarla bilgisayar edinmelerine yardımcı olmak ya da okuldaki erişim olanaklarını artırmak bu konuda bir katkı sağlayabilir. Bayan öğrencilerin BT'ye yönelik tutumları bazı açılardan erkek öğrencilere göre biraz daha olumsuz olsa da, bayanların da genel olarak BT'ye yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Özellikle BT'nin faydası ve BT'yi kullanma niyetleri ile ilgili olarak bayanlar ve erkekler arasında bir farklılık görülmemesi, bayanların BT konusundaki kaygılarının ve BT'yi kullanma konusunda hissettikleri güven eksikliğinin, BT'yi daha çok kullanmaları ve daha çok deneyim sahibi olmaları ile giderilebileceğine işaret etmektedir.

BT'ye yönelik tutumlar konusunda farklı sınıflardaki öğrencileri ele alarak yapılan ANOVA testleri sonucunda üst sınıftaki öğrencilerin daha az kaygı taşıdıkları ve bilgisayar kullanırken kendilerine daha çok güvendikleri görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin üniversitede geçirdikleri yıllar artarken, toplam BT deneyimlerinin de yıllar itibarıyla artıyor olması ve bu deneyimin bir sonucu olarak BT konusundaki kaygılarının azalması ve kendine güvenlerinin artması şeklinde yorumlanabilir. Benzeri ANOVA analizleri, farklı BT erişim olanaklarına sahip öğrenciler arasında yapıldığında, daha iyi erişim olanaklarına sahip öğrencilerin bütün tutum boyutları açısından, daha düşük erişim olanaklarına sahip öğrencilere göre BT'ye yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin BT'ye erişim olanaklarının artırılmasının tutumların geliştirilmesi yönünde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Her ne kadar öğrencilerin genel olarak BT erişim olanaklarının zayıf olmadığı görüle de, özellikle görel olarak erişim olanakları kısıtlı olan öğrencilerin BT erişim olanaklarının iyileştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin BT yeterlikleri konusunda yapılan analizler ise genel olarak öğrencilerin BT yeterlik düzeylerini düşük olarak tanımladıklarını göstermektedir. Öğrenciler, Temel BT yeterliği olarak adlandırdığımız ve işletim sistemi, kelime işlemci, tablo ve sunum programları ile internet tarayıcıları gibi hemen herkesin kullandığı programlar konusundaki yeterliklerini, orta-iyi düzey arasında görmektedirler. Diğer yandan işletme eğitimi esnasında derslerini aldıkları çeşitli alanlar (muhasabe, istatistik, matematik) için geliştirilmiş yazılımlar ve program geliştirme araçlarındaki yeterliklerini ifade eden İleri BT yeterliklerini ise düşük olarak değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde Web sitesi geliştirme ile ilgili yeterliğin de düşük olduğu görülmektedir. Bilgisayar tutumlarında olduğu gibi bayan

öğrencilerle erkek öğrencilerin, bilgisayar sahibi olan öğrencilerle bilgisayarı olmayan öğrencilerin BT yeterlikleri arasında farklılıklar görülmektedir. Bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre BT yeterlik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde bilgisayarı olmayan öğrencilerin de bilgisayarı olanlara göre BT yeterliklerini daha zayıf olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Yapılan ANOVA testleri ise üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere göre, erişim düzeyi yüksek olan öğrencilerin erişim olanakları daha düşük olan öğrencilere göre BT yeterliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Olumlu tutumların gösterilmesinde olduğu gibi, erişim olanaklarının iyi olması BT yeterlik algısının yüksek olmasında etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

BT'ye yönelik tutumların, BT yeterliği üzerindeki etkilerini görmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçlarının gösterdiği gibi, BT'ye yönelik kaygının artması ve BT'yi kullanma konusundaki isteksizlik BT yeterliğini olumsuz etkilemekte; BT'nin yararı konusunda olan inanç ve bu teknolojileri kullanma konusunda kişinin kendisine güvenmesi ise BT yeterliğini olumlu yönde etkilemektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere BT'ye yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi BT yeterlik düzeyinin iyileştirilmesi konusunda önemli bir faktör olmaktadır.

Sonuç olarak işletme bölümleri BT'de yaşanan sürekli değişimleri de göz önüne alarak, ders müfredatlarında BT ile ilgili daha çok dersler açmalı, bu derslerin içeriklerini yaşanan gelişmelere bağlı olarak güncel tutmalı ve mevcut derslerin öğretiminde BT'den daha çok yararlanmalıdırlar. Derslerin öğretim elemanları, öğrencileri BT kullanımını gerektiren ödev ve projelerle teşvik etmeli ve öğrencilerin bu görevleri yerine getirirken BT ile ilgili yaşadıkları deneyimlerin olumlu olmasını sağlayacak şekilde onlara yardımcı olmalıdırlar. Öğrencilerin BT deneyimleri arttıkça, BT konusunda kaygıları azalır bu teknolojileri kullanma konusunda kendilerine daha çok güven duydukça, daha ileri düzeyde BT yeterliklerini edinmeleri olasılığı da artacaktır. Öğrencilerin BT'yi daha çok kişisel ve eğlence amaçlı bir araç olarak kullanmalarına rağmen dersleriyle ilgili olarak az kullanıyor olmaları, BT'nin ders için kullanımının öğrencilere sıkıcı gelmesiyle de ilgili olabilir. Bu bağlamda öğrencileri motive edici unsurların BT kullanılan derslere dahil edilmesi yararlı olabilir.

Bu çalışmada diğer bir çok çalışmada olduğu gibi öğrencilerin BT yeterlik düzeyleri kendi ifadelerine dayalı olarak ölçülmüştür. Ancak öğrencilerin kendi BT yeterliklerini olduğundan daha iyiymiş gibi gösterme eğilimleri göz önüne alındığında (Ballantine, vd., 2007) gerçek BT yeterliklerinin daha da düşük olabileceği düşünülebilir. Çalışmanın sonuçları yapıldığı üniversite ve bölümdeki öğrencileri temsil etmekle birlikte, elde edilen ampirik bulguların, benzer özellik gösteren diğer üniversitelerdeki işletme bölümü öğrencileri için de geçerli olabileceği düşünülebilir. Gelecekte diğer üniversitelerin işletme bölümlerinde benzer çalışmalar yapılarak elde edilen sonuçlar bu çalışmanın bulguları ile karşılaştırılabilir. Böylece daha genel sonuçlara ulaşılması mümkün olabilecektir.

Kaynakça

- Ballantine, J. A., McCourt Larres, P., & Oyelere, P. (2007). Computer usage and the validity of self-assessed computer competence among first-year business students. *Computers & Education, 49*(4), 976-990.
- Baloğlu, M., & Çevik, V. (2008). Multivariate effects of gender, ownership, and the frequency of use on computer anxiety among high school students. *Computers in Human Behavior, 24*(6), 2639-2648.
- Chou, C. (2003). Incidences and correlates of Internet anxiety among high school teachers in Taiwan. *Computers in Human Behavior, 19*(6), 731-749.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Furst-Bowe, J., & Boger, C. (1995). An analysis of required computer competencies for university students. [Article]. *Journal of Research on Computing in Education, 28*(2), 175.
- Heinssen, R. K., Glass, C. R., & Knight, L. A. (1987). Assessing computer anxiety: Development and validation of the Computer Anxiety Rating Scale. *Computers in Human Behavior, 3*(1), 49-59.
- Kaminski, K., Switzer, J., & Gloeckner, G. (2009). Workforce readiness: A study of university students' fluency with information technology. *Computers & Education, 53*(2), 228-233.
- Korobili, S., Togia, A., & Malliari, A. (2010). Computer anxiety and attitudes among undergraduate students in Greece. *Computers in Human Behavior, 26*(3), 399-405.
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (3 ed., Vol. 2, pp. 233-346). New York: Random House.
- Meelissen, M. R. M., & Drent, M. (2008). Gender differences in computer attitudes: Does the school matter? *Computers in Human Behavior, 24*(3), 969-985.
- Myers, J. M., & Halpin, R. (2002). Teachers' attitudes and use of multimedia technology in the classroom: Constructivist-based professional development training for school districts. *Journal of Computing in Teacher Education, 18*(4), 133-140.
- Popovich, P. M., Gullekson, N., Morris, S., & Morse, B. (2008). Comparing attitudes towards computer usage by undergraduates from 1986 to 2005. *Computers in Human Behavior, 24*(3), 986-992.
- Selwyn, N. (1997). Students' attitudes toward computers: Validation of a computer attitude scale for 16-19 education. *Computers & Education, 28*(1), 35-41.

- Selwyn, N. (1998). The effect of using a home computer on students' educational use of IT. *Computers & Education, 31*(2), 211-227.
- van Braak, J. P. (2004). Domains and determinants of university students' self-perceived computer competence. *Computers & Education, 43*(3), 299-312.
- Wallace, P., & Clariana, R. B. (2005). Perception versus Reality—Determining Business Students' Computer Literacy Skills and Need for Instruction in Information Concepts and Technology. *Journal of Information Technology Education, 4*, 141-151.

Business Students' Attitudes Towards and Competency in Information Technology

Developments in Information Technology (IT) have led to the emergence of new business types and also caused significant changes in the way businesses operate. Due to great impact of IT on business, it is very important for employees to have necessary IT skills to do their job successfully. In this regard, for business students who can work in many different positions like management, finance, marketing and production after graduation, it is vital to have up-to-date IT skills both for their personal career advancements and for the success of the companies they work for. However, studies show that the IT skills of the workforce are not at a satisfactory level. Therefore it is necessary for business schools to educate their students so that their students have the necessary IT skills required by the business world.

Among important factors in gaining IT skills are adoption and use of IT. The attitudes are important in adopting and using any technology. Studies show that people who have positive attitudes towards IT gain IT skills more quickly; on the other hand, for people who are anxious about IT and who have negative feelings about IT, it is more difficult to gain IT related skills. Therefore it is important to understand attitudes of students towards IT and any factors that may be related to the development of these attitudes. Also, the IT competency of students and its relationship to attitudes are important factors to study.

In this study, business students' attitudes towards and competency in IT are investigated using a sample of undergraduate business students in a Turkish university. A questionnaire was used to collect the data. The questionnaire consists of three sections. In the first section, some demographic questions (e.g. gender, computer ownership, internet access, etc.) are asked to reveal the profiles of students. In the second part of the questionnaire, 13 questions are used to measure the IT competency levels of students. In the final section of the questionnaire, 21 questions are asked to measure the attitudes of students towards IT. The total number of questionnaires collected was 394.

Several analyses were performed on the collected data. Some descriptive statistics were computed on demographics data. Factor analyses were performed on competency and attitude related questions. Based on factor analyses three competency and four attitude constructs were determined. Using these constructs and some demographic data, several t tests and ANOVA tests were performed. Also a regression analysis was done to understand the effects of attitude constructs on a competency construct.

The results of the study show that most of the students own computers and have a good level of access to IT resources but their perceived level of competency is low. Moreover, female students compared to male students, students who don't own a computer compared to students owning a computer and students who have high levels of access to IT compared to those with lower access show higher anxiety about IT, feel they have less control when they face a problem related to IT and have lower perceived level of IT competence. Also, depending on which year they

are in, students show different attitudes towards IT and their competence increases as they become more senior. Also, it has been found that different dimensions of attitude have effects on IT competence.

In conclusion, it is necessary for business departments to offer more courses related to IT and the contents of these courses should be updated regularly considering the new developments in the IT field. Also, the use of IT in more traditional business courses should be increased. Instructors should encourage students to use IT more by giving assignments and projects involving the use of IT. The instructors should also help students in assignments involving the use of IT so that students have better experiences and more positive feelings about IT. If the students use IT more and have better experiences and gain confidence about IT, then it will be more likely that they gain more advanced skills and become more competent in IT.

Türkiye'nin Dış Ticaret Verilerinde Mevsimsellik

Seasonality in Foreign Trade Data of Turkey

Özgür POLAT ve Enes Ertad USLU*
Dicle Üniversitesi
Türkiye İstatistik Kurumu

Özet

Bu çalışmada Türkiye'nin 1982:1-2008:12 dönemi ihracat ve ithalat zaman serilerinin mevsimsel yapısı analiz edilmiştir. Üç aylık zaman serileri için Hylleberg, Engle, Granger ve Yoo (1990) tarafından geliştirilen mevsimsel birim kök testlerini aylık verilere uyarlayan Franses'in (1990, 1991a) mevsimsel birim kök testleri açıklanarak, dış ticaret verilerinin mevsimsel yapısı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, dış ticaret serilerinden ihracat ve ithalat serilerinde hem deterministik hem de durağan olmayan stokastik mevsimsel bileşenlerin mevcut olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İhracat, İthalat, Deterministik Mevsimsel Etkiler, Mevsimsel Birim Kökler

Abstract

In this study, seasonal patterns of exports and imports of Turkey for the 1982:1-2008:12 period have been analyzed. Seasonal unit root tests for monthly time series developed by Franses (1990, 1991a), which is adapted from seasonal unit root test developed by Hylleberg, Engle, Granger and Yoo (1990) for quarterly time series, have been introduced and seasonal patterns of foreign trade data have been analyzed. According to the results, both export and import series have deterministic and nonstationary stochastic seasonal components.

Keywords: Exports, Imports, Deterministic Seasonal Effects, Seasonal Unit Roots

I. GİRİŞ

İktisadi zaman serilerinin çoğunlukla mevsimsel hareketler sergilemesi, bu serilerin mevsimselliği üzerine yoğun bir ilgi duyulmasına neden olmuştur. Mevsimsellik; hava değişimi ve takvim etkileri ile iktisadi birimler tarafından doğrudan veya dolaylı olarak alınan üretim ve tüketim kararlarının zaman içindeki

*Yazışma Adresi: Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisat Bölümü
21280 DİYARBAKIR opolat@dicle.edu.tr*

* Çalışmadaki yorum ve görüşler yazarın kendisine ait olup, Türkiye İstatistik Kurumunu bağlamaz. Bu çalışma esas alınarak yapılan tüm çalışmalar için aynı kural geçerlidir.

değişiminden kaynaklanan yıl içi sistematik hareketler olarak tanımlanabilir (Hylleberg, 1992: 4).

Mevsimsel dalgalanmalar, iktisadi zaman serilerinde belirli bir periyotta ortaya çıkan değişimin gerçek bir değişim veya düzenli olarak ortaya çıkan bir hareket olduğuna karar verilmesini zorlaştırmaktadır (Coşar, 2006: 499).

İktisadi zaman serilerinin mevsimsel yapısının bilinmesi, bu serilere uygulanacak uygun metodun seçimi için çok önemlidir. Hem mevsimsel değişimlerin ortadan kaldırılması hem de mevsimselliğin modellenmesi veya öngörü analizleri, mevsimsel bileşenin yapısına göre farklılık gösteren belirli yöntemler kullanılarak yapılır (Gagea, 2007: 159).

Geleneksel ekonometrik modellemede mevsimselliğin; trend, büyüme ve dönemsel bileşenler gibi daha önemli bileşenleri gizleyen (Darne ve Diebolt, 2002: 305) ve zaman serilerine ilgisiz bilgi katarak verinin yapısını bozan bir unsur olarak düşünüldüğünden (Leong, 1997: 65), Census X-11 prosedürü gibi teknikler kullanılarak yapılan mevsimsel düzeltmeler ile mevsimsel dalgalanmalar serinin içerisinde çıkarılmaktadır. Literatürde çok sayıda çalışma geleneksel yaklaşımdan farklı olarak, mevsimsel düzeltmenin gereksiz olduğunu ve mevsimsel modellemenin iktisadi analiz için yararlı olabileceğini tartışmıştır (Leong, 1997: 65). Bu yaklaşıma göre, mevsimsel bileşen önemli bilgiler içerdiğinden ve mevsimsel düzeltme dinamik modellerle sonuçlarının anlamlılığını olumsuz olarak etkilediğinden (Dua ve Kumawat, 2005: 1), iktisadi zaman serilerinin entegre bir parçası olan mevsimsellik iktisadi modellemede analiz dışında bırakılmamalıdır.

Mevsimsel düzeltme prosedürü, mevsimselliğin zaman serilerinin diğer üç bileşeni olan trend, düzensiz bileşen ve konjonktürel dalgalanmalara ortogonal olduğu varsayımından hareket ederek, zaman serilerindeki mevsimsel bileşenin diğer bileşenlerden ayrıştırılabileceğini öngörmektedir (Leong, 1997: 65). Bazı çalışmalarda serilerdeki mevsimsel ve mevsimsel olmayan bileşenlerin birbirlerine ortogonal olmadığı ve dolayısıyla bileşenlerin ayrıştırılamayacağı görülmüştür (Dua ve Kumawat, 2005: 1). Bileşenlerin ayrıştırılamayacak bir yapıda olması durumunda mevsimsel düzeltme, veri üretme sürecinin bir parçası olan mevsimsel olmayan bileşenleri de mevsimsel bileşen ile birlikte seriden ayrıştıracaktır. Bu durumda yapılan analizler ve öngörüler yanıltıcı olacaktır.

Box ve Jenkins (1976) tarafından literatüre kazandırılan model tabanlı tekniklerin zaman serisinde bulunan mevsimsel dalgalanmaların kaldırılmasında önerdikleri mevsimsel filtre $(1 - L^{12})$, serilerin mevsimsel olarak entegre olmaları durumunda, diğer bir deyişle 12 birim kökün olması durumunda uygun olduğundan, bir adet birim kök olması durumunda bu filtrenin kullanımı serinin aşırı fark alınmasına yol açmaktadır. Bu durumda $(1 - L)$ filtresinin kullanımı serinin trend durağan hale getirilmesi için yeterli olacaktır. Otokorelasyon ve kısmi otokorelasyonun yorumlanmasını zorlaştıracığından, gereğinden fazla fark alma işlemi zaman serisi modellerinin oluşturulmasında sorun çıkaracaktır. Diğer yandan

gereğinden daha az fark alınması da serilerin otoregresif kısımlarında birim kök kalmasına yol açacaktır. (Aguirre, 2000: 1). Dolayısıyla, zaman serileri analizinde serinin içerdiği mevsimsel birim kök yapısının belirlenmesi ve model oluşturulurken bu yapının dikkate alınması çok önemlidir.

Çeşitli mevsimsel modellere ait istatistiksel özelliklerinin benzer olmaması ve toplulaştırılmış serilerde nicelik bakımında mevsimselliğin önemli olmasından dolayı, analizde kullanılacak modele uyarlanan mevsimselliğin doğru bir şekilde tespit edilememesi ciddi yanlışlığa ve bilgi kayıplarına neden olabildiğinden (Beaulieu ve Miron, 1993: 1), dış ticaret verileri kullanılarak yapılacak makroekonomik analizlerde bu verilere ait mevsimsel yapının doğru bir şekilde ortaya konması çok önemlidir. İhracat ve ithalat verilerinin mevsimsellik yapılarının belirlenmesi, bu makroekonomik değişkenlerde meydana gelen hareketlerin reel veya mevsimsel olup olmadığı konusunda karar verilmesinde, bu değişkenler kullanılarak yapılacak zaman serisi analizlerinde kullanılacak metodların mevsimsel parametrelerinin belirlenmesinde ve iktisadi modellemede mevsimselliğin nasıl modelleneceği konusunda yardımcı olacaktır. Mevsimselliğin deterministik olması durumunda kukla değişkenler kullanılırken, stokastik mevsimsellikte mevsimsel fark filtreleri kullanılır (Darne ve Diebolt, 2002: 306).

Benzer olmayan istatistiksel özelliklere sahip farklı mevsimsel modellerin mevsimsellik analizinde yapılacak bir hata bilgi kaybına veya öngörülerde sapmaya yol açtığından (Beaulieu ve Miron, 1993: 306), dış ticaret verilerinde mevsimsel yapının tespiti ekonometrik ve ekonomik açıdan son derece önemlidir. İhracat ve ithalat serilerindeki mevsimselliğin doğru analiz edilmesi, bu serilerdeki dalgalanmaların tespiti ve dış ticaret politikalarının etkinliğini artıracaktır. Eğer dış ticaret serilerinin mevsimsel bileşeni zaman içerisinde değişme eğiliminde ise, uygulanacak politikaların dönemselsel olarak tekrar gözden geçirilmesi gerekecektir.

Mevsimsel modelleme için farklı yöntemler literatürde yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin ihracat ve ithalat zaman serilerinin mevsimsel yapısının aylık veriler ile analiz edilmesi ve bu serilerin mevsimsel birim köklere sahip olup olmadıklarının test edilmesidir. İkinci bölümde literatürde yer alan ve makroekonomik zaman serilerinin mevsimselliğinin analiz edildiği ve mevsimsel birim köklerinin test edildiği çalışmaların özeti verilmiştir. Üçüncü bölümde bu çalışmada kullanılan Franses'in (1990) aylık verilerin deterministik ve stokastik mevsimsel birim kök analizi için geliştirdiği mevsimsel birim kök testi kısaca anlatılmıştır. Üçüncü bölümde deterministik ve stokastik mevsimselliğin tespiti amacıyla yapılan test sonuçları yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise yapılan analizler ile elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

II. LİTERATÜR TARAMASI

Makroekonomik değişkenlerine ait zaman serisi verilerinin mevsimsel yapılarını araştıran çok sayıda çalışma literatürde yer almaktadır. Alexander ve Cantavella-Jorda (1997); Almanya, Fransa, İngiltere ve İtalya'nın Gayri Safi Yurtiçi Hasılası, dış ticaret dengesi ve reel efektif döviz kurları ile OECD ülkelerinin toplam Gayri Safi Yurtiçi Hasılasına ait oniki aylık ve üçer aylık çeyrek dönemli verilerinin mevsimsel birim kök analizini Hylleberg, Engle, Granger ve Yoo (1990) [HEGY] tarafından geliştirilen test ile yapmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, mevsimsel birim kök çeyrek verilerden daha çok aylık verilerde daha açık bir şekilde görülmesine rağmen, çalışmada ele alınan ülkelerin ticaret değişkenlerinde kuvvetli mevsimsel entegrasyonun bulunduğu söylenemez. Birim kökler çoğunlukla bazı veya tüm mevsimsel frekanslarda tespit edilememiştir.

Yamak ve Yamak (1996), 1980:1 – 1998:12 dönemi arası Türkiye'nin aylık ihracat ve ithalat verilerini kullanarak bu serilerin mevsimsellik analizini yaptıkları çalışmalarında, bu iki seride mevsimsel olmayan birim kök ve deterministik mevsimsellik tespit etmişlerdir.

Leong (1997), Avustralya'nın toplam ihracat, toplam ithalat, harcama yöntemiyle Gayri Safi Yurtiçi Hasıla, perakende satışların cirosu, toplam işsizlik, giyim ve ayakkabı üreticilerinin satışlarına ait makroekonomik zaman serilerinin üçer aylık verileri ile yaptığı HEGY testi sonucunda, toplam ihracat ve toplam ithalatın mevsimsel birim kök içermesine rağmen analiz edilen diğer makroekonomik değişkenlere ait zaman serilerinin mevsimsel birim kök içermediği sonucunu elde etmiştir. Değişkenlerin stokastik mevsimsellikten ayrı olarak, deterministik dalgalanmalar gösterdiği görülmüştür.

Aguirre (2000), Beaulieu ve Miron'un (1993) aylık veriler için geliştirdiği mevsimsel birim kök testini kullanarak aylık et fiyatlarının mevsimselliğini analiz ettiği çalışmasında, hem deterministik hem de stokastik mevsimselliğin kısmi olarak seride mevcut olduğuna dair bulgular elde etmiştir.

Çağlayan (2003), Yaşam Boyu Sürekli Gelir Hipotezi ile ilgili değişkenlerden dayanıksız ve yarı dayanıklı mal ve hizmetlere yapılan kişisel tüketim harcamaları, kişi başına harcanabilir gelir ve borsa getirisi verilerinin 1988:01-2000-04 dönemi aylık zaman serileri için mevsimsel birim kökün varlığı ve değişkenler arasında eşbütünleşme olup olmadığını HEGY testini kullanarak araştırdığı çalışmasında, tüketim harcamalarının sıfır ve çeyrek frekanslarda, harcanabilir gelirin sıfır ve çeyrek frekanslarda, borsa getirisinin ise çeyrek frekansta mevsimsel birim köke sahip oldukları sonucunu elde etmiştir.

Coşar (2006), Türkiye'nin tüketici fiyat endeksinin mevsimsel yapısını HEGY ve Canova-Hansen testlerini kullanarak araştırdığı çalışmasında, tüketici fiyat endeksi serisinde deterministik mevsimsellik ile beraber durağan olmayan stokastik mevsimselliğin bulunduğunu ortaya koymuştur.

Ayvaz (2006) çalışmasında, Türkiye ekonomisine ait GSMH, tüketim, ihracat ve ithalat serilerinin gösterdiği mevsimsel yapıları araştırılmıştır. 1989:1-2004:4 yılları arasında üçer aylık veriler ile bu serilerin stokastik mevsimsellik mi yoksa deterministik mevsimsellik mi gösterdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. HEGY mevsimsel birim kök testi ile yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, tüketim serisinde stokastik mevsimsellik, GSMH ve ihracat serisinde yarıyılık ve yıllık frekanslarla mevsimsel birim kök ve ithalat serisinde mevsimsel olmayan birim kök bulunmaktadır.

Gagea (2007), Romanya ihracatının mevsimsel bileşenini analiz ettiği çalışmasında 1990-2006 dönemi üçer aylık ihracat verilerine ile HEGY testini uygulamıştır. Yapılan birim kök testi sonucunda, mevsimsel bileşenin hem deterministik hem de stokastik olduğu görülmüştür.

Redoblado (2007), ihracat ve ithalat ile birlikte toplam olarak Filipinler'in 30 farklı makroekonomik değişkeni üzerinde yaptığı çalışmasında, HEGY testi uygulamasında %5 anlamlılık düzeyinde hiçbir değişkende birim kök tespit edilememiştir.

III. YÖNTEM

Mevsimsellik bir zaman serisinde bir yıllık süre içerisinde aylık, yarıyılık veya çeyrek dönemlik belirli periyotlar halinde tekrar eden dalgalanmalardır. Daha geniş bir tanım yapılacak olunursa, mevsimsellik bir yıl içerisinde tamamlanan ve belirli dönemler itibarıyla yakın büyüklükte tekrar eden serinin normal ortalamasından farklı ortalama içeren dönemlerdir. Mevsimsellik içeren süreç deterministik ve stokastik olmak üzere iki şekilde ortaya çıkar. Takvim ve hava değişimi gibi sistematik (zamana göre sabit değişen) etkilerden kaynaklanan mevsimsellik, deterministik mevsimsellik olarak adlandırılır. Deterministik mevsimsellikte şokların etkisi uzun sürerek belirli bir dönemde yok olmaktadır. Onun için bu tür mevsimsellik, mevsimsel kukla değişkenleri yardımıyla modellenir ve kolayca tahmin edilebilir ve pek çok ekonomik zaman serisinde var olan mevsimsellik, deterministik mevsimseliktir (Darne and Diebolt, 2002: 305-306). Deterministik mevsimsel eşitlik aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Aguirre, 2000: 2):

$$Y_t = \sum_{s=1}^S \partial_{st} m_s + e_t \quad t=1, \dots, T \quad e_t \sim WN(0, \sigma^2) \quad (1)$$

Burada; S, mevsim sayısını; T, yıl sayısını; ∂_{st} , mevsim kukla değişkenini; m_s , mevsim ortalamasını ve e_t ise varyans ve ortalaması sabit bir beyaz dizi özelliğini gösteren hataları ifade etmektedir.

Stokastik mevsimsellik ise durağan ve durağan olmayan olmak üzere iki türlü sınıflandırılmaktadır. Durağan stokastik mevsimsellikte zamana göre değişen bir mevsimsellik söz konusudur, ancak mevsimsel etkilerin büyüklüğü sabittir ve bu tür mevsimsellik otoregresif süreç ile modellenir. Durağan olmayan stokastik

Mevsimsellikte ise birim kök mevcuttur. Bu tür mevsimsellikte, şokların etkisi daimi olduğundan zaman boyunca değişken bir yapıya sahiptir ve aynı zamanda mevsimsel etkilerin büyüklükleri değişkendir. Bununla birlikte bir zaman serisi her iki tür mevsimselliğin olduğu yapıyı da barındırabilir ya da her iki yapıya da tam uymayan (ne deterministik ne de stokastik) bir mevsimsellik de karşılaşılabılır (Ayvaz, 2006: 71).

Mevsimselliğin tespitinden ziyade mevsimselliğin türünün de bilinmesi önemlidir, çünkü veriler bir çeşit mevsimselliğin etkisinde iken başka bir çeşit mevsimselliğin varlığını kabul etmek veride ciddi yanlılığa ve veri kaybına yol açar. Bu yüzden veride deterministik mevsimselliğin mi veya stokastik mevsimselliğin mi veya her ikisinin de mi olduğunun bilinmesi gerekir (Coşar, 2006: 449).

Mevsimsel birim köklerin varlığını sınamak için literatürde farklı testler yer almaktadır. Dickey ve diğ. (1984) ve Hylleberg ve diğ.'nin (1990) önerdikleri testler çeyrek dönemlik veriler için uygulamada en sık kullanılanlardır. Ancak Dickey ve diğ.'nin (1984) önerdikleri test, serilerde sadece mevsimsel birim kökü analiz ederken, Hylleberg ve diğ.'nin (1990) önerdikleri test mevsimsel birim köklerin hangi frekanslarda olduğu hakkında da bilgi sunmaktadır. Böylece mevsimsellik daha net bir biçimde modellenerek durağanlığı sağlamak için daha uygun bir mevsimsel fark filtresini kullanma imkanı sunmaktadır. Franses (1990) ile Beaulieu ve Miron (1993), Hylleberg ve diğ.'nin (1990) önerdikleri mevsimsel birim kök testini geliştirerek aylık verilere uyarlamışlardır.

Franses'in (1990) geliştirdiği test, durağanlık alternatif hipotezine karşın sıfır ve aylık mevsimsel frekansta birim kök sıfır hipotezini test etmeyi öngörmektedir (Schulze, 2009: 6). Franses'in (1990) önerdiği model aşağıdaki gibidir:

$$\Delta_{12}y_t = \mu + T_t + \sum_{k=1}^{11} \alpha_k D_{kt} + \pi_1 z_{1,t-1} + \pi_2 z_{2,t-1} + \pi_3 z_{3,t-1} + \pi_4 z_{3,t-2} + \pi_5 z_{4,t-1} + \pi_6 z_{4,t-2} + \pi_7 z_{5,t-1} + \pi_8 z_{5,t-2} + \pi_9 z_{6,t-1} + \pi_{10} z_{6,t-2} + \pi_{11} z_{7,t-1} + \pi_{12} z_{7,t-2} + \sum_{k=1}^p \gamma_p \Delta_{12}y_{t-k} + \varepsilon_t \quad (2)$$

Bu model deterministik kısım ve stokastik kısım olmak üzere iki boyut halinde ele alınabilir. Deterministik kısım içerisinde, sabit terim; T, deterministik trend ve D_i , mevsimsel kukla değişkenler yer alır. Stokastik kısım içerisinde ise π_i parametrelerinin bağlı olduğu değişkenler yer alır. Modelde ayrıca otokorelasyon¹ sorunundan kaçınmak için bağımlı değişken gecikmeleri yer alır. Ampirik uygulamalarda ε_t 'nin bir beyaz gürültü özelliğini göstermesi için modelde yer alan bağımlı değişken derecesi p'nin değeri belirlenmelidir. Bu belirleme için Akaike,

¹ Otokorelasyon olduğundan parametrelerin anlamlılık testleri için hesaplanan t ve F istatistiklerinin yanlış olmasına sebebiyet vermektedir (Leong, 1997: 414).

Bayes veya Hannan-Quinn bilgi kriterlerinden faydalanılabilir. Modelde y_t 'nin gecikmeli değerlerinin doğrusal transformasyonu olan z değişkenleri aşağıdaki gibi formüle edilir (Franses, 1991a: 202):

$$\begin{aligned}
 z_{1,t} &= (1+L)(1+L^2)(1+L^4+L^8)y_t \\
 z_{2,t} &= -(1-L)(1+L^2)(1+L^4+L^8)y_t \\
 z_{3,t} &= -(1-L^2)(1+L^4+L^8)y_t \\
 z_{4,t} &= -(1-L^4)(1-\sqrt{3}L+L^2)(1+L^4+L^8)y_t \\
 z_{5,t} &= -(1-L^4)(1+\sqrt{3}L+L^2)(1+L^4+L^8)y_t \\
 z_{6,t} &= -(1-L^4)(1-L^2+L^4)(1-L+L^2)y_t \\
 z_{7,t} &= -(1-L^4)(1-L^2+L^4)(1+L+L^2)y_t \\
 \Delta_{12}y_t &= (1-L^{12})y_t
 \end{aligned} \tag{3}$$

Bağımlı değişkenden de görüldüğü üzere bu denklemin 12 farklı çözümü mevcuttur. Burada 1'i reel ve 11'i kompleks birim kök olmak üzere 12 adet potansiyel birim kök yer almaktadır. 2π tam bir çember (1 yıl) olmak üzere; $z_{1,t-1}$, 0 frekansta mevsimsel olmayan birim kökü içeren değişken; $z_{2,t-1}$, π frekansta mevsimsel birim kökün yer aldığı ve yılda 6 kez dalgalanmanın temsil edildiği değişken; $z_{3,t-1}$ ile $z_{3,t-2}$, $\pm \frac{\pi}{2}$ frekanslarda mevsimsel birim köklerin yer aldığı ve yılda 3 ve 9 kez dalgalanmaların temsil edildiği değişkenler, $z_{4,t-1}$ ile $z_{4,t-2}$, $\mp \frac{2\pi}{3}$ frekanslarda mevsimsel birim köklerin yer aldığı ve yılda 8 ve 4 kez dalgalanmaların temsil edildiği değişkenler, $z_{5,t-1}$ ile $z_{5,t-2}$, $\pm \frac{\pi}{3}$ frekanslarda mevsimsel birim köklerin yer aldığı ve yılda 2 ve 10 kez dalgalanmaların temsil edildiği değişkenler, $z_{6,t-1}$ ile $z_{6,t-2}$, $\mp \frac{5\pi}{6}$ frekanslarda mevsimsel birim köklerin yer aldığı ve yılda 7 ve 5 kez dalgalanmaların temsil edildiği değişkenler, $z_{7,t-1}$ ile $z_{7,t-2}$, $\pm \frac{\pi}{6}$ frekanslarda mevsimsel birim köklerin yer aldığı ve yılda 1 ve 11 kez dalgalanmaların temsil edildiği değişkenlerdir.

(2) numaralı modele sıradan en küçük kareler yöntemi uygulanarak, α , γ ve π katsayıları tahmin edilir. Mevsimsel birim kökleri test etmek için stokastik mevsimselliği temsil eden mevsimsel birim köklere ait değişkenlerin bağlı olduğu π_i parametreleri üzerine t ve F testleri uygulanan. Çıkan test sonuçlarına göre verilerin hangi frekansta mevsimsel birim kök içerdiğine karar verilir. Eğer herhangi bir π_i parametresi 0 ise (mevsimsel) birim kök(ler) vardır. Bu noktadan

hareketle; Eğer $\pi_1 = 0$ ve diğer tüm $\pi_2 \dots \pi_{12}$ 'ler 0'dan farklı ise mevsimsel birim kök yoktur ve mevsimsel olmayan birim kök vardır. Bu tür bir birim kök ise stokastik trend ile ilişkilendirilebilir (Franses ve diğ., 2005: 12). Eğer tüm π_i 'ler 0'dan farklı ise süreç durağandır. Bu durumda mevsimsellik, kukla değişkenler ile modellenebilir. Yani mevsimsel fark filtresi uygulamaya gerek yoktur. Eğer tüm π_i 'ler 0 ise durağanlığı sağlamak için $(1 - B^{12})$ filtresini kullanmak uygun olacaktır (Franses, 1991.b:101). 0 ve π frekansında birim kökleri test etmek için $k = \{1, 2\}$ olmak üzere sıfır hipotezi ($H_0 : \pi_k = 0$) alternatif hipoteze ($H_1 : \pi_k < 0$) karşı özel bir t-istatistiği ile, tüm kompleks birim köklerin testi için sıfır hipotezi ($H_0 : \pi_3 = \pi_4 = \dots = \pi_{12}$) alternatif hipoteze ($H_1 = \pi$ 'lerin en az biri sıfıra eşit değildir) karşı F-testi ile, kompleks birim köklerin çiftlerini test etmek için $k = \{4, 6, 8, 10, 12\}$ olmak üzere sıfır hipotezi ($H_{k0} : \pi_{k-1} = \pi_k = 0$) alternatif hipoteze ($H_{k1} : \pi_{k-1}$ ve π_k 'lerin en az biri sıfıra eşit değildir) karşı F-testi ile ve ayrı kompleks birim köklerin testi için $k = \{3, 4, \dots, 12\}$ olmak üzere sıfır hipotezi ($H_{k0} : \pi_k = 0$) alternatif hipoteze ($H_{k1} : \pi_k < 0$) karşı t-testi ile test edilir. (Schulze, 2009: 6-7).

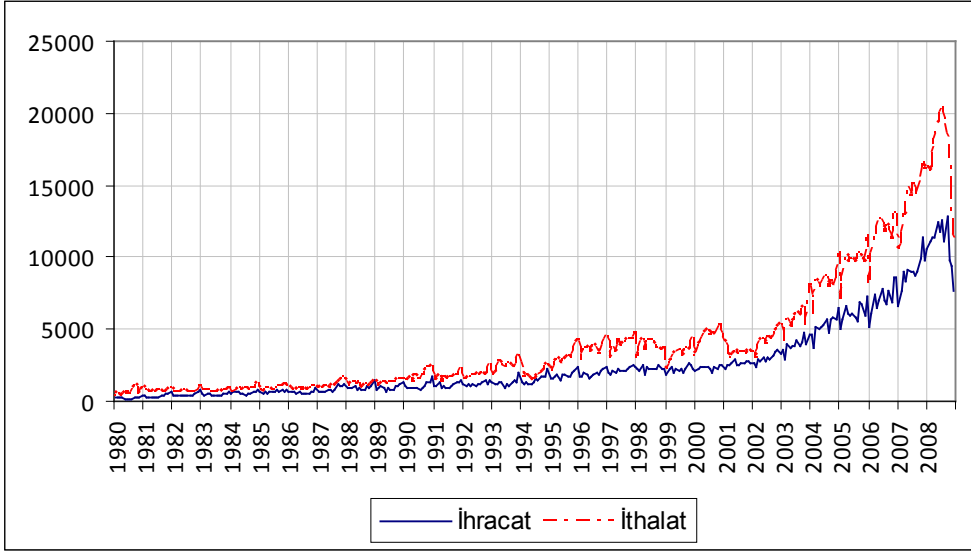
IV. BULGULAR

Bu çalışmada, Şekil 1'de grafiği verilen Türkiye'nin 1982:1–2008:12 dönemi ihracat ve ithalat serilerinin mevsimsel yapısı Franses'in (1990) aylık verileri için geliştirdiği mevsimsel birim kök testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada kullanılan veriler Türkiye İstatistik Kurumu'nun internet sayfasında yayınladığı aylık toplam ihracat ve toplam ithalat verilerinden derlenmiştir.

İhracat ve ithalat serilerine ilişkin mevsimsel birim kök testi sonuçları ve kritik değerler sırasıyla Tablo 1 ve Tablo2'de yer almaktadır. Mevsimsel birim kök testi sırasıyla sade model, sabitin yer aldığı model, sabit ve trendin yer aldığı model ve son olarak sabit, trend ve mevsimsel kukla değişkenlerin yer aldığı model olmak üzere 4 farklı model için uygulanmıştır. 4 farklı modelin kullanılmasının avantajı mevsimselliğin eşanlı olarak stokastik mi yoksa deterministik mi olduğunun ayırt edilmesine imkan sağlamasıdır². Eğer (1) numaralı model ile (2) numaralı model arasında t istatistikleri açısından önemli bir fark var ise (1) numaralı modelin yanlış tanımlandığı ve mevsimsel birim köklerin belirlenmesinde (2) numaralı modelin kullanılması gerektiği anlamına gelmektedir. Benzer şekilde bu karşılaştırma diğer modeller arasında da yapılabilir. Örneğin (3) numaralı model ile (4) numaralı modelin sonuçları karşılaştırılırken mevsimsel birim köklerin yanında ek olarak deterministik mevsimsellik de araştırılmış olunacaktır. Uygulama aşamasında dikkate alınan bir diğer konuda hata terimleri arasında ardışık ilişkinin olmaması için modele ilave edilecek bağımlı değişken gecikmelerinin belirlenmesidir. Bu belirleme şu kıstasa göre gerçekleştirilmiştir. Öncelikle tüm modeller Beaulieu ve

² Bakımız Leong(1997)

Miron'a (1993) paralel olarak 3 yıllık bir gecikme uzunluğu dikkate alınarak icra edilmiştir. Daha sonra %15 önem seviyesinde anlamsız olan gecikmeler model dışı tutularak modeller tekrar kurgulanmıştır.



Şekil 1. 1980:01-2008:12 dönemi Türkiye'nin dış ticareti (milyon \$)

Bu sonuçlara göre ihracat serisinde 4 farklı modelde de 0 frekanstaki uzun dönemli mevsimsel olmayan birim kök hipotezi, t testi sonucuna göre ret edilememiştir. Yine 4 modelde $\pm \frac{\pi}{3}$ frekansta mevsimsel birim kök hipotezi, F testi sonucuna göre ret edilememiştir. Ayrıca (4) numaralı modelde π frekansta mevsimsel birim kök tespit edilmiştir. (1), (2) ve (3) numaralı modellerde farklı frekanslarda mevsimsel birim kök bulgusuna rastlanmıştır olsa da burada asıl dikkate alınması gereken model (4) numaralı model olduğundan³ bu durum dikkate alınmamıştır.

İthalat serisinde de ihracat serisine benzer bulgular elde edilmiştir. Yine burada da 4 farklı modelde 0 frekanstaki uzun dönemli mevsimsel olmayan birim kök hipotezi ve $\pm \frac{\pi}{3}$ frekanstaki mevsimsel birim kök hipotezi %1 önem seviyesinde ret edilememiştir. Aynı şekilde (1), (2) ve (3) numaralı modellerde farklı frekanslarda mevsimsel birim kök bulgusuna rastlanmıştır.

³ Beaulieu ve Miron(1993) ile Leong(1997), modelde temsil edilmeyen mevsimsel kukla değişkenlerin yanlışlık oluşturup testin gücünü düşüreceğinden değerlendirmede (4) numaralı modeli kullanmışlardır.

Tablo 1. Stokastik Mevsimsellik Sonuçları

Seri Adı	Gecikme	t_{π_1}	t_{π_2}	F_{π_3,π_4}	F_{π_5,π_6}	F_{π_7,π_8}	$F_{\pi_9,\pi_{10}}$	$F_{\pi_{11},\pi_{12}}$
İhracat	9	2.16	-2.60 ^a	6.07 ^a	8.54 ^a	0.81	4.75 ^a	2.00
İhracat ^c	12	0.90	-2.03 ^b	4.40 ^b	7.49 ^a	1.19	1.85	1.60
İhracat ^{ct}	12	-1.40	-2.18 ^b	4.34 ^b	7.90 ^a	1.48	1.89	1.66
İhracat ^{ct,sd}	7	-1.60	-2.49	11.65 ^a	32.44 ^a	0.67	12.28 ^a	14.46 ^a
İthalat	12	2.03	-4.20 ^a	2.62	7.43 ^a	1.87	3.82 ^b	3.43 ^b
İthalat ^c	12	0.33	-4.18 ^a	2.61	7.37 ^a	1.86	3.80 ^b	3.42 ^b
İthalat ^{ct}	15	-3.59 ^b	-4.14 ^a	3.15 ^b	6.60 ^a	1.95	2.92	2.46
İthalat ^{ct,sd}	6	-2.69	-7.76 ^a	27.41 ^a	47.63 ^a	2.43	45.22 ^a	19.22 ^a

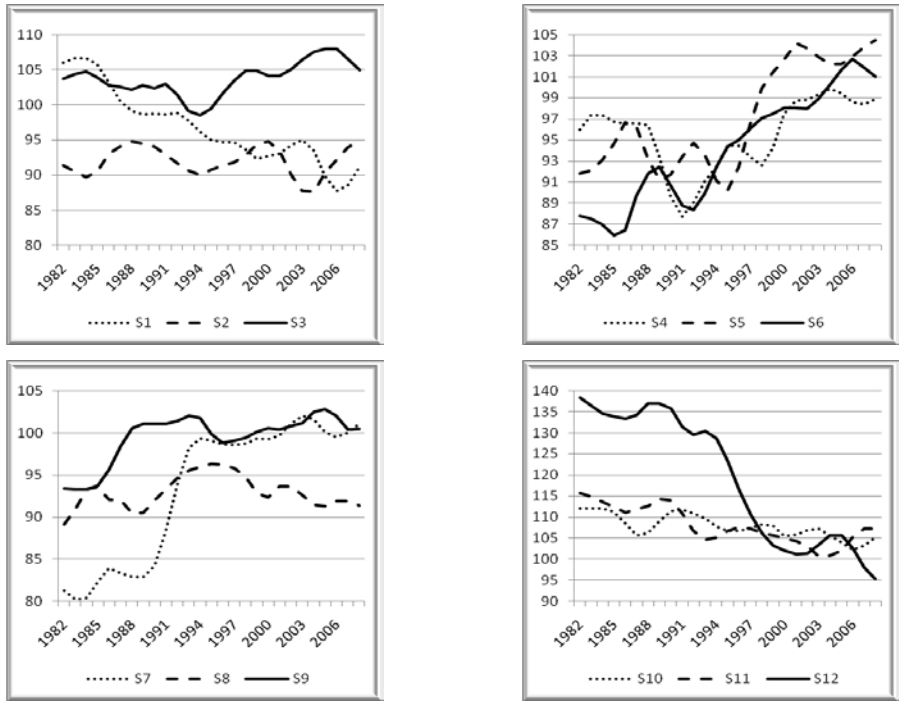
Not: Tabloda, a ve b sırasıyla ilgili istatistiğin %1 ve %5 anlamlılık düzeyinde ret edildiğini; c, t ve sd ise sırasıyla modelde sabit terim, trend ve mevsimsel kukla değişken yer aldığını göstermektedir. Gecikme, %15 önem seviyesinde anlamlı gecikme sayısıdır. Tüm serilerin logaritmik dönüşümü alınmıştır.

Tablo 2. Kritik Değerler

Deterministik Kısım	Anlamlılık	t_{π_1}	t_{π_2}	F_{π_3,π_4}	F_{π_5,π_6}	F_{π_7,π_8}	$F_{\pi_9,\pi_{10}}$	$F_{\pi_{11},\pi_{12}}$
nc,nt,nsd	%1	-2.51	-2.53	4.74	4.61	4.69	4.75	4.65
	%5	-1.93	-1.94	3.07	3.06	3.10	3.11	3.11
c,nt,nsd	%1	-3.40	-2.54	4.72	4.63	4.70	4.73	4.65
	%5	-2.82	-1.94	3.07	3.05	3.09	3.09	3.10
c,t,nsd	%1	-3.93	-2.54	4.71	4.60	4.69	4.73	4.65
	%5	-3.37	-1.94	3.05	3.05	3.08	3.08	3.09
c,t,sd	%1	-3.91	-3.34	8.38	8.55	8.39	8.50	8.75
	%5	-3.35	-2.81	6.35	4.48	6.30	6.40	6.46

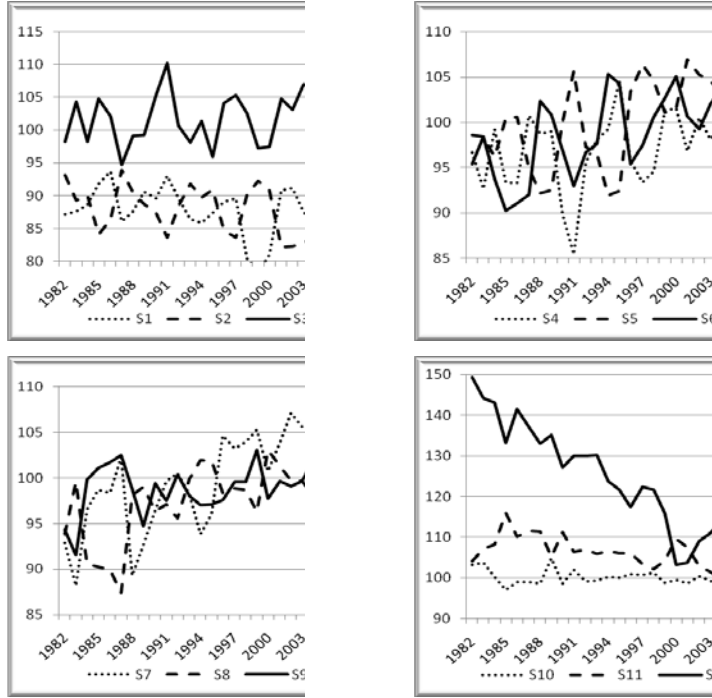
Not: Tüm kritik değerler Franses and Hobijn'in (1997) çalışmasından alınmıştır.

Başka önemli bir bulgu ise her iki seride de (3) ve (4) numaralı modellerin sonuçları birbirinden oldukça farklıdır. Yani serilerde mevsimsel birim köke ek olarak deterministik mevsimsellikte mevcuttur. Şekil 2 ve 3'te sırasıyla ihracat ve ithalat serilerinin dönemlere göre TRAMO/SEATS⁴ yöntemi ile hesaplanan mevsimsel bileşenlerinin grafikleri yer almaktadır. Şekil 2'de mevsimsel bileşen dönemlerinin zamana göre değişimi incelendiğinde de Franses'in mevsimsel birim kök testini doğrular bulgular elde edilmiştir. Mevsimsel bileşenler zamana göre değişirken, bileşenlerin büyüklükleri de değişmektedir. Örneğin 2. ve 3. çeyrekteki bileşenler son yıllarda büyümesine rağmen 4. çeyrekteki bileşen küçülmüştür.



Şekil 2. Mevsimsel Bileşenin Dönemlere Göre Grafiği (İhracat)

⁴ Temelleri Burman (1980) ve Hillmer ve Tiao (1982) tarafından atılan ARIMA modeline dayalı mevsimsel düzeltme yöntemini uygulayan TRAMO/SEATS⁴ mevsimsel düzeltme prosedürü İspanya Merkez Bankasından Gomez ve Maravall (1997) tarafından geliştirilmiştir. TRAMO kısmında Reg-ARIMA modelleme tekniği kullanılarak gözlenen zaman serisine aykırı değer düzeltmesi, takvim etkisi düzeltmesi ve eğer varsa kayıp değerlerin tahminleri uygulanarak seri "doğrusal" hale getirilmektedir. SEATS ise temel olarak ön düzeltmesi yapılmış zaman serisini, bileşenler için en küçük hata kareler ortalamasını sağlayacak şekilde gözlemlenemeyen bileşenlerine (trend-devrevi, mevsimsel ve düzensiz bileşen) Wiener-Kolmogorov filtresi yardımıyla ayırır.



Şekil 3. Mevsimsel Bileşenin Dönemlere Göre Grafiği (İthalat)

V. TARTIŞMA

Bu çalışmada, Türkiye'nin 1982:1–2008:12 dönemi ihracat ve ithalat serilerinin mevsimsel yapısı Franses'in (1990) aylık veriler için geliştirdiği mevsimsel birim kök testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ihracat serisinde uzun dönemli mevsimsel olmayan birim kök ile π ve $\pm \frac{\pi}{3}$ frekanslarda mevsimsel birim kök olduğu ve ithalat serisinde ise uzun dönemli mevsimsel olmayan birim kök ile $\pm \frac{\pi}{3}$ frekansta mevsimsel birim kökün olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle serilerdeki mevsimsel yapı kalıcı, zamana göre değişken ve farklı büyüklüktedir. Ayrıca her iki seride de mevsimsel birim köklerin yanı sıra deterministik mevsimsellikte bulunmaktadır.

Bu çalışmadaki bulgular literatürdeki Ayvaz (2006) ve Yamak ve Yamak (1999) gibi Türkiye'nin ihracat ve ithalat serilerinde mevsimsel birim kökü analiz eden diğer çalışmalar ile karşılaştırıldığında elde edilen sonuçlarda bir takım farklılıkların (diğer çalışmalarda bu serilerde mevsimsel birim kök bulunamaması gibi) olduğu görülmektedir. Bunun sebebi diğer çalışmalarda kullanılan verilerin frekanslarının ve dönemlerinin farklı olması ve farklı sayıda bağımlı değişken

gecikmelerinin kullanılması olarak özetlenebilir. Yer kısıtından dolayı buraya yansıtılamayan denemeler sonucunda modelde kullanılan bağımlı değişken gecikmelerinin sayısı arttıkça mevsimsel birim kök hipotezlerinin daha az ret edilmesi durumu ortaya çıkmaktadır. Bu durum Beaulieu ve Miron(1993) tarafından da belirtilmiştir. Az sayıda bağımlı değişken gecikmesi kullanılması ise testin gücünü azaltarak sonuçların yanlı çıkmasına sebep olmaktadır (Beaulieu ve Miron, 1993:16; Leong, 1997:414).

İhracat ve ithalat zaman serilerinin kullanıldığı makroekonomik modellemelerde mevsimsel birim kök testi kullanılarak elde edilen mevsimsel yapıya uygun filtrelerin kullanımı, mevsimsel düzeltme prosedürünün uygulanması sonucunda ortaya çıkabilecek sorunlardan sakınmak için önerilen alternatif bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Dış ticaret aylık zaman serilerine uygulanan mevsimsel birim kök testi sonucunda tespit edilecek mevsimsel birim kökü ortadan kaldıracak uygun filtrelerin kullanımı, mevsimsel durağanlığı sağlayarak yapılacak analizlerde daha isabetli sonuçlara ulaşılmasını mümkün kılacaktır. İhracat ve ithalat öngörülerinin iyileştirilmesi, söz konusu öngörülerin gerek ithalat ve ihracat sektöründeki katılımcılar gerekse de politika yapıcıların plan, program ve yatırımlarının daha etkin olmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aguirre, A. (2000). Testing for Seasonal Unit Roots Using Monthly Data. Textos para Discussão Cedeplar-UFMG td139, Cedeplar, *Universidade Federal de Minas Gerais*. <http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20139.doc> (Erişim Tarihi: 02/12/2009)
- Alexander, C. and Cantavella-Jorda, M. (1997). Seasonal Unit Roots in Trade Variables. *The Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas*. www.ivie.es/downloads/docs/97/ec97-13.pdf (Erişim Tarihi: 21/11/2009)
- Ayvaz, Ö. (2006). Mevsimsel Birim Kök Testi, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 71-89. <http://194.27.49.253/iibf/M307.pdf> (Erişim Tarihi: 06/12/2009)
- Beaulieu, J. J. and Miron, J. A. (1993). Seasonal Unit Roots in Aggregate U.S. Data.. *Journal of Econometrics*, 55: 305–328.
- Burman, J.P. (1980). Seasonal Adjustment by Signal Extraction, *Journal of the Royal Statistical Society A*, 143, 321-337.
- Box, G. E. P. and Jenkins, G. M. (1976). *Time Series Analysis–Forecasting and Control*, San Francisco: Holden Day.

- Coşar, E., E. (2006). Seasonal Behaviour of the Consumer Price Index of Turkey, *Applied Economics Letters*, 13(7), 449-455.
- Çağlayan, E. (2003). Yaşam Boyu Sürekli Gelir Hipotezi'nde Mevsimsellik. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 18(1), 409-422. http://iibf.marmara.edu.tr/dosya/fakulte/iibfdergi_2003/2003_23.pdf (Erişim Tarihi: 22/11/2009)
- Darne, O. and Diebolt, C. (2002). A Note on Seasonal Unit Root Tests. *Quality&Quantity*, 36, 305-310.
- Dickey, D. A., Hazza, D. P. and Fuller, W. A. (1984). Testing for Unit Roots in Seasonal Time Series. *Journal of the American Statistical Association*, 79, 355-367.
- Dua, P. and Kumawat, L. (2005). Modelling and Forecasting Seasonality in Indian Macroeconomic Time Series. Working papers 136, *Centre for Development Economics*, Delhi School of Economics. <http://www.cdedse.org/pdf/work136.pdf> (Erişim Tarihi: 23/11/2009)
- Franses, P. H. (1990). Testing for Seasonal Unit Roots in Monthly Data. *Econometric Institute Report 9032A, Erasmus University Rotterdam*.
- Franses, P. H. (1991a). Seasonality, Non-Stationarity and the Forecasting of Monthly Time Series. *International Journal of Forecasting*, 7, 191-208.
- Franses, P. H. (1991b). Model Selection and Seasonality in Time Series. Doctoral Thesis, *Erasmus University Rotterdam*.
- Franses, P.H. and Hobijn B. (1997). Critical Values for Unit Root Tests in Seasonal Time Series. *Journal of Applied Statistics*, 24, 25-48.
- Franses, P. H., Paap, R. and Pok, D. (2005). Performance of Seasonal Adjustment Procedures: Simulation and Empirical Results. *Econometric Institute Report EI 2005-30, Erasmus University Rotterdam*.
- Gagea, M. (2007). Identifying The Nature of The Seasonal Component. Application for Romania's Quarterly Exports Between 1990-2006. *Analele Stiintifice ale Universitatii "Alexandru Ioan Cuza" din Iasi*, 54, 154-159. http://anale.feaa.uaic.ro/anale/resurse/22_Gagea_M_-_Identifying_the_nature_of_the_seasonal_component.pdf (Erişim Tarihi: 22/11/2009)
- Gómez, V. and Maravall, A. (1997). "Programs TRAMO (Time series Regression with Arima noise, Missing observations, and Outliers) and SEATS (Signal

Extraction in Arima Time Series): Instructions for the User. Banco de España Research Department, Working Paper 97001.

Hillmer, S.C. and Tiao, G.C. (1982), "An ARIMA-Model Based Approach to Seasonal Adjustment", *Journal of the American Statistical Association* 77, 63-70.

Hylleberg, S. (1992). General Introduction, *Modelling Seasonality*. Hylleberg, S. (Ed.), Oxford: Oxford University Press, 3–14.

Hylleberg, S., Engle, R. F., Granger, C. W. J. and Yoo, B. S. (1990). Seasonal Integration and Cointegration. *Journal of Econometrics*, 44, 215-238.

Leong, K. (1997). Seasonal Integration in Economic Time Series, *Mathematics and Computers in Simulation*, 43(3-6), 413–419.

Schulze ,P. M. (2009). Seasonal Unit Root Tests for the Monthly Container Transshipment of the Port of Hamburg. *Johannes Gutenberg University Mainz*.
http://www.statoek.vwl.uni-mainz.de/Bilder_allgemein/AP_Nr._45_.pdf (Erişim Tarihi: 03/12/2009)

Yamak, R. ve Yamak, N. (1999). *Türkiye Ekonomisinde Mevsimselliğin Türü ve Boyutu*. IV. Ulusal Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu, Belek, Antalya.

Seasonality in Foreign Trade Data of Turkey

Seasonality is the systematic, although not necessarily regular, intra-year movement caused by changes of weather, the calendar, and timing of decisions, directly or indirectly through the production and consumption decisions made by the agents of the economy and influenced by the endowments, the expectations and the preferences of the agents, and the production techniques available in the economy.

Seasonality in time series analysis can be categorized into two broad types, namely, deterministic and stochastic seasonality. In deterministic seasonality, seasonal pattern remains constant over time and can be perfectly modeled with dummy variables. Stochastic seasonality can be further subdivided into stationary and integrated seasonal processes. In stationary processes, seasonal pattern varies over time, but their magnitude remains constant over time and this kind of seasonality can be modeled with autoregressive process. In integrated seasonal processes, not only seasonal pattern but also their magnitude varies over time and has one or more unit roots in the seasonal frequencies.

Modeling seasonality in economic time series has been traditionally to remove seasonal fluctuations from the data using seasonal adjustment methods, since the belief was that seasonality put a shadow on data, adding irrelevant information to the data.

Most of economic time series exhibit seasonal patterns. Modeling seasonality has become another approach in time series analyzing, since seasonal adjustments may lead misspecification the time series.

Seasonal unit root tests are used in modeling seasonal economic time series. Seasonal unit root test developed by Hylleberg, Engle, Granger and Yoo (1990) for quarterly economic time series, known as HEGY test, was modified by Franses (1990,1991b) for monthly economic time series.

In this study, seasonal patterns of exports and imports of Turkey for the 1982:1-2008:12 period have been analyzed. Seasonal unit root tests for monthly time series developed by Franses (1990, 1991a), which is adapted from seasonal unit root test developed by Hylleberg, Engle, Granger and Yoo (1990) for quarterly time series, have been introduced and seasonal patterns of foreign trade data have been analyzed. According to results of the monthly HEGY test; import series have

long term (at zero frequency) non-seasonal unit root and at π and $\pm \frac{\pi}{3}$ frequencies seasonal unit root and export series have long term (at zero frequency) non-seasonal unit root and at $\pm \frac{\pi}{3}$ frequency seasonal unit root. Both of the series have seasonal unit root in addition to deterministic seasonality. This suggests that seasonal structure in series is permanent and changing over time which can be seen also in Figure 2 and 3.

In macroeconomic modeling with export and import time series, using filters fitting seasonal structure obtained by seasonal unit root tests is an alternative application suggested to avoid problems arising in consequence of seasonal adjustment procedure. Using appropriate filters, which eliminates seasonal unit roots detected by seasonal unit root test applied to foreign trade monthly time series, will provide more accurate results in analysis to be conducted. It is thought that improved forecasts of exports and imports will provide agents in export and import sectors and policy makers more efficient plans, programs and investments.

İlköğretim 2. Devre Öğrencilerinin Şikâyet Etme Davranışlarının Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Evaluating Primary Education Second Level Students' Complaining Behaviours According to Teachers', Students' and Parents' Views.

Bayram Özer, İsmail Gelen ve Recep Kahramanoğlu
M.K.Ü Eğitim Fakültesi
O.M.Ü Eğitim Fakültesi
M.K.Ü Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırma, genel tarama türlerinden, betimsel bir eylem araştırmasıdır. İlköğretim 2. devre öğrencilerinin şikâyet etme durumlarının öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2008–2009 eğitim öğretim yılında Hatay ilinin Antakya merkez ilçesinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 25 ilköğretim okulundan görev yapan 183 4 ve 5. sınıf, sınıf öğretmeni ve 6 ilköğretim okulundan kritik durum ve fırsatçı durum örnekleme ile seçilen 60 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket ve 2 adet görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, bağımsız değişkenler için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Anket maddeleri her soru için ayrı ayrı frekans ve aritmetik ortalama ile yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen görüşlerinin, sınıf içerisindeki öğrenci şikâyetlerinin görülme sıklığı konusunda cinsiyetlerine ve mezun oldukları okul türlerine göre değişmediği fakat kıdemlerine göre değiştiği belirlenmiştir. Öğrencileri sınıf ortamında en çok rahatsız eden durumun sınıfta aşırı gürültü olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, öğrenci şikâyetlerine karşı anlayışlı davrandıkları, ailelerin ise kızarak tepki verdikleri belirlenmiştir. Velilere göre öğrencilerin okulla ilgili şikâyetleri sınıfların çok kalabalık olması ve lavaboların kirli olmasıdır. Veliler çocukların okulla, öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla ilgili şikâyetlerinde ilk olarak öğretmenleriyle görüşmeyi tercih etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Şikâyetleri, Sınıf Yönetimi, Öğretmen, Öğrenci, Okul-Aile İşbirliği

Absract

This research, general scan types, an action research is descriptive. Primary 2 students complained of circuit status teachers, students and parents in line with comments made to evaluate. Research in academic year 2008-2009 of the province of Hatay Antakya district centers selected through simple random sampling method in 25 primary schools serving the 183 4 and 5 class teacher and 6 from the critical state primary schools and 60 students selected through opportunistic sample of cases and was conducted with parents of these students. Surveys as a means of data collection form was used and 2 interviews. Independent groups t test for independent variable was done. Survey item for each questions are interpreted separately by the preequency and mean.

According to research results, opinions of teachers, students in the classroom frequently seen complaints about gender and vary according to type of school they did not graduate but was determined to vary according to seniority. Students in the classroom environment in the class of the most disturbing situations where excessive noise has emerged. Teachers, students complain they are acting against the understanding of families responding to the girls they were determined. According to parents of students complained about the school class is very crowded and the sink is dirty. Parents with school children, teachers and friends about the complaint as the first teachers prefer to have interviews.

Keywords: Student Complaints, Classroom Management, Teachers, Students, School-Family Partnership.

I. GİRİŞ

Eğitimin temel amacı kuşkusuz yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmek, yeteneklerini keşfedip eğitim yoluyla geliştirerek etkili vatandaş olarak yetiştirmektir. Özellikle örgün eğitimin amacı olan bu durumun ilköğretimde gerçekleşmesi çok önemlidir. Çünkü ilköğretim, çocuğu yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlar. İlköğretimde kazanılan bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler çocuğun sadece öğrenim yaşantılarını değil kendine, topluma, kendi dışındaki dünyaya karşı iletişim becerilerini ve yaşam biçimini de büyük ölçüde etkilemektedir (Senemoğlu, 1992, 8; Brophy, 1988, 1-18; Varış, 1988, 59).

Günümüz eğitim sisteminin başlıca sorunlarından biri de sınıf mevcududur. 40- 50 kişilik bir sınıfta öğretmen, öğretim yapmakla görevlendirildiğinde aşılması zor bir işle karşı karşıya kalmaktadır (Brophy, 1988, 1-18). Bu sebepten dolayı sınıfta yer alan öğrencilerin durumları dikkate alındığında birçok sorunla karşılaşılması kaçınılmazdır. Bu sorunların oluşması sınıfta istenmedik davranışlara sebep olacaktır. Sınıf ortamında arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek, hırsızlık, kaba ve küfürlü konuşmak, arkadaşlarından izin almadan çantalarını karıştırmak gibi istenmedik davranışlar en sık görülen ve tanımlanan davranışlardır (Sadık, 2002). Bunun yanında, istenmedik davranışları belirlemek için yapılan çalışmalarda öğrencilerin şikâyet etmeleri öğretmenler tarafından

uygun olmayan davranış olarak nitelendirilmiş aynı zamanda yönetimi en zor davranışlardan biri olarak belirtilmiştir (Sadık, 2002). Öğrenci şikâyetleri, sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmesini etkileyen ve öğrencilerin kasıtlı veya kasıtsız olarak gösterdikleri davranışlardır (Celep, 2002,256). Martin ve Pear (1992) ise öğrenci şikâyetlerini, öğretmenin beklentileri ve öğrencilerin davranışları arasındaki farklılık olarak tanımlamıştır.

Öğrenci şikâyetlerinin altında yatan nedenleri, ailenin rolü, toplumun rolü, okulun rolü ve okullarda öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılmasında başarısızlık olarak sayılabilir (Edward, 1993). Ayrıca fizyolojik çevre (sağlıkla ilgili faktörler), fiziksel çevre (okuldaki ve evdeki olanaklar, sınıf düzenlemeleri, eğitimci ve yönetici kadronun yetersizliği, eğitim programı, yöntem ve materyaller) ve psiko-sosyal çevreler (ilgiler, değerler, beklentiler, motivasyon) gibi nedenlerde öğrenci şikâyetlerini etkilemektedir (Burden, 1995). Başar (1997), öğrenci şikâyetlerinin altında yatan nedenleri ise, sınıf dışı etkenler (aile ve çevre) ve sınıf içi etkenler (sınıfın yapısı, eğitim programı, öğretim yöntemleri, öğretmen ve öğrenci özellikleri) olarak ele almıştır. Öğrenci şikâyetlerinin altında yatan nedenler ile ilgili bir diğer sınıflamayı Dağdelen (1999) ise öğrencilerden, öğrencinin aile ve yakın çevresinden ve öğretmenden kaynaklanan nedenler olmak üzere sınıflamıştır. Bu çalışmada öğrenci şikâyetleriyle ilgili çalışmalar incelenmiş, öğrenci şikâyetlerine neden olan faktörler; öğretmen, aile ve öğrenci olarak ele alınmış, öğrencilerin şikâyetlerine neden olan durumlar öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ihtiyaçlar, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan boyutlara göre belirlenmiştir.

Maslow teorisi, insanların belirli kategorilerdeki ihtiyaçlarını karşılamalarıyla, kendi içlerinde bir hiyerarşi oluşturan daha üst ihtiyaçları tatmin etme arayışına girdiklerini belirtmektedir. Bireyin kişilik gelişiminin, o an için baskın olan ihtiyaç kategorisinin niteliği tarafından belirlendiğini söz konusu etmektedir. Maslow'un kişilik kategorileri kendi aralarında bir dizilim oluştururlar ve her ihtiyaç kategorisine bir kişilik gelişme düzeyi karşılık gelir.

Maslow, gereksinimleri şu şekilde kategorize etmektedir. 1. Fizyolojik gereksinimler 2. Güvenlik gereksinimi 3. Sevgi, sevecenlik gereksinimi 4. Saygınlık gereksinimi 5. Kendini gerçekleştirme gereksinimi...

Maslow'a göre birey için o an baskın olan gereksinimler hangi kategoriye ait gereksinimler ise, diğer deyişle günlük etkinlikleri ağırlıklı olarak hangi gereksinimleri doyumaya yöneliyorsa, kişilik gelişmişlik düzeyi de onun seçiminden bağımsız olarak bu gereksinim kategorisine karşılık gelen düzeyde bulunacaktır. Belirli bir kategorideki gereksinimler tam olarak karşılanmadan kişi bir üst düzeydeki kategorinin gereksinimlerini algılamaz, böyle gereksinimleri yoktur. Örneğin, günlük karnını doyurabilen fakat güvenlik içinde bulunmayan, kendini sürekli olarak olası bir tehdit altında algılayan bir insanın, dünya görüşünü geliştirmek için kitap okumak gibi bir gereksinimi yoktur.

1.1. Öğretmenlerin Tutum ve Davranışları: Öğretmenlerin bazen sınıflarını yönetme ve idare etme şekilleriyle de gereksiz yere öğrenci şikâyetlerini yaratabilecekleri ortak bir yargıdır (Emmer, Evertson ve Anderson, 1980; Burden,

1995). Sınıfta, öğretmen davranışlarıyla ilgili çeşitli davranış listeleri yapılmıştır; örnek olma, esneklik, kararlılık, kendini işine adanma, tutarlı olma, vb. (Lemlech, 1999; Akt: Başar, 1997). Sorun, bu ve benzeri özelliklerin nasıl sergileneceği, öğrencileri nasıl etkileyeceğidir? Çünkü sınıf ortamında öğrenci kendisine model olarak öğretmeni alır. Öğretmenin davranışları, giyim kuşamı onları etkileyeceği gibi, kişisel nitelikleri de çocuğun okul ve derse yönelik tutumlarını etkiler. Olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen çocuğun dersten veya okuldan soğumasına ve akademik yönden başarısız olmasına neden olabilir (Erden, 1998). Burden (1995), sınıfta öğrenci şikâyetlerine neden olan olumsuz öğretmen tutumlarını; devamlı negatif olma, otoriter bir ortam oluşturma, olaylara aşırı tepki gösterme, toplu cezalandırma, öğrencileri suçlama vb. olarak sıralamıştır.

Öğretmenlerin sınıf içinde öğrenci şikâyetleri olarak ifade ettikleri davranışlar sıklık sırasına göre gürültü yapma, söz almadan konuşma, derse zamanında girip çıkmama, ilgisizlik, ders dışı şeylerle ilgilenme, derse hazırlıksız gelme, arkadaşlarını çalışırken rahatsız etme, kaba ve küfürlü konuşma, birbirlerinin eşyalarını izinsiz alma, vb. davranışlar olmuştur (Sadık ve Doğanay, 2007, 544). En iyi sınıflarda bile bu gibi şikâyetlerle karşılaşmak son derece normaldir. Öğrenci şikâyetleriyle baş etmenin yolu onları cezalandırmak değil, sabırla ve soğukkanlılıkla olayın üzerine gitmektir. Aksi takdirde şikâyet eden öğrenci savunmaya geçerek onu sürdürmeye çalışabilir (Açıkgöz, 2000,107).

Sınıf yönetiminde önemli olan; disiplin sorununun çıkmaması için sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturmaktır. Bunun temelinde bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması yatar. Herhangi bir sosyal ortamda bir sorun ortaya çıkıyorsa hangi gereksinimin karşılanmadığı hususunda öğretmenlerin duyarlı olması gerekmektedir. Öğretmenler, orkestrayı yöneten bir şef gibi etkili bir yönetim sistemini oluşturmanın yanında olayları sürekli izleyerek, davranışların düzeni tehdit edici hale geldiğinde mümkün olduğu kadar çabuk tepki vererek düzeni korumak zorundadır (Evertson ve Haris, 1992; Weber, 1986).

I.II Ailelerin Tutum ve Davranışları: Aile, öğrenci davranışının şekillenmeye başladığı, örnek alınan temel çevredir. Aile üyelerinin evde geçirdiği zaman, öğrenci davranışlarına karşı anne ve babanın tutumu, çocukla geçirilen zamanın niteliği öğrencinin davranışında önemli etkiye sahiptir. Evden yeterli ilgiyi göremeyen çocuklar, genellikle öğretmenlerinde bu ilgiyi arayarak karşılamaya çalışırlar. Birçok çocuk yalnızca kötü davranışta bulunduğu zaman ailesinin ilgisini görür. Bu şartlar disipline aykırı davranışların yapılmasını cesaretlendirir. Bu tür ailelerden gelen çocuklar şikâyet etmelerin istedikleri ilgiyi görmenin kesin bir yolu olduğuna inanırlar. Sadık ve Doğanay (2007) bu şikâyetleri kavga etme, ödevlerini yapmama, okuldan kaçma, öğretmene saygısızlık yapma, kaba ve küfürlü konuşma, başkalarını rahatsız etme, söyleneni yapma, vb. olarak belirtmişlerdir. Sevgiden ve ilgiden yoksun çocukların sınıf ortamında sosyal etkinliklerde bulunamama ve uyumsuzluk gibi davranışlar gösterebileceğini, daha da kötüsü bu çocukların ilerde şizoid ve depresif türde içine kapanma davranışı gösterebileceklerini belirtmektedir (Dönmezer 1991).

Ailenin evdeki aşırı kontrolü şikâyetlere neden olan bir diğer etmendir. Özellikle kontrolün seviyesi arttıkça problemlerde kaçınılmaz olmaktadır. Çocukların özgürlük çabalarına karşı ailenin aynı derecede özgürlüğünü kısıtlayıcı tutumları arasındaki çatışma çocukları şikâyet etmeye ve isyana sürüklemektedir. Evdeki şikâyet ve isyan okula, sınıfa ve sosyal çevrelere yansır. Aşırı baskıcı bir tutumla yetişen çocuklar sosyal ilişkilerde başarısız, saldırgan ve son derece uyumsuz davranışlar gösterirler (Edwards, 1993; Dönmezer, 1991)

Farklı sosyal çevre ve davranış alışkanlıklarına sahip öğrenciler sınıf ortamında farklı davranışlar gösterirler. Öğrencilerin fiziksel, zihinsel, ilgi, yetenek, sosyal özellikler, zekâ farklılıkları sınıf ortamında şikâyetlere sebep olabilir. Yapılan bir araştırmaya göre, bu şikâyetleri yerleri kirletme, arkadaşlarına fiziksel şiddet uygulama, sınıf eşyalarına zarar verme, kaba ve küfürlü konuşma, derse ilgisizlik, gürültü yapma, izin almadan konuşma, vb. olarak belirtilmiştir (Sadık ve Doğanay, 2007).

Öğrencinin başarı düzeyi sınıf içinde şikâyet etmelerine neden olabilen bir diğer etmendir. Öğrenme güçlükleri öğrencilerin şikâyet etmelerine sebep olabileceği gibi şikâyetler de öğrenmeyi ve başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Hull, 1990,76; Akt: Başar, 1997). Bolca şikâyet eden öğrenci kendisini okulda başarılı olamayacağını düşünür. Bu inanca sahip öğrenciler daha denemeye girişmeden vazgeçerler, okul başarıları ile kendilerini kabul ettireceklerine ve ilgi göreceklarine inanmazlar. Deneyip başarısız olmaktadır hiç bir şey yapmamanın, aptal olarak görünmektense sorun çıkartan biri olarak görünmenin daha iyi olacağını düşünürler (Curwin ve Mendler, 1988).

1.III. Problem Durumu

Öğretmenler, öğrencilerine istenilen davranışları kazandırmada ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlusu olmuşlardır (Başaran, 1994,76). Öğretmen sınıfın ilişki düzeninin kurulmasında, düzeltilip geliştirilmesinde yol gösterici bir lider ve sınıf ikliminin yaratıcısıdır. O, sınıftaki yaşamın her anını eğitsel amaçlar yönünde planlı bir biçimde kullanabilmeli, sınıf bir tiyatro, öğretmende bir yönetmen olmalıdır (Başar, 2003,73). Araştırmaların da gösterdiği gibi öğretmen sınıf ortamında kilit bir role sahiptir. Öğretmenin sahip olduğu bu rolü layıkıyla yerine getirebilmesi için bir takım olumlu özelliklere sahip olması lazım. Aksi durumda telafisi zor durumlar meydana getirebilir.

Negatif kişilik özelliğine sahip bir öğretmen çocuğun dersten veya okuldan soğumasına ve akademik yönden başarısız olmasına neden olabilir (Erden, 1998). Sınıfta öğrenci şikâyetlerine neden olan olumsuz öğretmen tutumları; devamlı negatif olma, otoriter bir ortam oluşturma, olaylara aşırı tepki gösterme, toplu cezalandırma, öğrencileri suçlama vb. olarak belirtilmektedir (Burden, 1995). Bu tip davranışlar da öğrencilerin şikâyet etmesine yol açmaktadır.

Öğrencilerin şikâyet etmelerine sebep olan nedenlerden bir tanesi de aile yaklaşımıdır. Ailelerin özellikle de ilköğretim 1. kademe öğrencilerine yaklaşımı çok önemlidir. Öğrencilerin okulla ilgili şikâyetleriyle karşılaştıklarında onlara verecekleri cevap ve yaklaşımları, çocuğun sınıftaki sosyal ilişkilerini ve akademik

başarısını doğru oranda etkileyecektir. Bu yüzden aile yaklaşımları öğrenci şikâyetleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir.

Öğrencilerin şikâyet etmenlerine sebep olan nedenlerden bir diğeri ise öğrencinin kişisel özellikleridir. Fiziksel, zihinsel, ilgi, yetenek, sosyal özellikler ve zekâ farklılıkları sınıf ortamında şikâyetlere sebep olabilir. Bunun yanında aile, öğretmen davranış ve tutumları öğrencilerin şikâyetlerine yol açmaktadır. Öğretmen ve aile davranışları ile öğrenci özelliklerinin, öğrencinin şikâyet etmesine sebep olduğu görülmüş ve bu, araştırmanın ana düşüncesini oluşturmaktadır.

1.IV. Problem Cümlesi

İlköğretim 2. devre öğrencilerinin şikâyet etme durumlarına göre öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri nelerdir?

1.V. Alt Problemler

1. İlköğretim 2. devre öğrencilerinin okul ve sınıf ortamındaki şikâyetleri nelerdir?
2. İlköğretim 2. devre öğretmenlerine göre öğrencilerin şikâyetleri nelerdir ve görülme sıklığı nedir?
3. İlköğretim 2. devrede öğrenim gören öğrencilerin velilerine göre, çocukların şikâyetleri nelerdir?
4. Öğretmenler; a) Cinsiyetlerine, b) Kıdemlerine, c) Mezun oldukları okullara göre öğrenci şikâyetleri konusunda ne düşünmektedirler?

1.VI. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 2. devre öğrencilerinin şikâyet etme durumlarının öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir.

1.VII. Araştırmanın Önemi Ve Gereçesi

İlköğretim okullarında istenmedik davranışlarla ilgili ulaşılabilen araştırmalarda, genel olarak öğrencilerin sınıfta sergiledikleri davranışların uygun olup olmadığı konusunda sadece öğretmenler nezdinde sonuçlar alınmaya çalışılmış, öğrenciler ve veliler göz ardı edilmiştir.

İstenmedik davranışları belirlemek için yapılan çalışmalarda öğrencilerin şikâyet etmeleri öğretmenler tarafında uygun olmayan davranış olarak nitelendirilmiş aynı zamanda yönetimi en zor davranış olarak belirtilmiştir (Sadık, 2002). Bu bağlamda şikâyet etme istenmedik davranışlar içerisinde yer almakta ve öğretmenler tarafından sınıf ortamında kontrol edilmesi güç bir davranış olarak ortaya çıkmaktadır (Sadık ve Doğanay, 2007).

İlgili literatür, sınıfta meydana gelen öğrenci şikâyetlerinin yönetimini daha yapıcı bir şekilde ele almak için, şikâyetlerin nedenlerinin (Cunnigham, Sugawara,1989), türlerinin ve en sık karşılaşılan şikâyetlerin tanımlanması gerekliliğine işaret etmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların ortaöğretimde

yoğunlaşmış, ilköğretimde yetersiz kaldığı vurgulanan diğer bir noktadır (Merrett ve Wheldall, 1984).

Show ve Scott (1991), yaptıkları bir çalışmada, ailedeki disiplin uygulamaları ile çocukların istenmedik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar evdeki disiplin anlayışıyla çocukların istenmedik davranışları arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Akt: Romi ve Freund, 1999,3). Aileleri tarafından nadiren denetlenen öğrencilerin sınıfta daha fazla istenmedik davranış gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Gottfredson, 1986). Bir diğer araştırmada ise, ailelerin okula karşı bakış açılarının, öğrencinin okula karşı tutumunun incelendiği, çocukların öğretmenleri hakkında iyi şeyler hissettiğinde, çocukların kendilerinden beklenen davranışları göstermeye yöneldikleri görülmüştür (Solemon ve Sipmson, 1962, Akt: Celep, 2002,94). Görüldüğü gibi pek az sayıdaki araştırmadan elde edilen sonuçlar, ailelerin önemini göstermekte, okul disipliniyle ilgili araştırmalarda, ailelerinde görüşlerinin araştırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

II. YÖNTEM

II.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel tarama türlerinden, betimsel araştırma modelinde bir eylem araştırmasıdır.

II. II. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Hatay ili Antakya merkez ilçesinde 2008–2009 öğretim yılında eğitim-öğretim yapan ilköğretim okullarında görevli bulunan 4 ve 5. sınıf öğretmenleri, öğrencileri ve bu öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin büyük olmasından dolayı örneklem alma yöntemine gidilmiştir. Evreni temsil edecek sınıf öğretmenleri örneklem seçiminde temel kural olan “yansızlık ilkesi” ne uyularak “seçkisiz örneklem Yöntemi”nden “basit seçkisiz örneklem yöntemi” ile yapılmıştır. 25 ilköğretim okulunda, 183 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeni üzerinde araştırma yapılmıştır. Evreni temsil edecek aile ve öğrenci örneklem seçiminde ise nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan amaçlı örneklem yönteminden kritik durum ve fırsatçı durum örnekleme birlikte kullanılmıştır. 6 ilköğretim okulunda ise 60 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri üzerinde araştırma yapılmıştır.

II. III. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrenci şikâyetlerinin sınıf ortamında görülme sıklığını belirlemek için veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Bunun nedeni ise daha geniş bir örneklem grubuna ulaşarak elde edilen sonuçların evrendeki genellenebilirliğini arttırmak ve ilköğretim okullarında, sınıf içinde gözlenen şikâyetlerin genel durumunu gösterebilmektir.

Anket hazırlama sürecinde, Hatay ili Antakya merkez ilçesinde bulunan 10 ilköğretim okulunda toplam 50 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinden sınıfta karşılaştıkları öğrenci şikâyetlerini listeler halinde belirlenmesi istendi. Öğretmenlerden gelen listelerdeki 150 maddelik öğrenci şikâyetleri, Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki 4 boyuta göre sıralandı. Benzer maddeler belirlendi ve madde sayısı 59'a indirildi. Hazırlanan 59 maddelik anket uzman görüşlerine başvurmak için Eğitim Bilimci, Türkçeci ve İlköğretim alanında görev yapan öğretim üyelerine sunuldu. Gelen eleştiriler ve öneriler doğrultusunda listede yer alan 59 maddelik soru sayısı 50 olarak belirlendi. Bu işlemlerden sonra, Antakya merkez ilçede bulunan 10 ilköğretim okulunda 84 öğretmenle pilot uygulama yapıldı. Pilot uygulamada elde edilen veriler faktör analizine tabi tutuldu ve faktör yükü 0,35'in altında olan 16 madde anketten çıkartıldıktan sonra (Büyüköztürk, 2002) ankete son şekli verildi. Bu işlemler sonucunda yapılan hesaplamalarda 34 maddelik 5'li likert tipinde anketin Cronbach Alpha değeri 0,92 çıkmıştır. Düzeltme ve geliştirme işlemleri tamamlanarak son şekli verilen anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemleri ve mezun oldukları okullardan oluşan kişisel bilgilerden, ikinci bölüm ise araştırma probleminin incelenmesine yönelik 34 sorudan meydana gelmektedir.

Öğrenci ve velileri ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşme yapılmıştır. Görüşme esnasında görüşmecinin bilgisi dâhilinde görüşme formları üzerinde kısa notlar alınmıştır. Görüşme formlarının hazırlanmasında ilgili literatürün taranmasıyla elde edilen kuramsal bilgiler, konuyla ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ile uzman görüşleri esas alınmıştır. Öğrenci görüşme formu 8 açık uçlu sorudan, veli görüşme formu ise 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

II. IV. Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler iki şekilde toplanmıştır. Nicel veriler,3 bağımsız değişken ve 34 maddeden oluşan tüm kapalı uçlu sorulara verilen cevaplardan oluşmuştur. Bu verilerin analizinde, bağımsız değişkenler için bağımsız gruplar t-testi, anket maddeleri her soru için ayrı ayrı frekans ve aritmetik ortalama ile yorumlanmıştır.

Anketin 2. bölümündeki 34 madde, 1. Hiçbir zaman (1.00-1.80), 2. Nadiren (1.81-2.60), 3. Bazen (2.61-3.40), 4. Sık Sık (3.41-4.20) ve 5. Her Zaman (4.21-5.00) olmak üzere, beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir. Verilerin analizinde toplam puanlar kullanılmıştır. Toplam puanlar hesaplanırken aşağıdaki aralıklar dikkate alınmıştır.

- | | |
|-------------------------|-------------------------------|
| I. Hiçbir Zaman: | (1.00-1.80) x 34= (34-61,2) |
| II. Nadiren : | (1.81-2.60) x 34= (61,3-88,4) |

III. Bazen:	(2.61-3.40) x 34= (88,5-115,6)
IV. Sık Sık:	(3.41-4.20) x 34= (115,7-142,8)
V. Her Zaman:	(4.21-5.00) x 34= (142,9-170)

Görüşme formlarından oluşan nitel verilerin analizinde içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi, birbirine benzeyen veriyi belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek (Yıldırım ve Şimşek, 2003) olarak ifade edilmektedir. Öncelikle açık uçlu sorulara verilen cevaplar belirli kodlara ayrılmıştır. Örneğin, sınıf ortamında öğrencileri en çok rahatsız eden durumla ilgili verilen cevaplardan, bizim araştırma sorumuzu ifade eden kodlar çıkartmıştır. Araştırma sorusuna ne kadar farklı cevap verildiyse kod sayısı da o kadar artmaktadır. Bütün açık uçlu soru içinde aynı işlemler yapılmıştır ve aynı soru içinde her tekrarlanan kod için bir “x” işareti konulmuştur. Bu kodlar bir araya getirilerek tablollaştırılmıştır ve frekansları verilerek yorumlanmıştır.

III. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğretmen, öğrenci ve velilerden farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen bilgiler karşılaştırma olanağı kolay olması açısından bir arada verilmiştir. Açıklamalarda öğrenci şikâyetlerinin sınıfta görülme sıklığı konusunda öğretmenlerin vermiş olduğu cevapların frekans ve aritmetik ortalamalarıyla verilmiştir. Ayrıca görüşme formlarına öğrencilerin ve velilerin verdiği cevaplar olduğu gibi frekanslarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 1: Öğrenci Şikâyetlerinin Sınıfta Görülme Sıklığı Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Anket Soruları	\bar{x}	5	4	3	2	1
1 Sınıf arkadaşlarım izinsiz eşyalarımı alıyor.	2.73	13	36	50	58	26
2 Arkadaşlar yerlere kâğıt/çöp atıyor.	2.98	14	41	71	43	14
3 Arkadaşım ödevini burada yapıyor.	2.53	3	24	63	71	22
4 Beni dövüyorlar.	2.62	7	29	59	65	23
5 Biri kalemimi ç/aldı.	2.25	5	19	45	63	51
6 Okul eşyasına zarar veriyorlar.	2.68	15	24	59	59	26
7 Hata yaptığım zaman benimle alay ediyorlar.	2.55	7	23	55	78	20
8 Arkadaşlar yalan söylüyor.	2.48	3	21	63	70	26
9 Şuradan kötü bir koku geliyor.	2.09	3	10	37	85	48
10 Ailem beni evde dövüyor.	1.66	0	4	24	62	93
11 Hep aynı kişiler nöbetçilik yapıyor.	1.80	5	12	23	45	98
12 Arkadaşlarım beslenmesini sınıfta yapıyor.	2.21	9	20	34	59	61

13	Sınıf eşyalarına zarar veriyorlar.	2.52	11	22	43	83	24
14	Arkadaşlarım bana kötü davranıyor.	2.60	7	25	64	62	25
15	Ben arkadaşşıma küstüm çünkü	2.83	17	33	51	67	15
16	Arkadaşım derste uyuyor.	1.81	3	8	22	70	80
17	Derste bir şeyler yiyorlar.	2.33	6	26	37	68	46
18	Sınıfta hep kavgalı oyunlar oynuyorlar.	2.39	6	24	46	68	39
19	Arkadaşlar bana isim takıyor.	2.62	21	15	51	66	30
20	Arkadaşlarım “kafası büyük” diye alay ediyor.	1.58	1	8	19	41	114
21	Kaba ve küfürlü konuşuyorlar.	2.37	8	17	42	84	32
22	Arkadaşlar sıranım üzerini karalıyor.	2.40	14	21	37	64	47
23	Ders çalışırken, beni rahatsız ediyorlar.	2.72	14	32	51	61	25
24	Sınıf çok pis öğretmenim.	2.12	3	20	34	65	61
25	Babam işlerin de hep beni yanında götürüyor.	1.56	1	6	13	55	108
26	Hep evde kardeşime bakmak zorunda kalıyorum.	2.04	2	18	28	73	62
27	Babam beni okutmuyacağını söylüyor.	1.39	1	7	9	29	137
28	Derste konuşmak için söz aldığımda sınıf arkadaşlarım bana gülüyor.	1.85	5	11	27	49	91
29	Bana şişman diyorlar.	1.89	1	9	29	74	70
30	Söylediklerime hep saçma diyorsunuz.	1.31	1	4	8	26	144
31	Her zaman benim sözümü yarıda kesiyorsunuz.	1.58	1	11	14	42	115
32	Oturduğum sıraya su dökmüşler.	1.95	0	8	37	76	62
33	Annem ve babam çalışmaya gidince evde yalnız kalıyorum.	2.06	8	9	39	58	69
34	Okuldan eve giderken köpekler beni kovaladı.	1.47	2	4	13	41	123

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Ailem beni evde dövüyor” ($\bar{X} = 1,66$), “Hep aynı kişiler nöbetçilik yapıyor” ($\bar{X} = 1,80$), “Arkadaşlarım “kafası büyük” diye alay ediyor” ($\bar{X} = 1,58$) ve “Babam işlerin de hep beni yanında götürüyor” ($\bar{X} = 1,56$) gibi öğrenci şikâyetleriyle hiçbir zaman karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca “Babam beni okutmuyacağını söylüyor” ($\bar{X} = 1,39$), “Söylediklerime hep saçma diyorsunuz” ($\bar{X} = 1,31$), “Her zaman

benim sözümü yarıda kesiyorsunuz” ($\bar{X} = 1,58$) ve “Okuldan eve giderken köpekler beni kovaladı” ($\bar{X} = 1,47$) şikâyetlerine de hiçbir zaman okul ortamında karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Bazı öğretmenler ise “Arkadaşım ödevini burada yapıyor” ($\bar{X} = 2,53$), “Biri kalemimi çaldı” ($\bar{X} = 2,25$), “Hata yaptığım zaman benimle alay ediyorlar” ($\bar{X} = 2,55$), “Arkadaşlar yalan söylüyor” ($\bar{X} = 2,48$), “Şuradan kötü bir koku geliyor” ($\bar{X} = 2,09$), “Arkadaşım derste uyuyor” ($\bar{X} = 1,81$), “Arkadaşlarım beslenmesini sınıfta yapıyor” ($\bar{X} = 2,21$), “Sınıf eşyalarına zarar veriyorlar” ($\bar{X} = 2,52$), “Arkadaşlarım bana kötü davranıyor” ($\bar{X} = 2,60$), “Derste bir şeyler yiyorlar” ($\bar{X} = 2,33$), “Sınıfta hep kavgalı oyunlar oynuyorlar” ($\bar{X} = 2,39$), “Kaba ve küfürlü konuşuyorlar” ($\bar{X} = 2,37$) ve “Arkadaşlar sıranın üzerini karalıyor” ($\bar{X} = 2,40$) gibi şikâyetlerle nadiren karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Buna ilaveten “Sınıf çok pis öğretmenim” ($\bar{X} = 2,12$), “Hep evde kardeşime bakmak zorunda kalıyorum” ($\bar{X} = 2,04$), “Derste konuşmak için söz aldığımda sınıf arkadaşlarım bana gülüyor” ($\bar{X} = 1,85$), “Bana şişman vs. diyorlar” ($\bar{X} = 1,89$), “Oturduğum sıraya su dökmüşler” ($\bar{X} = 1,95$) ve “Annem ve babam çalışmaya gidince evde yalnız kalıyorum” ($\bar{X} = 2,06$) şikâyetlerinin de nadiren okul ortamında görüldüğünü vurgulamışlardır.

“Sınıf arkadaşlarım izinsiz eşyalarımı alıyor” ($\bar{X} = 2,73$), “Arkadaşlar yerlere kâğıt/çöp atıyor” ($\bar{X} = 2,98$), “Beni dövüyorlar” ($\bar{X} = 2,62$), “Okul eşyasına zarar veriyorlar” ($\bar{X} = 2,68$), “Ben arkadaşıma küstüm çünkü ...” ($\bar{X} = 2,83$), “Arkadaşlar bana isim takıyor” ($\bar{X} = 2,62$) ve “Ders çalışırken, beni rahatsız ediyorlar” ($\bar{X} = 2,72$) şikâyetlerine ise öğretmenler bazen okul ortamında rastladıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2: Öğrenci Şikâyetlerinin Sınıfta Görülme Sıklığı Konusunda Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	T	P
Erkek (1)	84	133,01	13,86	-0,71	0,47

Bayan (2)	99	134,35	11,42
------------------	----	--------	-------

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde erkek öğretmenlerle bayan öğretmenlerin, öğrenci şikâyetlerinin sınıfta görülme sıklığı konusundaki görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P=0.47$). Bir başka deyişle öğretmenlerin görüşleri, sınıf içerisindeki öğrenci şikâyetlerinin görülme sıklığı konusunda cinsiyetlerine göre değişmemektedir.

Tablo 3: Öğrenci Şikâyetlerinin Sınıfta Görülme Sıklığı Konusunda Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Kıdem	N	\bar{x}	ss	T	P
1-15 yıl (1)	79	137,87	11,62		
16 ve üstü (2)	104	130,59	12,43	4,03	0,00

Öğretmenlerin öğrenci şikâyetleriyle karşılaşma sıklıkları hakkındaki görüşleri kıdemlerine göre değişmektedir. Buna göre 1–15 yıl arası görev yapan öğretmenlerle, 16 ve üstü görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Bulunan bu fark 1–15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin lehinedir. Yani fark 1–15 yıl arası görev yapan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Burada, 1–15 yıl görev yapan öğretmenler, öğrenci şikâyetlerinin sınıfta görülme durumunun sık sık olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4: Öğrenci Şikâyetlerinin Sınıfta Görülme Sıklığı Konusunda Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Mezuniyet	N	\bar{x}	Ss	T	P
Eğitim Fak. (1)	154	133,58	12,61	-0,37	0,70
Diğerleri (2)	29	134,55	12,65		

Öğretmenlerin öğrenci şikâyetleriyle karşılaşma sıklıkları hakkındaki görüşleri mezun oldukları okullara göre değişmemektedir. Yani eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında anlamlılık düzeyinde bir fark bulunamamıştır ($p<0.05$).

Öğrenci Şikâyetlerinin Görülme Sıklığı Konusunda Öğrenci Görüşleri

Burada öğrenci görüşme formunda yer alan 8 açık uçlu soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır. Her bir tablo bir soruyu

ifade etmektedir ve öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları cevaplar frekanslarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 5: Sınıf ortamında sizi en çok rahatsız eden durum nedir?

Sıra	Öğrenci Görüşleri	Frekans
1	Sınıfta aşırı gürültü oluyor.	29
2	Öğrencilerin derste yerli yersiz konuşmalarından rahatsız oluyorum.	13
3	Öğrencilerin yaptığı yerli yersiz hareketlerden rahatsız oluyorum.	7
4	Bazı öğrenciler öğretmen ders anlatırken izinsiz konuşuyor.	7
5	Bazı öğrenciler ders dinlemiyor ve dinleyenleri rahatsız ediyor.	3
6	Bazı öğrenciler sınıfta koşuyor/geziliyor.	3
7	Eşyalarımı izinsiz aldıklarında rahatsız oluyorum.	3
8	Sınıf öğrencileri birbirleriyle kavga ediyorlar.	2
9	Sınıf çok kalabalık.	2
10	Sınıftaki bazı öğrencilerin beni dövmesi ve ezmesinden rahatsız oluyorum.	2
11	Sevmediğim dersler (mat., ing.) anlatılırken rahatsız oluyorum.	2
12	Bazıları bize veya öğretmene yalan söylüyor.	1
13	Bazen bana bazen de diğer arkadaşlarıma iftira atıyorlar.	1
14	Sınıftakiler benimle oyun oynamıyor.	1
15	Sürekli öğretmenin işinin olması ve sınıfı terk etmesinden rahatsız oluyorum.	1
16	Öğretmenimizin sürekli yerlerimizi değiştirmesinden rahatsız oluyorum.	1
17	Sınıfın kirli olması.	1

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin sınıf ortamında kendilerini rahatsız eden durumların, sınıfta öğrencilerin aşırı şekilde gürültü yapmaları (f=29), öğrencilerin sınıf ortamında yerli yersiz birbirlerine hareket yapmaları (f=7) ve öğretmen ders anlatırken öğrencilerin izinsiz konuşmaları, öğretmenlerinin sözünü kesmeleri (f=7) öğrenciler tarafından en sık dile getirilen şikâyetler olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanında bazı öğrencilerin dersi dinlememeleri ve dinleyenleri rahatsız etmeleri (f=3), arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanmaları(f=3) ve bir kısım öğrencilerin sınıfta koşmaları(f=3) daha düşük oranda dile getirilen şikâyetler olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 6: Öğretmenlerinizin şikâyetlere verdiği tepki nasıl?

Sıra	Öğrenci Görüşleri	Frekans
1	Şikâyet konusunda anlayışlı davranıyor.	23
2	Şikâyetle gittiğimizde bize kızıyor.	18
3	Şikâyet ettiğimizde öğretmenimiz duyarsız kalıyor veya ilgilenmiyor.	9
4	Şikâyet edenlere ceza veriyor.	8
5	Arkadaşlarımızı şikâyet etmememiz gerektiğini söylüyor.	6
6	Şikâyet ettiğimizde bizi dövüyor.	4

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenci şikâyetleri konusunda anlayışlı davranması (f=23) ve öğrencilere kızması (f=18) öğrencilerin, öğretmenlerin şikâyetlere verdiği tepki konusunda en sık dile getirdiği fikirler olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin şikâyetlere karşı duyarsız olmaları veya ilgilenmemeleri (f=9), şikâyet eden öğrencilere ceza vermeleri (f=8) ve birbirlerini şikâyet etmemeleri konusunda uyarması (f=6) öğrenciler tarafında daha düşük oranda dile getirilen fikirler olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca az sayıda da olsa bazı öğretmenlerin öğrenci şikâyetlerini dövmeye cezalandırması görülmektedir.

Tablo 7: Ailenizin şikâyetlere verdiği tepki nasıl?

Sıra	Öğrenci Görüşleri	Frekans
1	Bana kızıyorlar.	20
2	Anlayışla karşılıyorlar ve çözüm yolu sunuyorlar.	18
3	Duyarsız davranıyorlar.	11
4	Ceza veriyorlar.	6
5	Öğretmenimle koşuyorlar.	4
6	Şikâyetle eve geldiğimde beni dövüyorlar.	1

Tablo 7 incelendiğinde, ailelerin şikâyetle gelen çocuklarına kızması (f=20), şikâyetlerini anlayışla karşılamaları ve çözüm yolu sunmaları (f=18) ve şikâyetlere karşı duyarsız kalmaları (f=11) öğrencilerin, ailelerin şikâyetlere verdiği tepki konusunda en sık dile getirdiği fikirler olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında ailelerin çocuklarına ceza vermesi (f=6) ve öğretmenle konuşmaları (f=4) öğrenciler tarafından daha düşük oranda dile getirilen fikirler olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8: Okulda en çok hangi konulardan şikâyetçi olursunuz?

Sıra	Öğrenci Görüşleri	Frekans
1	Öğrenciler yerlere çöp atıyor.	9
2	Bazı öğrenciler kötü söz söylüyor ve küfürlü konuşuyor.	8
3	Teneffüste kantinde çok sıra oluyor ve sıraya geçmiyorlar.	6
4	Okulda çok kavga oluyor.	5
5	Bazı öğrencilerin oyun oynarken dikkatsiz olmaları ve bizi düşürmelerinden rahatsız oluyorum.	5
6	Bahçede oyun oynarken topumuz öğretmenler tarafından alınıyor.	3
7	Öğretmenler bizi dövüyor ya da saçımızı çekiyor.	3
8	Öğretmenler teneffüste futbol oynatmıyorlar.	2
9	Üst sınıftakiler oyunumuzu bozuyor.	2
10	Üst sınıftakilere bir şey sorduğumuzda onların bizi dövmemeleri ve iteklemelerinden rahatsız oluyorum.	2
11	Öğretmenin bazen bizi boş bırakması ve hiçbir şey öğrenemememiz.	2
12	Matematik dersinden hoşlanmıyorum.	1
13	Beden eğitimi öğretmenin olmaması.	1
14	Haksız yere bana iftira atıyorlar.	1
15	Topumun çalınmasından rahatsız oluyorum.	1

Tablo 8 incelendiğinde okulda bazı öğrencilerin kendilerine karşı yerli yersiz konuşmaları (f=13), öğrencilerin yerlere çöp atması (f=9) ve bazı öğrencilerin kaba ve küfürlü konuşması (f=8) çoğu öğrencinin hem fikir olduğu şikâyetler arasında yer almaktadır. Kantin sırası ve önündeki kargaşa (f=6), okulda çokça kavga olması (f=5) ve bazı öğrencilerin oyun oynarken diğer arkadaşlarına zarar vermeleri daha düşük oranda dile getirdikleri şikâyetlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin hoş olmayan davranışlar sergilemeleri az sayıda da olsa öğrenci görüşlerinde ortaya çıkmaktadır.

Tablo 9: Arkadaşlarınızın, şikâyet etmenize sebep olan davranışları nelerdir?

Sıra	Öğrenci Görüşleri	Frekans
1	Aşırı gürültü yapıyorlar.	13
2	Arkadaşlarım bana vuruyorlar.	13
3	Sınıfta ayakta çok dolanıyorlar.	8
4	Sürekli kavga ettiklerinde.	5
5	Eşyalarımı izinsiz kullanıyorlar.	5
6	Kaba ve küfürlü konuşuyorlar.	5
7	Oyun oynarken oyunumuzu bozuyorlar.	3
8	Arkadaşlarım beni kırıyor.	3
9	Benimle oyun oynamıyorlar.	2
10	Bana lakap takıyorlar.	2
11	Arkadaşlarıma kavga ettiğimde beni öğretmene söylüyorlar.	2
12	Benimle dalga geçiyorlar.	2
13	Koridorda top oynuyorlar.	2
14	Ben iyi not aldığım zaman arkadaşlarım beni kıskanıyor.	2
15	Benimle sürekli küsüyorlar.	1
16	Arkadaşlarım bana yalan söylediklerinde.	1
17	Sınıfta sürekli birbirine kâğıt atıyorlar.	1
18	Sırayı ileri geri sürekli oynatmalarından.	1
19	Beni tehdit ediyorlar.	1

Tablo 9 incelendiğinde arkadaşlarının aşırı gürültü yapmaları (f=13) ve arkadaşları tarafından şiddete maruz kalmaları (f=13) öğrenciler arasında en sık dile getirilen davranışlar olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanında sınıf ortamında ayakta gezinmeleri (f=8), öğrencilerin birbirleriyle sürekli kavga etmeleri (f=5), birbirlerinin eşyalarını izinsiz kullanmaları (f=5) ve kaba, küfürlü konuşmaları daha düşük oranda dile getirilen davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 10: Ailenizin, şikâyet etmenize sebep olan davranışları nelerdir?

Sıra	Öğrenci Görüşleri	Frekans
1	Sürekli bana ders çalış demeleri.	6
2	Ders çalışırken başka işlerle meşgul ediyorlar.	6
3	Bana kızıyorlar.	4
4	Arkadaşlarımla oyun oynamama izin vermiyorlar.	3

5	Sürekli beni susturuyorlar.	2
6	Akşam oyun oynama, diyorlar.	2
7	Kitap okumamı sevmeme rağmen kitap okutturuyorlar.	2
8	Akşam geç uyumama kızıyorlar.	2

Tablo 10 incelendiğinde ailelerin sürekli çocuklarını ders çalışmaları konusunda uyarmaları (f=6) ve ders çalışırken başka işlerle onları meşgul etmeleri (f=6) öğrencilere göre sıkça dile getirilen davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber ailelerin çocuklarına kızmaları (f=4), arkadaşlarıyla oyun oynamalarına izin vermemeleri (f=3) ve çocuklarına söz hakkı vermemeleri, sürekli susturmaları (f=2) öğrenciler tarafından daha düşük oranda dile getirilen şikâyetler olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 11: Öğretmenlerinizin, şikâyet etmenize sebep olan davranışları nelerdir?

Sıra	Öğrenci Görüşleri	Frekans
1	Bize kızıyorlar.	10
2	Çok ödev veriyorlar.	7
3	Dövmüyorlar.	6
4	Haksız yere eksi ya da düşük not veriyorlar.	3
5	Çok bağıyorlar.	2
6	Ortada hiçbir şey yokken suçluyorlar.	2
7	Aileme şikâyet ediyorlar.	1
8	Bazen kötü şakalar yapıyorlar.	1
9	Çok hızlı yazı yazdırıyorlar.	1
10	Derslere geç kalıyorlar.	1
11	Bazen dersi bırakıp gidiyorlar.	1
12	Sevmediğim dersi anlatırken rahatsız oluyorum.	1

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci şikâyetleri konusunda onlara kızması (f=10), çok ödev vermeleri (f=7) ve öğrencileri dövmeleri (f=6) öğrenciler tarafından en sık dile getirilen olumsuz davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öğrencilere eksi ya da düşük not verilmesi (f=3), onlara bağırması (f=2) ve hiç bir şey yokken öğrencileri suçlamaları (f=2) daha düşük oranda öğretmenlerin öğrencilere göre olumsuz davranışları olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 12: Konuyla ilgili söylemek istediğiniz diğer şeyler nedir?

Sıra	Öğrenci Görüşleri	Frekans
1	Hiç kimsenin birbirini şikâyet etmemesini istiyorum.	6

2	Arkadaşlarımın yalan söylemesinden rahatsız oluyorum.	2
3	Okula şikâyet kutusu konabilir.	1
4	İngilizce ve matematik ödevlerini yapmamak istiyorum.	1
5	Koridorda çok koşuyorlar.	1
6	Sınıfta verimli dersler işlemek istiyorum.	1

Tablo 11 incelendiğinde birbirlerini şikâyet etmeme (f=6) öğrencilerin görüşleri olarak ortaya çıkmıştır. Arkadaşlarının yalan söylemelerinden bazı öğrenciler rahatsız olurken (f=2), bir öğrenci ise okula şikâyet kutusu konulmasını (f=1) istemektedir.

Öğrenci Şikâyetlerinin Görülme Sıklığı Konusunda Veli Görüşleri

Bu bölümde, veli görüşme formunda yer alan 6 açık uçlu soruya velilerin verdikleri cevaplar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır. Her bir tablo bir soruyu ifade etmektedir ve öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları benzer içerikli ifadeler ortak bir ifade olarak aşağıda yer almış ve frekanslarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 13: Çocukların okulla ilgili şikâyetleri nelerdir?

Sıra	Veli Görüşleri	Frekans
1	Sınıflar çok kalabalık.	9
2	Okulların lavaboları kirli	9
3	Sınıflarda çok gürültü oluyor.	5
4	Okul çok kirli	5
5	Okuldaki sosyal aktiviteler yetersiz.	5
6	Sosyal aktiviteler için yeterli oyun alanları yok.	4
7	Arkadaşlarıyla kavga ediyorlar.	3
8	Öğretmenlerinin çok ödev vermesinden şikâyetçiler.	3
9	Çantalarının ağır olmasından şikâyetçiler.	2
10	Okul için sabah erken kalkmak zorunda kalmaları.	2
11	Sıra arkadaşımın kendisini rahatsız etmelerinden.	2
12	Kantinde sıraya girilmemesinden.	2
13	Performans ödevlerinin zorluğundan ve fazlalığından diğer derslere zaman ayıramamaları.	2
14	Teneffüsün kısa olması.	2
15	Öğretmenlerin öğrencileri boş bırakmalarından şikâyetçi oluyorlar.	1
16	Önlük giymek istemiyorlar.	1
17	Yarış atı olmaktan bıkyıyorlar.	1
18	Sık sık öğretmenin değişmesinden bıkyıyorlar.	1
19	Öğretmenin dayak atmasından şikâyetçiler.	1
20	Haftalık ders işlenen gün sayısının azalmasını istiyorlar.	1

21	Okulda yeterli materyalin olmamasından şikâyetçiler.	1
22	Sınıf ortamının soğuk olmasından şikâyetçiler.	1

Tablo 13 incelendiğinde görüşmeye katılan velilerin büyük bir kısmı öğrencilerin okulla ilgili şikâyetlerini sınıfların çok kalabalık olması (f=9) ve okuldaki lavaboların kirli olmasından (f=9) kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bunun yanında sınıftaki ortamın gürültülü olması (f=5), okulun kirli olması (f=5) ve okuldaki sosyal aktivitelerin yetersiz olması çocuklar tarafından velilere aktarılan diğer şikâyetlerdir. Okulda yeterli oyun alanlarının olmaması (f=4), arkadaşlarıyla kavga etmeleri (f=3) ve öğretmenlerin çok ödev vermeleri (f=3) öğrenciler tarafında velilere aktarılan diğer şikâyetlerdir.

Tablo 14: Çocukların okulla ilgili bir şikâyetiyle karşılaştığımızda neler yapıyorsunuz?

Sıra	Veli Görüşleri	Frekans
1	Öğretmenleriyle görüşüyorum.	30
2	Okul yöneticisiyle görüşüyorum.	14
3	Çocuğumla konuşup çözüyorum.	12
4	Kızıyorum.	4
5	Hiçbir şey yapmıyorum.	3
6	Şaşıyorum.	1

Tablo 14 incelendiğinde veliler çocuklarının okulla ilgili şikâyetleriyle karşılaştıklarında büyük oranda öğretmenleriyle görüşmeyi (f=30) tercih etmektedirler. Bunun yanında veliler okul yöneticisiyle görüşmeyi (f=14) ve çocuğuyla konuşup çözmeyi (f=14) daha düşük oranda tercih etmektedirler. Bazı ailelerin çocuklarının şikâyetlerine karşı kızmak (f=4) ve kayıtsız kalmak (f=3) gibi davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Özellikle bir veli, çocuğunun bu kadar çok şikâyetle eve geldiğine şaşırdığını belirtmektedir.

Tablo 15: Çocukların öğretmenleriyle ilgili bir şikâyetiyle karşılaştığımızda neler yapıyorsunuz?

Sıra	Veli Görüşleri	Frekans
1	Sınıf öğretmeniyle görüşüyorum.	29
2	Çocuğumla konuşuyorum.	8
3	Öğretmenin haklı olduğunu söylüyorum.	7
4	Fazla ilgilenmiyorum.	4

Tablo 15 incelendiğinde görüşmeye katılan velilerin büyük çoğunluğu çocuğunun öğretmeniyle ilgili şikâyeti olduğu zaman sınıf öğretmeniyle görüşmeyi (f=29) tercih ettiklerini belirtmektedirler. Bunun yanında velilerin azınlıkta kalan

kısmı ise çocuğuyla görüşmeyi (f=8) ve öğretmenin haklı olduğunu söylemeyi (f=7) tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Dört veli ise çocukların öğretmenleriyle şikâyetleri konusunda duyarsız kaldıklarını (f=4) belirtmiştir.

Tablo 16: Çocukların arkadaşlarıyla ilgili bir şikâyetiyle karşılaştığınızda neler yapıyorsunuz?

Sıra	Veli Görüşleri	Frekans
1	Hem kendisiyle hem de öğretmeniyle konuşuyorum.	21
2	Arkadaşlarına karşı anlayışlı olmasını söylüyorum.	11
3	Arkadaşlarıyla aralarında konuşup sorunu çözmelerini söylüyorum.	7
4	Hem öğretmenle hem de çocuğun velisiyle görüşüyorum.	7
5	Hem arkadaşıyla hem de kendisiyle konuşuyorum.	6
6	Kendisiyle konuşup çözüyorum.	3
7	Çocuğumun arkadaşını uyarırım.	1

Tablo16 incelendiğinde görüşmeye katılan velilerin büyük çoğunluğu çocuğunun arkadaşıyla ilgili bir şikâyetiyle karşılaştığında hem kendisiyle hem de öğretmeniyle görüşmeyi (f=21) tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı veliler ise arkadaşlarına karşı anlayışlı olmaları (f=11) ve arkadaşlarıyla aralarında konuşup çözmeleri gerektiğini (f=7), hem öğretmenle hem de velisiyle görüşmeyi (f=7) ve hem arkadaşlarıyla hem de kendisiyle görüşmeyi (f=6) tercih ettiklerini söylemişlerdir.

Tablo 17: Size göre öğretmenler çocukların şikâyetleriyle yeterince ilgileniyor mu? Neden?

Sıra	Veli Görüşleri	Frekans
1	Yeterince ilgileniyorlar.	35
2	Sınıf mevcudu kalabalık olduğu için ilgilenmiyorlar.	7
3	Çok iyi ilgileniyorlar.	6
4	İlgilenmiyorlar ve umursamıyorlar.	3
5	Belki ilgileniyorlardır.	3
6	Bazen ilgileniyorlar.	3

Tablo 17 incelendiğinde veliler, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerle yeterince ilgilediği (f=35) konusunda hem fikirdir. Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı ilgilenemiyorlar (f=7) diyen veli sayısı ise daha düşük orandadır. Bunun yanında çok iyi ilgileniyorlar diyen veli sayısı 6'dır. Umursamadıkları için ilgilenmiyor, belki ilgileniyorlardır ve bazen ilgileniyorlar diye görüş bildiren veli sayısı 3 ile sınırlıdır.

Tablo 18: Konuyla ilgili söylemek istediğiniz diğer şeyler nedir?

Sıra	Veli Görüşleri	Frekans
1	Öğretmenlerin öğrencilerle arkadaş gibi olmaları ve derslere motive etmelerini istiyorum.	4
2	Daha bilinçli eğitimci ve yöneticilerin yetiştirilmesini istiyorum.	2
3	Eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve sınıf mevcudunun azaltılmasını istiyorum.	2
4	Okul, öğretmen ve veli ilişkilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	2
5	Okulda öğretmenler evde de veliler öğrenciyle yeteri kadar ilgilenirse faydalı olacaktır.	2
6	Okullarda rehberlik servisinin işlevinin artırılmasını istiyorum.	1
7	Okulöncesi eğitimin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.	1
8	Öğretmen maaşlarının artırılmasını istiyorum.	1
9	Veli toplantılarında sorunların tartışılmasını istiyorum.	1

Tablo 18 incelendiğinde görüşmeye katılan velilerin bir kısmı öğretmenlerin öğrencilerle iyi diyalog kurması ve öğrencileri derslere motive etmesi (f=4) gerektiğini belirtmişlerdir. Bilinçli eğitici ve yöneticilerin yetiştirilmesi (f=2), eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve sınıf mevcudunun azaltılması (f=2), okul, öğretmen ve veli ilişkilerinin geliştirilmesi (f=2) ve okulda öğretmenlerin evde de ailelerin öğrencilerle yeteri kadar ilgilemesinin faydalı olabileceği diğer veli görüşleri olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanında rehberlik servisinin işlevinin artırılması (f=1), okulöncesi eğitimin zorunlu olması (f=1), öğretmen maaşlarının artırılması (f=1) ve okulla ilgili sorunların veli toplantılarında sık sık tartışılması (f=1) gibi görüşler de ortaya çıkmıştır.

IV. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, ilköğretim 2. devre öğrencilerinin şikâyetleri öğretmen, öğrenci ve veli görüşleriyle belirlenmiştir ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır

Öğretmenlerin görüşleri, sınıf içerisindeki öğrenci şikâyetlerinin görülme sıklığı konusunda cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Bayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu için bayan öğretmenler sınıftaki öğrenci şikâyetlerini daha önemli bulmaktadırlar. Bunun sebebi bayan öğretmenlerin şikâyet konusunda daha titiz ve duyarlı olmaları

olabilir. Sınıfta görülen öğrenci şikâyetlerinin görülme sıklığı konusundaki alguların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemesi Boyraz'ın (2007) yaptığı çalışmasının bulgularıyla desteklenmektedir. Boyraz, bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları konusunda cinsiyet faktörünün katılımcıların yargılarında önemli bir fark yaratmadığını bulmuştur (Boyraz, 2007; 140)

Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci şikâyetlerinin görülme sıklığı ile ilgili görüşleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu fark kıdem seviyesi daha düşük olan öğretmenlerin lehinedir. Bu durum kıdem seviyesi daha düşük olan öğretmenlerin sınıfta, sınıf yönetimini ve otoriteyi sağlamada yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü öğrenciler genellikle sınıfta olumsuz bir durumla karşılaştıklarında şikâyet etme eğiliminde olurlar. Bu olumsuz durumları arkadaşlarının tutum ve davranışları, sınıfın fiziksel düzenindeki bozukluk, öğretmenin davranışları vs. olarak belirtilebilir. Öğretmen sınıfın koçu ve rehberi durumundadır aynı zamanda sınıfta gözlemlediği sorunları belirler ve örgütler (Aytaç, 2003). Öğretmen sınıf hâkimiyetini kontrol altına alamaz ve sınıftaki sorunları görmezden gelirse öğrenciler sıkıntılarını şikâyet ederek dile getirirler ve sınıfta görülen öğrenci şikâyetlerinde artma gözlemlenir.

Öğrencileri sınıf ortamında en çok rahatsız eden durumun aşırı gürültü olduğu görüşme yapılan öğrencilerin yaklaşık olarak %50'si tarafından belirtilmektedir. Bu sorunun öğrenciler tarafından belirtilmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda uyguladığı stratejinin tam olarak verimli olmadığı ve sınıf kuralları konusunda öğrencilere esnek davrandığı söylenebilir. Öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılması gereken sosyalleşme, toplum içinde yaşama kurallarını uygulama, iletişim ve birlikte yaşam becerilerini geliştirme tam olarak kavratılmadığı söylenebilir. Özellikle bu gibi kavramlar ilköğretim 1. aşamada öğrencilere kazandırılması gereken önemli becerilerdir. Çünkü ilköğretim çocuğu yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlar. Bu öğretim basamağında kazanılan bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler çocuğun sadece yaşantılarını değil kendine, topluma, kendi dışındaki dünyaya karşı iletişim becerilerini etkilemektedir (Senemoğlu,1992; Brophy, 1988; Varış, 1988). Öğrencileri sınıf ortamında en çok rahatsız eden durumun aşırı gürültü yapma olduğu Sadık ve Doğanay (2007)'ın yaptıkları çalışmanın bulgularıyla da desteklenmektedir. Sadık ve Doğanay, sınıf içinde istenmeyen problem davranışların neler olduğunu öğrenci görüşlerine göre belirlemiş ve araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun “gürültü yapma” davranışları üzerinde hem fikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Sadık ve Doğanay, 2007;544).

Araştırmada öğrencilere öğretmenlerinin şikâyetlere verdikleri tepki sorulmuş ve 23 öğrenciden öğretenlerinin şikâyetlere karşı anlayışlı davrandıkları ve sorunu çözmede yapıcı davrandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Kazu (2007)'nun yaptığı çalışmanın bulgularıyla desteklenmektedir. Kazu 'nun araştırmasında sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik toplam 15 stratejiyi ne sıklıkta uyguladıkları öğretmenlere sorulmuş ve “ Öğrenciyle konuşup sorunu çözmeye çalışırım” stratejisini

öğretmenlerin orta düzeyde uyguladıkları ortaya çıkmıştır (Kazu, 2007;61). Aynı soruda 18 öğrencinin ise öğretmenlerin şikâyetle gelen öğrenciye kızması sonucu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilere öğretmenlerinizin şikâyet etmenize sebep olan davranışları sorulmuş ve 10 öğrenci “Bize kızıyor”, 6 öğrenci “Dövüyor”, 3 öğrenci “Haksız yere eksi not veriyor”, 2 öğrenci ise “Çok bağıyor” diye görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlar bize öğretmenlerin halen geleneksel disiplin anlayışına yatkın olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin burada sınıf kontrolünü 1. tür cezayla düzenleme eğiliminde olduğu sonucu çıkabilir. Burada öğretmenin rolü öğrenciyi ister istemez etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle olan kişisel iletişiminin niteliği ve niceliği öğrenci davranışları üzerinde etkilidir (Gordon, 1974). Öğrencinin şikâyetlerini dinlemeyen onlara hoşgörüle yaklaşmayan öğretmen öğrencinin uygun davranış geliştirmesine destek olamaz.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenci şikâyetlerine karşı duyarsız kalmaları veya ilgilenmemeleri, şikâyet eden öğrencileri dövmeleri ve ceza vermeleri şikâyetlere verdiği tepki olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu şekilde davranarak sınıfta olumsuz davranışlara yol açabilirler ve öğrenciyi okul ortamından iyice soğutabilirler. Çünkü, öğrencinin herhangi bir şikâyetle öğretmenine başvurduğunda öğretmen tepkilerinin dayak atmama, eksi not vermeme, bağırma, ceza vermeme ve nasihat ederek rehberlik yapma olmasını istemektedirler (Sadık ve Doğanay,2008;29–30). Yani öğrencilerin bu gibi istekte bulunmaları öğretmenlerin şikâyetlere zıt tepkide bulunduğunu göstermektedir.

Öğrenci şikâyetlerine ailelerin yaklaşımları incelendiğinde, ailelerin öğrenci şikâyetlerine kızmak, duyarsız davranmak ve ceza vermek olarak öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Bazı öğrenciler ise şikâyetlerine ailelerin anlayışla karşıladıklarını, yapıcı davranmaya özen gösterdiklerini vurgulamışlardır. Burada iki farklı aile tablosu karşımıza çıkmaktadır. Çocuklarının sorunlarıyla ilgilenmeyen onlara karşı ilgisiz davranan bir aile örneği ile çocuklarının sorunlarıyla yakından ilgili olan onlara çözüm yolu sunan bir anne-baba örneği bulunmaktadır. Bunu genel olarak çocuğun eğitim ve öğretim yaşantısına da genellenebilir. Çocuklarının sorunlarına karşı ilgisiz davranan aile tipi onların eğitimiyle de ilgilenmeyen bir aile olabilmektedir. Çünkü okul çağındaki çocukların genel olarak sorunları okuldaki arkadaşları, öğretmenleri ve dersleri ile ilgilidir. Çocuklarının arkadaş ve öğretmenleriyle ilgili sorunlarına ilgisiz davranan veliler aynı zamanda çocuğun dersleriyle ilgili konularda da ilgisiz olabilmektedirler. Bunun yanı sıra çocuklarının sorunlarıyla ilgili onlara çözüm için yol gösteren aileler aynı zamanda çocuğun eğitimiyle yakından ilgili olabilmektedirler. Bu tip aileler sadece öğrenciyle değil öğretmenlerle de iletişim içinde olurlar ve bu davranış çocuğun hem eğitim anlamında hem de kişisel gelişimi için olumlu bir etki yapar. Zira, aileleri tarafından evde sıkı denetlenen ve ilgilenilen çocukların sınıf ortamında daha az şikâyet ettikleri bulunmuştur (Gottfredson, 1986). Bunun aksi durumu da bu araştırmanın bulgularıyla yani ailelerin şikâyetlere karşı olan tepkisizliği ve ilgisizliği içinde geçerli olabilir.

Öğrenciler çoğunlukla, ailelerinin sürekli ders çalış demeleri, kızmaları ve arkadaşlarıyla oyuna izin vermemeleri gibi davranışlarından şikâyetçi olmuşlardır. Bulgulardan yola çıkarak bazı aileler çocukları üzerinde aşırı baskıcı bir tutum

sergilemektedirler. Aileler çocuklarının iyi bir eğitim alması için bu davranışları farkında olmadan yaptıkları söylenebilir. Çocukların gönülsüz olarak başladıkları ders çalışma eyleminin aktif olarak çocuğa hiçbir etkisi olmamaktadır. Bu aynı zamanda çocuğu dersten ve ders çalışmadan bununla beraber okuldan ve öğretmenlerinden de soğutmaktadır. Yani telafisi zor bir soruna yol açmaktadır.

Okul ortamında öğrencileri rahatsız eden ve şikâyetlere sebep olan durumların yerlere çöp atma, bazı öğrencilerin argo ve küfürlü konuşma ve okulda kavga edilmesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum okulun tam olarak öğrenciler için güvenli bir ortam oluşturmadığı sonucunu çıkarabilir. Sadık ve Doğanay (2008)' in yaptıkları bir araştırmada okuldaki disiplin sorunlarının çözümüne yönelik veli görüşleri alınmış ve veliler okulda güvenlik önlemlerinin alınması konusunda görüş bildirmişlerdir (Sadık ve Doğanay,2008;37-38). Okul ortamındaki olumsuz davranışları gidermek veya en aza indirmek okul yöneticilerinin görevidir. Eğer yöneticiler üzerlerine düşen görevi olması gerektiği gibi yapmazlarsa öğrencilerin okulla ilgili şikâyet etme eğilimi devam edecektir.

Velilerle yapılan görüşmelerde, çocuklarının okulla ilgili şikâyetleri sorulmuş ve alınan cevaplarda, sınıfların çok kalabalık olması, okullun ve lavaboların kirli olması, sınıf ortamının gürültülü olması, sosyal aktivitelerin yetersiz olması, sosyal aktiviteler için yeterli oyun sahasının bulunmaması şikâyetler arasında önceliği oluşturmaktadır. Maalesef merkezdeki bir kısım okulların yeterli sayıda dersliğinin olmamasına karşın yöneticiler tarafından olması gerekenden fazla öğrenci kaydı alınmaktadır ve veliler eğitim kalitesini ve sosyal imkânları göz önüne alarak bu okulları tercih etmektedir. Yoğun ilginin bu şekilde çok olması ister istemez sınıf mevcudunu olması gerekenin üstüne çıkartmaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşme sırasında araştırma sorularının dışında bir soruyla sınıf mevcudu sorulmuş, öğrenciden 43 cevabı gelmiştir. Normal sınıf mevcudunun 18-24 kişi olması gerektiği düşünülürken 43 kişilik sınıfta bir takım istenmeyen davranışların olmaması düşünülemez. Bu hem öğrenci açısından hemde öğretmen açısından hiç de hoş olmayan bir durumdur. Çünkü öğretmenlerin sınıfta 43 kişiyi kontrol altında tutması ve aynı zamanda eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksadan devam etmesi oldukça zordur. Öğrenciler açısından ise mevcudun kalabalık olması sınıfta gürültü oluşturacağı gibi derse katılım noktasında öğrenciler yeterince aktif olamayacaklardır. Mevcudun bu denli kalabalık olması okulda da başka sıkıntılar yaratacaktır. Burada velilerinde belirttiği gibi okulun ve lavaboların kirli olması okul mevcudunun kalabalık olmasından ve yöneticilerin temizlik konusunda yeterince titiz davranmamasından kaynaklanabilir. Araştırmanın merkezinde ilköğretim 2. devre öğrencilerinin bulunması nedeniyle bu öğrencilerin eğitim dışında karşılanması gereken bir takım ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlardan biri de hiç şüphesiz çocukların oyun oynama ihtiyaçlarıdır. Gerek bir eğlence olması gerekse sosyal-kültürel ihtiyaçlarının karşılanması düşüncesiyle çocukların bu gereksinimleri karşılanmalıdır. Maalesef çoğu okulumuzda bırakın öğrencilerin çeşitli spor faaliyetlerini karşılayacak saha, teneffüs alanlarında doğru düzgün yürüyecek alan dahi bulunmamaktadır. Bunun yanında öğrencilerin sosyal ve kültürel anlamda kişisel gelişimlerini sağlamak amacıyla sosyal faaliyetlerinin

yapılmadığı veli görüşleriyle ortaya çıkmaktadır. Eğitim kadar öğrencilerin sosyal-kültürel ihtiyaçları da önemli olduğu yöneticiler ve öğretmenler tarafından dikkate alınmalıdır ve bu gereksinimlerin karşılanmasında çaba harcamalıdır.

Öğrencilerin okulla, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla ilgili şikâyetleriyle karşılaştıklarında velilerin ortak fikri öğretmenleriyle görüşerek sorunu çözmek olduğu belirtilmiştir. Bu durumu ailelerin çocuklarının eğitimiyle yakından ilgilendiği sonucuna varılabilir. Ancak bazı aileler çocuklarının eğitimiyle yakından ilgiliyken bazı aileler sadece sorun olduğunda çocuğun eğitimiyle ilgilenmektedir (Koenig, 2000; Akt: Bacanlı, 2002;193; Çelik, 2003). Oysa çocuğun sağlıklı bir eğitim almasında ve kişilik geliştirmesinde aileyle birlikte öğretmenin de sorumluluğu oldukça fazladır. Bunu sağlamak içinde aile ile öğretmen arasındaki iletişimi sağlamak çok önemlidir. Özellikle öğretmenlere bu iletişim ağını oluşturmada büyük görevler düşmektedir. Ailelerle iletişim kurmak ve çocuklarının eğitimiyle ilgili kararların, sadece kendileri dışındaki kurumlar tarafından alınıp yürütülmediğini, bu konuda yapabilecek şeyler olduğunu göstermek son derece önemlidir (Porter, 2000, Akt; Bacanlı, 2002;196; Kauffman vd,1998; Cangelosi, 1997).

Öğretmenlerin öğrenci şikâyetleriyle yeterince ilgilendiklerini araştırmaya katılan velilerin yarısından fazlası tarafından belirtilmiştir. Burada öğretmenlerin çocukların şikâyetleriyle yakından ilgilendiklerinden öğrencilerle arasında iyi bir diyalogun olduğu kanısına varılabilir. Ayrıca bazı veliler ise sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı öğrencilerin şikâyetleriyle yeterince ilgilenemedikleri görüşünü belirtmişlerdir.

V. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre öğretmen, veli ve yöneticilere şu önerilerde bulunulabilir.

- ❖ Öğretmenler, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleyerek, olumsuz davranışlarının diğer öğrencilerin üzerinde oluşturabileceği istenmeyen durumları örneklerle açıklayarak davranışlarının oluşturabileceği olumsuz durumları anlamalarına yardımcı olmaya çalışmalıdırlar.
- ❖ Öğretmenler, sınıf düzenini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlemelidirler.
- ❖ Öğretmenler sınıfta eş zamanlı olarak oluşan olaylara hâkim olmalı ve müdahale etmelidir. Bunun için dikkatli bir gözlemci olmalıdır.
- ❖ Öğretmenler, öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirmek için onlarla sürekli işbirliği içinde olmalı ve iyi davranışlar kazanmaları konusunda onları teşvik etmelidir.
- ❖ Öğretmenler ailelerle sürekli iletişim ve işbirliği içinde olmalıdırlar.
- ❖ Öğrencilerin korktuğu biri değil, sevdiği ve saygı gösterdiği bir kişi olmaya çaba göstermeli, sınıf içinde terör estirmemelidir.

- ❖ Öğretmenler sınıf içinde olumsuz bir durum olduğunda hemen müdahale etmeli sınıf disiplininin bozulmasına izin vermemelidir.
- ❖ Öğretmenler dersi öğrenci seviyesini göz önüne alarak işlemeli, dersi sıkıcılıktan kurtarmalı, öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığını fark edebilmelidir.
- ❖ Öğretmenler bütün olumsuz durumlarda öğrenciyi sorumlu tutmamalı kendisini de sorgulamalıdır.
- ❖ Öğretmenler her durumda istenmeyen davranışın nedenlerini bilmeyebilir yâda o an için tespit edemez. Bu gibi durumlarda rehberlik servisi ile sürekli iletişim ve işbirliği için de olmalıdır.
- ❖ Öğrencinin derse olan ilgisini arttırmak için çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.
- ❖ Öğretmenler sınıftaki görevlerinin bilgi aktarıcılık değil, yol gösterici, yardım edici ve destekleyicilik olduğunu unutmamalıdır.
- ❖ Aileler, çocuğa kızmanın, bağırmanın ve dövmenin disiplin edici bir uygulama olmadığını unutmamalıdırlar.
- ❖ Aileler, sadece çocuğunun problemi olduğunda eğitimiyle ilgilenmemeli çocuğun kendisine her zaman ihtiyacı olduğunun farkında olmalıdır.
- ❖ Aileler çocuğunun herhangi bir şikâyetiyle karşılaştıklarında onları anlamaya çalışmalı, çözüm yolu önermeli ve yapıcı davranmalıdırlar.
- ❖ Aileler, okul yönetimiyle ve öğretmenlerle sürekli iletişim ve işbirliği içinde olmalıdır.
- ❖ Okul yöneticileri öğrencilerin anti-sosyal birer birey olarak kalmamaları için he sosyal aktiviteler hem de bu aktiviteleri yapabilmek için uygun yerler tahsis etmelidirler.
- ❖ Yöneticiler okul güvenliği konusunda daha hassas olmalıdırlar.

Araştırmacılara öneriler:

- ❖ Bu araştırma şehir merkezindeki okullarda yapılmıştır ama başka bir araştırmayla kırsal kesimdeki okullarda araştırma yapılabilir.
- ❖ Bu araştırmada anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Yapılacak yeni araştırmada gözlem tekniği de kullanılarak daha sağlıklı değerlendirmeler yapılabilir.
- ❖ Yeni araştırmalarda okulların sosyo-ekonomik düzeyleri belirlenip şikâyetler bu düzeylere göre ortaya çıkarılabilir ve değerlendirme yapılabilir. Bu araştırmada okullar tek düze belirlenmiştir.

VI. KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2000), “**Etkili Öğrenme ve Öğretme**”, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

Aytaç T. (2003), “**21.Yüzyılın Başında Öğretmenin Değişen Rollerini**”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, y.4, S.45, Ankara.

Bacanlı, H. (2002), “**Ana-Baba ile İlişkiler**”, E. Karip (Ed.), **Sınıf Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti., ss.191-200, Ankara.

Başar, H. (1997), “**Sınıf Yönetimi (3. Baskı)**”, Önder Matbaacılık Ltd. Şti., Ankara.

Başar, H. (2003), “**Sınıf Yönetimi**”, Anı Yayınları, Ankara.

Başaran, i. E. (1994), “**Eğitime Giriş**”, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

Boyraz, A. (2007), “**İlköğretim Okullarında Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunları**”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Brophy, J. E. (1988), “**Educating teachers about managing classrooms and students**”, Teaching and Teacher Education, S.4, ss.1- 18.

Burden, P. E. (1995), “**Classroom Management and Discipline**”, Methods to facilitate Cooperation and Instruction, Longman Publishers, USA.

Büyüköztürk, Ş., (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Cangelosi, J.S., (1997), “**Classroom Management Strategies (3. Edition)**”, Longman, New York.

Celep, C. (2002), “**Sınıf Yönetimi ve Disiplin (2. Baskı)**”, Anı Yayıncılık, Ankara.

Cunningham, B. ; Sugawara A. (1988), “ **Pre-Service Teachers Perception of Children’s Problem Behaviors**”, Journal of Education Research c. 82, S.1.

Curwin, R. L.; Mendler, A. A. (1988), **Discipline With Dignity**, E, Broymers. Inc. (Ed.), Association For Superfision and Cyrriculum Development, USA.

Çelik, V. (2003), “**Sınıf Yönetimi (2. basım)**”, Anı Yayıncılık, Ankara.

Dönmezer, İ. (1991), “**Ailelerin, Çocukların Gelişimi ve Eğitimindeki Rolü ve Önemi**”, Eğitimde Nitelik Geliştirme I. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayınları, S. 1, ss. 332–337, İstanbul.

Edwards, C. H. (1993), “**Classroom Discipline and Management**”, Macmillan Publishing Company, Newyork.

Erden, M. (1998), “**Öğretmenlik Mesleğine Giriş**”, Alkım Yayınları, İstanbul.

Evertson, C. M ; Emmer, E.T. ; Anderson, L. (1980),”**Effective Classroom Management at the Begining of the School Year**” , **The Elementary School Journal**, c.80, S. 7, ss. 219-231

Evertson, C. M. ; Harris, A. H. (1992), “**What we know about managing classrooms**”, **Educational Leadership**, S.19, ss.71- 78.

Gottfredson, D. C. (1986), “**Promising Strategies For İmproving Student Behavior**”, Maryland (Baltimore), ED 1.310/2: 315910, 40, USA.

Gordon, T. (1974), “**Teacher Effectiveness Training (T.E.T)**” (Çev. E. Aksay, 1995), David McKay, Newyork.

Kazu, H. (2007), “**Öğretmenlerin Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi Ve Değiştirilmesine Yönelik Stratejileri Uygulama Durumları**”, Milli Eğitim Dergisi, S.175, ss.57-66, Ankara.

Kauffman, J. M. ; Mostert, M.P. ; Trent, S.C. ; Hallahan, D.P. (1998), “**Managing Classroom Behaviour (2. Edition)**”, Allyn and Bacon Company, USA.

Lemlech, J. K. (1999), **Classroom Management, Methods And Techniques For Elementary And Secondary Teachers (3. edition)**, Waveland Press, Illiniois, USA.

Martin, G. ; Pear, J. (1992), “**Behaviour Modification What It is and How Do It**”, Prentice Hall International Editions.

Merrett, F. ; Wheldall, K. (1984), “**Classroom Behavior Problems Which Junior Primary School Teachers Find Most Troublesome?**” Educational Studies, c.40, S. 1, ss. 13–27.

Romi, S. ; Freund, M. (1999), “**Teachers Students And Parents Attitudes To wards Distruptiv e Behavio r Problems İn High Scho ol: A case study**”, Educational Psychology, S.19 (1), ss. 53.

Sadık, F. (2002), “**İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar**”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, c. 10, S. 10. <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi.asp?dosya=86>, Adana.

Sadık, F. ; Doğanay, A. (2007), “**Sınıf İçi İstenmeyen Davranışla İlgili Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılması**”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, c. 16, S. 1, ss, 539–560, Adana.

Sadık, F. ; Doğanay, A.(2008), “**Problem Davranışlarla Baş Etme Sürecinde Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Beklentileri**”, Milli Eğitim Dergisi, S.178, ss. 25-43, Ankara.

Senemoğlu, N. (1992), “ **İngiltere’de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması**”, Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu, 21- 22 Mayıs 1992, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 8, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Weber, W. A. (1986), “**Classroom management**”, J.M. Cooper (Ed), **Classroom Teaching Skills**, 272- 357, DC. Heath and Company, Lexington Massachusetts, Toronto.

Varış, F. (1988), “**Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (4. Baskı)**”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 59, Ankara.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2003), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınları, Ankara.

Evaluating Primary Education Second Level Students' Complaining Behaviours According to Teachers', Students' and Parents' Views.

INTRODUCTION

Student complaints, are the treatments exhibited by the students intentionally or unintentionally and affect students' learning in classroom environment (Celep, 2002,256). As for Martin and Pear (1992) define student complaints as the difference between teacher's expectations and students behaviours. The underlying reasons of student complaints can be listed as the role of family, role of society, role of school and the failure of giving the consideration ability at schools (Edward, 1993). Moreover; reasons like physiologic environment (factors about health), physical environment (facilities at school and home, classroom arrangements, the lack of educative and managing staff, education programme, methods and materials) and psycho-social environments (interests, values, expectations, motivation) also affect student complaints (Burden, 1995). Başar (1997), however handle the reasons underlying student complaints as outdoor effectives (family and environment), and intra class effectives (the classroom structure, education programme, teaching methods, teacher and student characteristics)

The Aim of the Research

The evaluation of primary school second grade students' conditions of complaints, according to student and parent opinions.

The Importance and Excuse of Research

The student complaints are defined as unsuitable act during the surveys made to reveal the undesired behaviours, besides, it is defined as most difficult behaviour to manage. (Sadık, 2002). In that context complaint is in the list of undesired actions and come out as a behaviour which is difficult to take under control by the teachers in the classroom environment (Sadık ve Doğanay, 2007). As the related literature is scanned, the student complaints are tried to be defined with the help of teachers' and students' opinions. Some kinds of research emphasize the importance of families about student complaints, but they are not added to the survey. As for in that research a common evaluation will be made gathering the views of teacher, student and parents.

METHOD

This research is a descriptive practice investigation, out of general scanning kinds. The universe of this research is formed by the 4th and 5th grade class teachers working at primary schools going on their educations in Hatay's city centre Antakya during 2008- 2009 academic year, students and their parents. Due to the greatness of universe, sampling method is chosen. While choosing the sampling of class teachers who will represent the universe, simple random sampling is chosen

out of random sampling abiding the basic rule of neutrality principle and 183 teachers, 60 students and their parents are counted in the sample. In this research three different data collection tools are used. Survey is used as a data collection tool in order to see the frequency of student complaints in classroom environment, according to teacher opinions. Students and parents are interviewed by using the half structured dialoguing forms.

FINDINGS

Research data obtained from the findings:

1. The majority of the teachers "My family has beaten me at home" (= 1.66) and "My father always takes me with him as he works" (= 1.56) have never encountered such students complains as they clarified
2. Some teachers "My friends do homework here" (= 2.53), "Someone stole my pen" (= 2.25), "When I made a mistake my friends laugh at me" (= 2.55), "They damage class equipments "(= 2.52) such complains are rarely encountered.
3. "My classmates takes my belongings without permission" (= 2.73), "my friends throw paper / garbage to the flor" (= 2.98) and " they bother me during the course " (= 2.72) teachers clarify that they sometimes encounter such complains in the school environment.
4. There is no significant difference between female teachers and male teachers about frequency of the students' complains' evidents in the class (P = 0.47).
5. There is no significant difference between teachers who served between 1-15 year and the teachers who served 16 and more about the opinions(p <0.05). This difference is in favor of the teachers who served 1-15 years.
6. Teachers' views about the frequency of encountering with student complaints do not vary according to their schools graduated from.
7. It is the most frequently expressed complaint that the situations which they feel bothered in the classroom environment is; making excessive noise in the classroom (f = 29)
8. It is the most frequently expressed idea of the students about the reaction of teachers against students complains that having understanding behaviour about students complaint of the teachers(f = 23)
9. It is the most frequently expressed idea of the students about the reaction against the complains that parents scold to their children complaints (f = 20)
10. It is like-minded complain among the students that students speak inappropriately with their school mates at the school (f = 13).
11. Making excessive noise by their friends (f = 13) is the most frequent behavior that mentioned among the students.

12. Family's warning their their children about studying (f = 6) is the most frequently behavior that mentioned among the students.
13. Teacher's scolding to their students about complaints (f = 10) is most frequently problem behavior that mentioned among the students.
14. Uncomplainingness each other (f = 6) has emerged as the opinions of students.
15. A large part of the participating parents mentioned that complains about the school is caused by having too crowded classes (f = 9) and having dirty lavatory in the school (f = 9)
16. Mostly, parents prefer to talk with teachers when they encounter with a complain about school (f = 30).
17. Some parents prefer to talk with teachers when they encounter with a complain about school (f = 29).
18. Some parents prefer to talk with both their children and their teacher when they encounter with complains about their classmates (f = 21)
19. Parents are agree that most of the teachers' concern about their children, efficiently(f = 35).
20. Some of the parents mentioned that it is necessary that teachers should have a good dialogue with students and motivate them (f = 4)

RESULT AND DISCUSSION

The teachers' views about the prevalence of complaints of students in the classroom do not vary by gender. Arithmetic mean of female teachers than male teachers is higher than that of female teachers in the classroom to find students are more important than complaints. Because of the complaints about female teachers may be more rigorous and sensitive. Students in the classroom environment most disturbing situations where excessive noise is approximately 50% of students interviewed are indicated by. Be specified by this problem, students, teachers' classroom management strategies that fully efficient in practice and classroom rules are not flexible about the students could be said to act. Study, students were asked their reaction to the complaints of teachers and 23 students from the teaching personnel and resolve complaints against their behavior in understanding the result of constructive behavior has emerged. These results Kazu (2007) 's findings of his study is supported. Kazu 's research in the classroom emerged unwanted behavior and prevent manipulation total of 15 strategies for how often they applied were asked to teachers and students speak with the problem, try to solve the "strategy of the teachers at the middle level of their application have emerged (Kazu, 2007; 61). According to the survey results remain insensitive to the complaints of the teachers or students not interested in complaining that students with tattoos and penalties to give his complaint has emerged as a reaction. Teachers in the classroom by acting

in this way can lead to negative behavior, and students from the school environment can thoroughly chilled. Because of the student teachers with a complaint refers to any reaction of the teachers not to chastise, not to give negative note, shouting not, penalties of not providing guidance and counsel as you have to be (and Sadik Doganay, 2008; 29-30).

Örgütsel Adaletin Muhasebecilerin İş Memnuniyeti ve İşten Ayrılma Eğilimine Etkisi

The Effect of Organizational Justice on Accountants' Job Satisfaction and Turnover Intention

Gökhan ÖZER*

Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü

Mehmet GÜNLÜK

Doktora Öğrencisi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü

Özet

Bu araştırmanın hedefi, muhasebeciler arasındaki personel devir hızı fenomenini anlamak ve ortaya koymak için, muhasebe firmalarında bağımlı olarak çalışan muhasebe meslek mensuplarının (mesleki stajyer, SM ve SMMM) örgütsel adalete ilişkin algılamalarının, iş memnuniyeti ve işten ayrılma niyetinin oluşumundaki rolünü araştırmaktır. Örgütsel adalet, dağıtımsal ve prosedürel adalet alt boyutları ile incelenmiştir. Bu araştırma için Türkiye'nin çeşitli coğrafi bölgelerinde çalışan ve rassal olarak seçilmiş 240 muhasebeciden anket yolu ile elde edilen verinin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara göre; 1) prosedürel adalet algısı arttıkça, muhasebecilerin iş memnuniyetleri artmakta, buna karşın işten ayrılma eğilimleri azalmaktadır ve 2) iş memnuniyeti arttıkça, muhasebecilerin işten ayrılma eğilimleri azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Muhasebeciler, örgütsel adalet, dağıtımsal adalet, prosedürel adalet, iş memnuniyeti, işten ayrılma eğilimi

Abstract

The purpose of this study is to investigate how the accounting profession members' who work dependently in accounting firms (vocational trainees, CAs and CPAs) perception of organizational justice effect the formation of job satisfaction and turnover intention in order to understand and put forward the phenomenon of turnover among accountants. Organizational justice has been investigated under the sub-dimensions as distributive and procedural justice. According to the findings attained as a result of the analysis of the data obtained from the survey that was carried out with 240 accountants working in different regions of Turkey and who were chosen randomly for this study; 1) as procedural justice perception increase accountants' job satisfaction increase as well but their turnover intention decrease 2) as job satisfaction increase accountant' turnover intention decrease.

Keywords: Accountants, organizational justice, distributive justice, procedural justice, job satisfaction, turnover intention

I. GİRİŞ

Çalışanların kişisel doyumu ve örgütün etkili bir biçimde işlevlerini yerine getirebilmesi için bir gereklilik olan örgütsel adalet (Greenberg, 1990), doğruluğun işyerindeki rolü ya da haklılığın korunmasında otoritenin işlevi olarak tanımlanabilir (İşcan, 2005). Yazında önemli bir yer tutan örgütsel adalet; yönetim, uygulamalı psikoloji, örgütsel davranış alanlarında çalışan pek çok araştırmacının ilgi alanına giren ve pek çok farklı bakış açısından yoğun olarak incelenen bir konudur (Demircan ve Yıldız, 2009; Folger ve Cropanzano, 1998; Cohen ve ark., 2001). Örgütsel adalet kavramının hem örgütler hem de çalışanlar üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda, çalışanların işyerinde adaleti nasıl algıladıkları ve adaletin iş sonuçları üzerinde ne derecede etkide bulunduğu üzerine odaklanılmaktadır (Cohen v.d., 2001). Söz konusu bu tutum ve davranışlara ilişkin açıklamaların, dağıtımsal ve prosedürel (işlem) adalet olma üzere örgütsel adalet olgusunun iki boyutuna yöneldiği görülmektedir. Dağıtımsal adalet ya da herkesin hakkını verme, çalışanların karşılaştıkları sonuçların ya da örgütsel kaynakların (ücret, terfi kararları vb.) dağıtımında algılamış oldukları hakkaniyet olarak tanımlanırken (Folger ve Konovsky, 1989; Dailey ve Delaney, 1992; Cohen ve Spector, 2001; İşcan, 2005) prosedürel adalet, ödül dağıtımına ilişkin kararları almada kullanılan süreçlerin hakkaniyeti olarak tanımlanmaktadır (Scandura, 1999; İşcan, 2005). Araştırmacıların örgütsel adalet algısı konusuna odaklanmalarının başlıca nedenlerinden biri, çalışanların adalet algılarının iş memnuniyetlerini, örgütsel bağlılıklarını ve performanslarını arttırması, buna bağlı olarak işten ayrılma eğilimlerini azaltmasıdır (Demircan ve Yıldız, 2009).

Yüksek personel devir hızı pek çok örgütte olduğu gibi serbest muhasebe büroları için de devam eden bir problemdir (Connor ve ark., 1999; Yeh, 2007). İşyerindeki devamsızlıklar, işten ayrılma eğilimi ve personel devir hızı, örgütsel davranış alanının çok eski ve yoğun çalışılan konuları olmakla birlikte muhasebeciler üzerindeki uygulamalar nispeten daha yenidir (Abdel-Halim, 1981; Aranya ve Ferris, 1984; Choo,1986; Rasch ve Harrell, 1990). Muhasebecilerin bireysel beceri ve çalışmaları muhasebe örgütlerinin performansını etkileyen bir yapı taşı niteliğinde olduğu için (Kalbers ve Cenker, 2007), personel devir hızı ve mevcut personelin elde tutulması birçok muhasebe firması için hala önemini koruyan konuların başında gelmektedir (Moyes, Williams ve Quigley, 2000; Law, 2005; Yeh, 2007). Muhasebe mesleği diğer bir çok mesleğe oranla yalnız daha yüksek seviyede teknik bilgi ve eğitim gerektirmekle (Hall ve ark., 2005) kalmaz, muhasebe firmalarındaki çalışma ortamları da diğer meslek gruplarına göre farklılıklar arzeder. Denetçiler, SMMM'ler ve SM'ler lisans gereklilikleri, mesleki gelişmeleri yakından takip ederek bunları uygulama, önemli ölçüde teknik bilginin korunması, işlerin zamanında yetiştirilmeleri ve müşteri talepleri gibi durumlarla

karşı karşıya kalmaktadırlar (Kalbers ve Cenker, 2007). Muhasebeciler, gönüllü ya da gönülsüz bir şekilde muhasebe örgütlerinden ayrıldıklarında ortaya çıkan etki, azımsanmayacak kadar önemlidir. Bu etkinin tam maliyetinin hesaplanması güçtür. Bu yüzden personel devir hızı, örgütlerin işletme maliyetinde önemli bir etkiye sahiptir (Lee, 2000) ve doğrudan işçi alımı ve eğitim maliyetleri, düşük seviyede çalışan morali, iş memnuniyeti ve müşterilerin hizmet kalitesi algıları ile bağlantılıdır (Gray ve ark., 2000). Daha da önemlisi firmalar, işyerlerinden ayrılan çalışanlarının sahip oldukları bilgilerini rakip firmalara taşımaları sonucunda rekabet avantajlarını yitirebilirler (Zawacki, 1993).

Son otuz yılda yönetim, uygulamalı psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış alanlarında örgütsel adalet, iş memnuniyeti ve işten ayrılma eğilimi ile ilgili gerek ulusal ve gerekse uluslar arası çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen (Alderfer, Alderfer, Tucker ve Tucker, 1980; Tajfel ve Turner, 1985; Bies, 1989; Folger ve Konovsky, 1989; Greenberg, 1990; Moorman, 1991; Cox, 1993; Aquino, Griffeth, Allen ve Horn, 1997; Trevino ve Weaver, 2001; Brockner, 2002; Blakely, Andrews ve Moorman, 2005) muhasebe alanında yapılan çalışmalar nispeten çok daha az sayıdadır (Parker ve Kohlmeyer III, 2005; Özer ve Günlük, 2009). Az sayıdaki bu çalışmalarda Libby (1999) ve Lindquist (1995) örgütsel adaleti bütçesel katılım kavramı açısından incelemişlerdir. Siegel, Reinstein, ve Miller (2001) ile Ehlen ve Welker (1996) yaptıkları çalışmalarıyla muhasebe firmalarındaki örgütsel adalet ve mentorluk arasındaki ilişkiyi açıklamışlardır. Parker ve Kohlmeyer III (2005) yılında yaptıkları çalışmalarında örgütsel adaletin sadece dağıtımsal adalet boyutunu kullanarak muhasebecilerin örgütsel bağlılıklarını, iş memnuniyetlerini ve işten ayrılma eğilimlerini açıklamaya çalışmışlardır.

Çalışmanın hedefi, Türkiye’de faaliyet gösteren muhasebe firmalarında bağımlı olarak çalışan muhasebe meslek mensuplarının (mesleki stajyer, SM ve SMMM) içinde buldukları örgütteki adalete ilişkin algılarını, dağıtımsal ve prosedürel adalet boyutlarını kullanarak, iş memnuniyeti ve işten ayrılma eğiliminin oluşumundaki rolünü araştırmaktır. Bu araştırma için Türkiye’nin çeşitli coğrafi bölgelerinde çalışan ve rassal olarak seçilmiş 240 muhasebeciden anket yolu ile elde edilen verinin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara göre; 1) prosedürel adalet algısı arttıkça, muhasebecilerin iş memnuniyetleri artmakta, buna karşın işten ayrılma eğilimleri azalmaktadır ve 2) iş memnuniyeti arttıkça, muhasebecilerin işten ayrılma eğilimleri azalmaktadır.

Çalışma üç temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, örgütsel adalet, iş memnuniyeti ve işten ayrılma eğilimi kavramları tanımlanmakta ve kavramlar arasındaki ilişkiler ilgili yazına dayanılarak geliştirilen araştırma modeli ile ortaya konmaktadır. İkinci bölümde araştırma hipotezlerini test etmek üzere muhasebecilerden toplanan veriler kullanılmaktadır. Son bölümde ise muhasebeciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin bulgular değerlendirilmiştir.

1. TEORİK ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ

Adalet, yazında “adalet”, “adillik”, “ayrımcılık” ve “eşitlik” terimleri ile de ifade edilen ve insan davranışlarını motive eden evrensel ve temel sosyal değerdir (Adams, 1963; Adams, 1965; Thibaut ve Walker, 1975; Leventhal, 1980; Moorman, 1991). İşyerindeki adaleti tanımlamada kullanılan bir terim olan örgütsel adalet ise, bireylerin kendi örgütlerinin üyelerine adaletli davranıp davranmadığıyla ilgili algılarını ortaya koyar (Moorman, 1991; Folger ve Cropanzano, 1998; Umphress ve ark., 2003). Örgütsel adalet, çalışanların çalışma ortamı ve yöneticileri ile ilgili adalet algılarını ifade eden çok yönlü bir yapıdır. Yazında yer alan örgütsel adalet araştırmaları, genellikle adalet algısının iki temel şekline odaklanmaktadır. Bunlar, çalışanların aldıkları çıktılara (ücret, fayda ve ödüller) verdikleri tepkiler ve bu çıktıları (ücret, fayda ve ödüller) elde ettikleri kanallar yani kullanılan prosedürlere verdikleri tepkilerdir (Cropanzano ve Greenberg, 1997). Diğer bir deyişle örgütsel adalet konusundaki araştırmalarda dağıtımsal ve prosedürel adalet boyutları, örgütsel adaletin iki alt boyutu olarak birbirinden ayrı tutulmuştur.

Örgütsel davranış yazınına önemli ölçüde etkileyen Adams’ın (1963, 1965) oluşturduğu eşitlik teorisi, dağıtımsal adalet üzerine kurulmuştur. Adams’ın teorisine göre dağıtımsal adalet, çalışanın örgüt için harcadığı çaba miktarı ile bu çabasının karşılığında aldığı ücret, fayda ve ödülleri, aynı nitelikte bir başkasınıkiyle karşılaştırması sonucu ortaya çıkan adalet algısı ile ilgilidir (Mueller et al., 1999; Leventhal, 1980; Jawahar, 2002, Beugre, 2002). Eşitlik teorisi, eşitsizliklere karşı tepkilere odaklanır. Yani eğer birey emeğinin karşılığını alma konusunda eşitsizlik algırsa, sonuç olarak öfke, kızgınlık ve kırgınlık gibi duygusal tepkiler yaşayacak, örgüte karşı daha az bir bağlılık duygusu besleyecektir (Martin ve Bennett, 1996; Skarlicki ve Folger, 1997; Yperen, Hagedoorn, Zweers ve Postma, 2000). Çalışanların ödülleri adil olmadığına dair bir yargıya varmalarının sebepleri ise, üç tanedir: Çalışanlar, ödülleri dağıtım ile ilgili kararın sonuçlarını, sonuçlarla ilgili resmi süreçleri ve kararın sorumlusu olan yöneticilerin uygulamada izledikleri yolu adaletsiz olarak değerlendirebilirler (Yperen ve ark., 2000).

Bu çıktı odaklı bakış açısı, çalışanların örgütsel ödülleri dağıtımına ne şekilde tepki gösterdiklerini açıklasa dahi bu sonuçları ortaya çıkaran prosedürleri dikkate almaması sebebiyle eleştirilmiş ve araştırmacıların ilgi odağı 1980’lerin ilk yıllarından itibaren dağıtımsal adalet algısından prosedürel adalet algısına doğru kaymıştır (Greenberg, 1990; Çakar ve Yıldız, 2009).

Prosedürel adalet; ücret, terfi, maddi olanaklar, çalışma şartları ve performans değerlemesi gibi unsurların belirlenmesi ve ölçümünde kullanılan yöntem, prosedür ve politikaların adil olma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Greenberg, 1990, Cropanzano ve Folger, 1991, Beugre, 2002). Dağıtımsal adalet daha çok kararlarla ilgili sonuçların adil olarak algılanması ile ilgiliyken, prosedürel adalet çalışanların karar alma sürecine katılabilmeleri ve karar alma sürecindeki tarafsızlık veya objektiflikle ilgili algılarını irdelemektedir (Moon ve Kamdar,

2008; Yeniçeri, Demirel ve Seçkin, 2009). Çalışanların karar alma sürecini adil olarak değerlendirebilmeleri için örgütün karar alma sürecinde çalışanlarına yönelik tutarlılık, önyargıdan arınmışlık, doğruluk, kurallara uygunluk, temsil edilebilirlik, etik olmak gibi kuralları uygulaması gerekmektedir (Leventhal, 1980). Çünkü bireyler, örgütlerinde prosedürel adaletsizlik algılarına, kişiler veya adaletsizliğin kaynağından ziyade bütün bir örgüte yönelik tepkilerde bulunurlar (Cropanzano ve Folger, 1991; Sweeney ve McFarlin, 1993).

1.1.1. Örgütsel Adalet ve İş Memnuniyeti

Genel olarak çalışanlar; eğer işin kendisinden, beraber çalıştıkları kişilerden ve yöneticilerinden memnunsalr ve eğer mevcut ücret politikasını ve işyerlerindeki terfi olanaklarını yeterli görüyorlarsa yaptıkları işten memnun olurlar, kendilerini şirketlerine adarlar ve işyerlerinden ayrılmayı düşünmezler (Reed ve ark., 1994). Yazında yer alan pek çok çalışma, örgütsel adaletin örgütler ve üyeleri için işten ayrılma eğilimi gibi önemli sonuçları olduğunu göstermiştir (Moorman, 1991). Folger ve Cropanzano'ya (1998) göre yazının büyük bir kısmı, "adaletin önemli bir isteklendirme (motivasyon) aracı olduğunu, bireyler adaletsizlik hissettiklerinde morallerinin düştüğünü, işlerini bırakmalarının daha olası hale geldiğini ve hatta örgüte karşı misilleme yapabileceklerini (önsöz, xii)" belirtmektedir. Bu yüzden çalışanlardaki negatif algıları belirlemek ve düzeltmek, işten ayrılma eğilimini en aza indirmede yararlı olabilir.

İş memnuniyeti, örgütsel adalet tarafından etkilenmesi muhtemel olan çalışan davranışlarının kritik bir unsuru olduğundan, örgütsel adaletin muhasebecilerin iş memnuniyeti üzerindeki olumlu etkisine yönelik aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

H₁: Dağıtımsal adaletin, muhasebecilerin iş memnuniyeti üzerinde pozitif bir etkisi vardır.

H₂: Prosedürel adaletin, muhasebecilerin iş memnuniyeti üzerinde pozitif bir etkisi vardır.

1.1.2. İş Memnuniyeti ve İşten Ayrılma Eğilimi

İşten ayrılma eğilimi kısaca, yakın zamanda bilinçli ve istekli şekilde kurumdan ayrılma eğilimi göstermek olarak tanımlanabilir (Tett ve Meyer 1993). İşten ayrılma eğilimi, işten ayrılmanın en önemli belirleyici unsuru veya göstergesi olarak ifade edilmekte (Ajzen ve Fishbein, 1980) ve personel devir oranının en önemli önceli olarak görülmektedir (Bluedorn, 1982; Shore ve Martin, 1989). Personel devir oranı yüksek olan kurumlarda yaşanan olumsuzlukların arasında; firma belleğinin azalması, iş planının bozulması, yetenekli iş gücünü kaybetme olasılığı, sürdürülebilir rekabet avantajını olumsuz yönde etkilenmesi, yeni işe alınacak olan elemanlara verilecek eğitim, işe alım maliyetleri, çalışmaya devam eden kişilerin iş arkadaşlarını kaybetmelerinden dolayı yaşayacakları üzüntü ve yeni gelenler ile yaşanacak ilişkinin belirsizliğinden doğan endişe yer almaktadır (Bibby, 2008; Scott ve ark., 1999). Yazında yer alan işgücü ile ilgili araştırmalar, genellikle

personel devir hızı ve işyerinden ayrılma eğilimi şeklinde ikiye ayrılmış, pek çok çalışmada araştırmacılar “ayrılma eğilimi” kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır. İşyerinden ayrılan bireylere ulaşmada yaşanan zorluklar ve ulaşılsalar bile bu kişilerin bilimsel araştırmalara katılma oranlarının düşük olması, araştırmacıların çalışmalarında “personel devir hızı” kavramından çok “işten ayrılma eğilimi” kavramını kullanmaların başlıca sebebidir. Bu nedenle, işgücü devri ile ilgili araştırmalarda işyerinde kalma veya gitme eğilimini ölçmek, akademisyenler tarafından tercih edilen bir ölçüm yöntemidir.

Yazındaki konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde Caplow ve Mc Gee (1958) ile March ve Simon’ın (1958) örgüt içinde çalışanı motive eden faktörler ile çalışanların işten ayrılma eğilimleri arasındaki ilişkilerini araştıran eski tarihli çalışmalarını, örgüt ve örgüt yapısı ile ilgili değişkenlerin iş ile ilgili davranışlar üzerine etkilerini araştıran çalışmaların izlediği görülmektedir (Altunoğlu, Çataloğlu ve Okursoy, 2008).

Daha yakın tarihli çalışmalardan Bluedorn (1982); ekonomik, yapısal ve sosyo-psikolojik değişkenler ile işgücü devir oranları arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla bir model oluşturmaya çalışmıştır. Ücret, örgütün büyüklüğü, iletişim, merkezileşme gibi örgütsel kavramlarla iş memnuniyeti, moral gibi sosyo-psikolojik kavramların etkileşimini ortaya koymuş ve bu etkileşimin örgütlerdeki işgücü devir oranını etkilediğini belirlemiştir.

İş memnuniyeti ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki, örgütsel davranış çalışmalarının en önemli araştırma konularından birisidir. Bir çok çalışmada, iş memnuniyeti ve işten ayrılma eğilimi arasında sürekli ve negatif yönde bir ilişki olduğu raporlanmıştır (Cotton ve Tuttle, 1986; Arnold ve Feldman, 1982; Bluedorn, 1982; Mobley, 1982; Price, 1977; Abdel-Halim, 1981; Aranya ve Ferris, 1984; Choo, 1986; Gregson ve Bline, 1989; Harrell, 1990; Harrell ve ark., 1986; Rasch ve Harrell, 1990; Gregson, 1992; Poznanski ve Bline, 1997; Pasewark ve Strawser, 1996; Mathieu ve Hamel, 1989; Porter ve ark., 1974).

İş memnuniyeti, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi muhasebeciler üzerinde de çalışılmış faktörlerdir (Fogarty, 1994; Mynattu ve ark., 1997; Lui ve ark., 2001; Viator, 2001a; Viator, 2001b; Stallworth, 2003; Metzler, 2006). Sonuç olarak araştırmacılar, iş memnuniyeti az olan çalışanların örgütlerini terk etmelerinin, iş memnuniyeti fazla olanlardan daha muhtemel olduğu şeklindeki beklenen bir sonucu, deneysel kanıtlarla desteklemişlerdir. Bu nedenle test edilecek ikinci hipotez aşağıdaki gibi olacaktır.

H₃: İş memnuniyetinin, muhasebecilerin işten ayrılma eğilimi üzerinde negatif bir etkisi vardır.

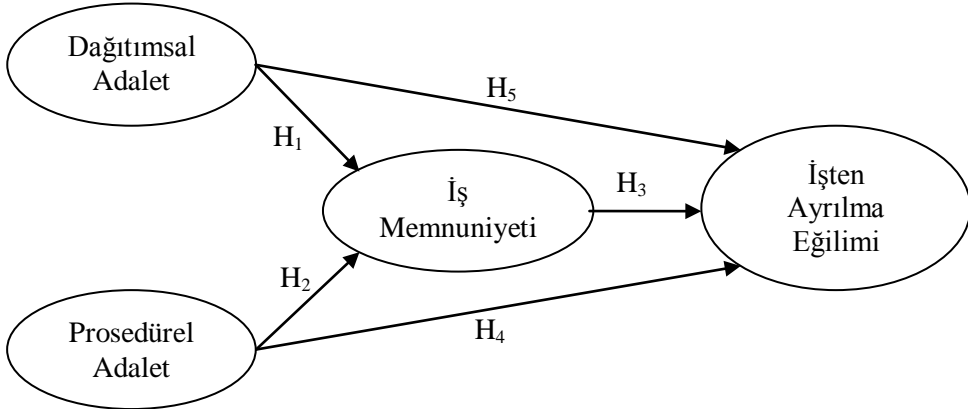
1.1.3. Örgütsel Adalet ve İşten Ayrılma Eğilimi

Çalışanların işten ayrılma eğilimlerini açıklamaya çalışan çok sayıdaki geleneksel model, işten ayrılma sürecinin öncülü olarak, çalışanların işlerine ve örgütlerine karşı olan davranışlarına odaklanmışlardır (Farrell ve Rusbult, 1981;

Mobley, 1977; Steers ve Mowday, 1981). Bu modellerin çoğunda işten ayrılma eğiliminin bir seçenek olarak görülmesi, düşük seviyede iş memnuniyeti ve düşük seviyede örgütsel bağlılık önermesi ile başlamaktadır (Hom ve Griffeth, 1995). Çalışanların adalet algıları tarafından etkilenen sonuçların en çok öne çıkanlarından bir tanesi, işten ayrılma eğilimidir. İlgili yazında, işten ayrılmanın gerçekleşmesi kadar, işten ayrılma eğilimlerinin ortaya çıkmasının da hem prosedürel hem de dağıtımsal adalet algıları ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Tazminat, işe atanma, ücret, terfi, ek mesai görevleri, disiplin sorunları ya da işten çıkarılma gibi maruz kaldıkları durumu “adil olmayan” şeklinde algılayan çalışanlar, kendilerine adil davranıldığını düşünen çalışanlardan daha fazla şikâyetçi olmaktadır (Folger ve Konovsky, 1989; McFarlin ve Sweeney, 1992; Roberts ve ark., 1999). Örgütteki kazanımların adil dağıtılmadığını düşünen çalışanların, işten ayrılma eğilimlerinin yüksek olduğu açıklanmıştır (Alexander ve Ruderman, 1987; Konovsky ve Cropanzano, 1991; Lipponen vd. 2004). Benzer şekilde Colquitt ve arkadaşları 2001 yılında, örgütsel adaletin sonuçlarıyla ilgili meta analizinde, hem dağıtımsal adaletin hem de prosedürel adaletin, işten ayrılma eğilimi ile yüksek ve negatif yönlü ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle daha önceki araştırmalara dayanarak hem dağıtımsal hem de prosedürel adaletin muhasebecilerin işten ayrılma eğilimi üzerinde negatif etkisi olduğunu test etmek için, aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

H₄: Prosedürel adaletin muhasebecilerin işten ayrılma eğilimleri üzerinde negatif yönde bir etkisi vardır.

H₅: Dağıtımsal adaletin muhasebecilerin işten ayrılma eğilimleri üzerinde negatif yönde bir etkisi vardır.



Şekil 1. Araştırma Modeli

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. Veri Toplama Süreci ve Örneklem Yapısı

Bu saha çalışmasının evrenini, muhasebe bürolarında bağımlı olarak çalışan meslek mensupları, meslek stajyerleri oluşturmaktadır. Çalışmanın analizlerinde kullanılan veriler, Türkiye'nin çeşitli coğrafi bölgelerinde faaliyet gösteren 240 adet muhasebe meslek mensubundan anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anket formları anketörler yardımıyla, rastgele seçilen 600 adet muhasebeciye uygulanmak üzere gönderilmiştir. Katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmamızın bilimsel nitelikte olduğu, dolayısıyla gizlilik esaslarına göre firma ve katılımcılarının isimlerinin kullanılmayacağı taahhüt edildikten ve araştırma verilerinin tüm katılımcıların ortalamalarıyla inceleneceği ve sonuçların kendilerine sunulacağı bildirildikten sonra, bu araştırmamıza katılımı sağlanmıştır.

Gönderilen 600 anketten 294 tanesi yanıtlanmıştır. Yanıtlama oranı %49'dur. Bu anketlerin 54 adedi çok fazla sayıda sorunun eksik cevaplandırılması, pek çok sorunun iki veya daha fazla seçeneğinin işaretlenmesi ve benzeri sebeplerden dolayı analize dâhil edilmemiş ve sonuç olarak yanıtlama oranı %40'a (240/600) düşmüştür. Bu oran Babbie'ye (1990) göre, anket çalışmaları için kabul edilebilir bir yanıtlama oranıdır.

Araştırmamıza katılan deneklerin %40'ı 20-27 yaş arasında, %34'ü 28-35 yaş arasında, %14'ü 36-43 yaş arasında, %8'i 44-51 yaş arasında ve geriye kalan %4'ü 52 yaş ve üzerindedir. %70'den fazlası (%70,1) erkek olan deneklerin, %16'sı lise (38 kişi), %15'i ön lisans (35 kişi), %47'si lisans ve %13'ü yüksek lisans derecesine sahiptir. %53'ü meslek stajyeri (124 kişi), %24'ü SM (56 kişi) ve %23'ü SMMM (55 kişi) olan katılımcıların, %34'ü 1-2 yıl arasında (76 kişi), %26'sı 3-5 yıl arasında (59 kişi), %20'si 6-10 yıl arasında (44 kişi), %16'sı 11-20 yıl arasında (37 kişi) ve geriye kalan %4'ü de 20 yıl ve üzerinde iş tecrübesine sahiptir. Katılımcıların %53'ü evli olduklarını belirtmişlerdir.

2.2. Ölçekler ve Ölçeklerin Güvenilirlikleri

Araştırmaya yönelik olarak yapılan kapsamlı bir yazın taramasından sonra, kullanılan değişkenleri en iyi ölçebilecek olan ölçeği oluşturmak için, uluslararası yazında yer alan ve çeşitli saha çalışmalarında geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş sorular, dil ve kültürel özellikler dikkate alınarak Türkçe'ye tercüme edilmiştir. Tercüme edilen bu ölçekler, ayrıca her iki dile hâkim başka uzmanlar tarafından tekrar İngilizceye tercüme edilmiş, tercüme hatalarından dolayı ortaya çıkabilecek yanlışlıklar, aradaki farklılıklar incelenerek en aza indirgenmeye çalışılmıştır (Brislin, 1970; Mc Gorry, 2000).

Tüm ölçeklerde birden fazla değişken (soru) kullanılmış olup katılımcıların bu değişkenlere birden beşe kadar bir değer atamasında Likert tipi eşit aralıklı ölçüm şekli (interval) kullanılmıştır. Likert tipi ölçeklerde en küçük değer "kesinlikle katılmıyorum" ve en büyük değer "kesinlikle katılıyorum" algısına denk gelmektedir.

2.2.1. Örgütsel Adalet Ölçeği

Dağıtimsal adalet ve prosedürel adalet, Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve toplam on bir sorudan oluşan ölçek kullanılarak ölçülmüştür.

Dağıtimsal adalet ölçeği; “Çalışma programım adildir”, “Aldığım ücretin adil olduğunu düşünüyorum”, “İş yükümün oldukça adil olduğunu düşünüyorum”, “Çalışmamın genel karşılığının adil olduğunu düşünüyorum” ve “İşle ilgili sorumluluğumun adil olduğunu hissediyorum” ifadelerini içeren beş değişkenden oluşmaktadır. Ölçeğin tespit edilen Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,84 ve bileşik güvenirlik katsayısı (CRC) değeri ise 0,83’tür.

Altı değişken oluşan prosedürel adalet ölçeği; “Bu işyerinde yöneticim işle ilgili kararları tarafsız biçimde alır”, “Bu işyerinde yöneticim işle ilgili kararları almadan önce tüm çalışanların görüşlerini aldığından emin olur”, “Bu işyerinde yöneticim işle ilgili kararları alırken doğru ve eksiksiz bilgi toplar”, “Bu işyerinde yöneticim işle ilgili kararları almadan önce net biçimde açıklar ve istendiğinde bilgi verir”, “Bu işyerinde yöneticim işle ilgili kararları çalışanlara tutarlı olarak uygular” ve “Bu işyerinde yöneticim işle ilgili kararları çalışanların sorgulamasına izin verir” ifadelerini içermektedir. Ölçeğin tespit edilen Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,91 ve bileşik güvenirlik katsayısı (CRC) değeri ise 0,92’dir.

2.2.3. İş Memnuniyeti Ölçeği

İş Memnuniyeti, Hoppock (1935) tarafından geliştirilen ve geçerliliği 29 000’den fazla çalışmada tekrarlanarak onaylanmış (McNichols, Stahl ve Manley, 1978) olan dört değişkenli ölçek kullanılarak ölçülmüştür. Muhasebe alanında yapılan çalışmalarda Hoppock’un iş memnuniyeti ölçeği Harrell ve Stahl (1984), Harrell ve Eickhoff (1988), Rasch ve Harrell (1990), Rebele ve ark. (1996) ve Parker ve Kohlmeyer III (2005) tarafından kullanılmıştır. Katılımcılara sorulan sorulardan bazıları “Aşağıdakilerden hangisi işinizi değiştirmeniz hakkında duygularınızı en iyi ifade etmektedir?”. “Aşağıdaki ifadelerden hangisi işinizi ne kadar sevdiğinizi en iyi biçimde anlatmaktadır?” ve “Aşağıdakilerden hangisi işinizden memnun olduğunuz zaman dilimini göstermektedir?” şeklindedir. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,92 ve bileşik güvenirlik katsayısı (CRC) değeri ise 0,64 olarak tespit edilmiştir.

2.2.4. İşten Ayrılma Eğilimi Ölçeği

İşten Ayrılma Eğilimini ölçmek için Mobley, Griffin, Hand ve Meglino’un (1979) tanımından yola çıkarak Bluedorn (1982) ve Netemeyer ve ark. (1997) tarafından geliştirilen üç değişkenli ölçek kullanılmıştır. Ölçek, “İşimden ayrılmayı sık düşünürüm”, “Mevcut işimi bırakmaya niyetliyim” ve “Daha iyi bir iş için sürekli olarak araştırma yapıyorum” ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçeğin tespit

edilen Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,82 ve bileşik güvenilirlik katsayısı (CRC) değeri ise, 0,83'dir.

2.2.5. Demografik Değişkenler

Katılımcılara cinsiyetleri, yaşları, eğitim seviyeleri ve mevcut işyerlerindeki çalışmal süreleri de sorulmuştur. Cinsiyet Bay için 1, Bayan için 2 seçenekleri kullanılarak kaydedilmiştir. Yaş ve meslekte geçen süre ise yıl olarak kaydedilmiştir. Eğitim seviyesi ise dört sınıfta kaydedilmiştir. Bunlar 1=Lise, 2=Meslek Yüksekokulu, 3=Lisans, 4=Yüksek Lisans ve 5=Doktora dereceleridir. Katılımcılardan mevcut meslek unvanlarını 1=Mesleki Stajyer, 2=Serbest Muhasebeci (SM) ve 3=Serbest Muhasebeci Mali Müşavir (SMMM) seçeneklerini kullanarak belirtmeleri istenmiştir.

2.3. Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi

Ölçeklerin tümü daha önce pek çok araştırmada test edilerek kullanılmış oldukları için, ölçüm modellerinin teorik ve deneysel olarak oldukça güçlü olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak yine de, ölçüm modellerinde bulunan gözlemlenen değişkenlerin kaç faktöre yüklendiğini ve bu faktör yapılarının ölçülmek istenen faktörleri açıklayıp açıklamadıklarını belirlemek gerekmektedir. Bu amaçla temel bileşenler ve varyans maksimizasyonu (Varimax) yöntemi ile keşifsel faktör analizi (KFA) gerçekleştirilmiştir. KFA sonuçları 4 faktörlü bir yapıya işaret etmektedir. KFA ile elde edilen KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) 0,861 ve Bartlett test değeri ($p<0,000$), analiz sonuçlarının anlamlı olduğunu göstermektedir (Mitchell, 1994). KFA sonuçlarına göre 16 değişken, 4 faktöre yüklenmekte ve toplam varyansın %69.605'i açıklanabilmektedir¹.

Tablo 1: Cronbach α , Bileşik Güvenirlik Katsayıları (CRC) ile Faktör Yükleri

Ölçekler	α	CRC	Faktör Yükleri
Prosedürel Adalet (PA)	0.91	0,92	
PA1			0.721
PA2			0.806
PA3			0.833
PA4			0.868
PA5			0.815
PA6			0.776
Dağıtımsal Adalet (DA)	0.84	0,83	
DA2			0.765
DA3			0.795
DA4			0.886
DA5			0.682
İşten Ayrılma Eğilimi (İAE)	0,82	0,83	

¹ Bununla birlikte yapılan Cronbach α testinin sonucunun düşük çıkması yüzünderiş memnuniyeti ile ilgili 2 numaralı, dağıtımsal adalet ile ilgili 1 numaralı ölçek çıkartılarak kabul edilebilir α sonuçlarına ulaşılmıştır.

İAN1		0.792
İAN2		0.861
İAN3		0.838
İş Memnuniyeti (İŞMEM)	0,92	0,65
İŞMEM 1		-0.645
İŞMEM 3		0.784
İŞMEM 4		0.798

Ölçeklerin güvenilirlikleri ise; Cronbach ve CRC (composite reliability coefficient) değerleri ile incelenmiştir. Güvenirlilik katsayıları Tablo 1’de özetlenmiştir. Tüm faktörlerin Cronbach değerleri kritik değer olan 0,70’den (Nunnally, 1978) ve bileşik güvenirlilik katsayısı (CRC) değerleri kritik değer olan 0,60’dan (Fornell ve Larcker, 1981; Bagozzi ve Yi, 1988; ve Hair ve ark., 1998) büyüktür. Her faktöre ait güvenirlilik katsayıları, ölçeklerin güvenirliliğini ortaya koymaktadır. Amos 7.0 kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları ise [$X^2_{(240)}$: 89 100,713; $p>0,05$; C_{min}/df : 1,132; GFI: 0,951; AGFI: 0,926; CFI: 0,994; RMR: 0,048; RMSEA: 0,023 ve TLI: 0,992], ölçüm modelinin bir bütün olarak anlamlılığına işaret etmektedir.

2.4. Değişkenler arasındaki ilişkilerin analizi

Yapılan korelasyon analizinin sonuçlarına göre değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve beklediği yönde ilişkiler bulunmaktadır. Tablo 2’deki sonuçlar prosedürel ve dağıtımsal adaletin hem iş memnuniyeti hem de işten ayrılma eğilimi boyutlarıyla en azından 0.05 düzeyinde ilişkili olduğu ortaya koymaktadır.

Tablo 2: Değişkenler Arası Korelasyon Matrisi

Faktörler	Ort.	s.s.	1	2	3	4
1 Dağıtımsal Adalet	3,19	1,13	1			
2 Prosedürel Adalet	3,40	1,02	0,550*	1		
3 İş Memnuniyeti	3,33	0,96	0,267**	0.288*	1	
4 İşten Ayrılma Eğilimi	2,30	1,10	-0,205**	-0,345*	-0,567*	1

*Değişkenler arası tüm korelasyon katsayıları $p<0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

**Değişkenler arası tüm korelasyon katsayıları $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

2.5. Hipotez Testleri

Hipotezler çerçevesinde oluşturulan yapısal modelin test edilmesinde yapısal denklem modelleme tekniği (YDM) kullanılmıştır. YDM tekniği kullanılarak yapılan path analizi, gözlemlenen değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı nedensel etkilerin belirlenmesini ve bu etkilerin anlamlılıklarının sınanmasını sağlamaktadır (Kline, 1998). Tablo 3’de Amos 7.0 kullanılarak path analizi ile test edilen model görülmektedir. Değişkenler arasındaki kovaryans

matrisini temel alan maximum likelihood iteratif yöntemi ile elde edilen sonuçlara göre $X^2_{sd:85}$: 90,855 ($p>0.05$), GFI: 0.956; AGFI: 0,932; NFI: 0,956; RFI: 0,939; CFI: 0,998; RMR: 0.042; C_{min}/df : 1,132 ve RMSEA: 0.014 değerlerini almıştır. X^2 ve endeks değerleri verinin modele uygunluğuna, dolayısı ile yapısal modelden elde edilen sonuçların anlamlılığına işaret etmektedir. Modelde bulunan değişkenler arasındaki ilişkileri ve bunların anlamlılığını ifade eden değerler de aşağıda yer alan Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3: Path Analizi Sonuçları

PATH	Hipotez	Std. β	t	Sonuç
DA \longrightarrow İŞMEM	H_1	0,154	1,481	Red
PA \longrightarrow İŞMEM	H_2	0,189	1,842**	Kabul
İŞMEM \longrightarrow İAN	H_3	-0,505	-4,927*	Kabul
PA \longrightarrow İAN	H_4	-0,240	-2,816*	Kabul
DA \longrightarrow İAN	H_5	0,061	0,726	Red

$SMC_{İş\ Memnuniyeti} = 0,091$, $SMC_{İşten\ Ayrılma\ Eğilimi} = 0,351$.

* t değeri $p<0,01$ (one-tailed test) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

** t değeri $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

DA: *Dağıtımsal Adalet*; PA: *Prosedürel Adalet*; İŞMEM: *İş Memnuniyeti*;
İAN: *İşten Ayrılma Eğilimi*

Tablodaki parametre tahminlerinden de görüldüğü gibi dağıtımsal adalet, iş memnuniyetini beklediği gibi pozitif etkilemektedir. Ancak bu etki kabul edilebilir düzeylerde anlamlı değildir. Bu yüzden H_1 hipotezi reddedilmiştir. Prosedürel adalet, iş memnuniyetini pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilemektedir (H_2 : 0,189; $p<0,05$). Yani prosedürel adalet arttıkça, iş memnuniyeti de artmaktadır. Bu durum H_2 hipotezinin desteklendiği anlamına gelmektedir. İş memnuniyeti işten ayrılma eğilimini beklediği gibi negatif ve istatistiksel yönden anlamlı bir şekilde etkilemektedir (H_3 : -0,505; $p<0,01$). Yani iş memnuniyeti arttıkça, işten ayrılma eğilimi azalmaktadır. Bu yüzden H_3 hipotezi kabul edilecektir. Prosedürel adalet işten ayrılma eğilimini negatif ve istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilemektedir (H_4 : -0,240, $p<0,01$). Yani prosedürel adalet arttıkça, işten ayrılma eğilimi azalmaktadır. Bu nedenle H_4 hipotezi kabul edilirken, dağıtımsal adalet işten ayrılma eğilimini negatif ve anlamlı şekilde etkilemekte olduğunu ifade eden H_5 hipotezi gerek işaret ve gerekse istatistiksel olarak anlamlı olmaması nedeniyle desteklenememiştir. Ancak dağıtımsal adaletle işten ayrılma eğilimi arasındaki -0,192 ve 0,05 düzeyinde anlamlı olan ilişki, bu sonucun iş performansının dağıtımsal adaletle işten ayrılma niyeti arasında tam ara değişken olduğunu işaret ediyordur olabilir.

3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Günümüzde işletme sahiplerinin ve/veya yöneticilerinin çok sık karşılaştıkları problemlerin başında, tüm çalışanların uygulamaları adil olarak algıladıkları bir iş ortamı oluşturmak gelmektedir. Bu noktadan hareketle bu

çalışmayla, muhasebe firmalarında bağımlı olarak çalışan muhasebe meslek mensuplarının işverenlerine ve yöneticilerine duydukları örgütsel adalete ilişkin algılamalarının, iş memnuniyeti ve işten ayrılma niyetinin oluşumundaki rolü Türkiye’de faaliyet gösteren muhasebecilerden elde edilen bir örneklem kullanarak incelenmiştir. Bu çalışmanın çıktılarıyla bu alanda çalışan insan kaynakları ve personel yöneticileri ile iş gücü planlayıcılarının etkili elde tutma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmak ve aynı zamanda meslek danışmanlarına ve iş arayanlara muhasebe alanındaki işlerin doğası ve gereklilikleri hakkında daha iyi bir bakış açısı sağlamak hedeflenmiştir. Bu amaçla 240 adet muhasebeciden anket yolu ile elde edilen veriler kullanılarak yapılan analizlerden elde edilen bulgularla, dağıtımsal adalet dışında teorik çerçeve ile uyumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, örgütsel adaletin iki alt boyutundan biri olan prosedürel adalet ile iş memnuniyeti ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki doğrulanmaktadır. Bu sonuç, çalışanların ödülleri dağıtım karar ve yöntemlerinin adaletsiz olarak algıladığı örgütlerde, iş memnuniyetinde bir azalma yaşanacağını ve bunun sonucu olarak da işten ayrılma eğiliminin artacağını göstermektedir. Bu bulgular konuyla benzer daha önce yapılmış çalışmaları (Folger ve Konovsky, 1989; McFarlin ve Sweeney, 1992; Roberts ve ark., 1999; Alexander ve Ruderman, 1987; Colquitt ve ark., 2001; Konovsky ve Cropanzano, 1991; Lipponen vd. 2004) desteklemektedir. Ancak mevcut çalışmada ilgili yazında belirtilenlerin aksine dağıtımsal adaletin isten ayrılma niyeti üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, Türkiye açısından iki şekilde değerlendirilebilir; birincisi, Türkiye’deki muhasebecilerin çalıştıkları kurumdan ve yaptıkları işten gurur duydukları, sosyal statü ve itibar ile motive oldukları ve bu nedenle kurum içerisinde adaletsizlik olduğuna ilişkin bir algıya sahip olsalar bile, kurumdan ayrılmayı düşünmedikleri ve ikincisi, kendilerini yaptıkları iş ile özdeşleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmamızın bulgularına göre adalet algıları ve iş memnuniyeti, işten ayrılma eğilimindeki değişimlerin % 36,1’ni açıklamaktadır. Parker ve Kohlmeyer III (2005)’ün örgütsel adaletin sadece dağıtımsal adalet alt boyutunu kullanarak muhasebecilerin örgütsel bağlılıklarını, iş memnuniyetlerini ve işten ayrılma eğilimlerini açıklamaya çalıştıkları benzer çalışmada bu oran %6’dır. Şüphesiz yazında kullanılan diğer değişkenlerin de modele eklenmesi halinde bu açıklayıcılığın daha da yükselmesi kaçınılmaz olacaktır. Standardize edilmiş parametre tahminlerine göre her ikisi de aynı yönlü etkiye sahip olsalar bile, prosedürel adalet dağıtımsal adalete göre istatistiksel olarak anlamlı ve daha önemli bir etkiye sahiptir. Yine standardize parametre tahminlerine göre işten ayrılma eğilimi üzerinde en yüksek etkiye, iş memnuniyeti sahiptir (-0,505). Bu bulgular ışığında muhasebecilerin işten ayrılma eğilimini azaltmak için öncelikle iş memnuniyetinin arkasından da prosedürel adaletin artırılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Abdel-Halim, A., (1981). "Effects of Role Stress-Job Design-Technology Interaction on Employee Work Satisfaction", *Academy of Management Journal*, 24, pp. 260-273
- Adams, J.S., (1963). "Toward an Understanding of Inequity", *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67: 422-436.
- Adams, J.S., (1965), Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 2, pp. 267-299). New York Academic Press.
- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (1980), *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Alderfer, C.P., Alderfer, C.J., Tucker, L., ve Tucker, R., (1980). "Diagnosing race relations in management", *Journal of Applied Behavioral Science*, 16, 135-166.
- Alexander, S., ve Ruderman, M. (1987). "The Role of Procedural and Distributive Justice in Organizational Behavior", *Social Justice Research*, Vol. 1, No. 2 177–198.
- Altunoğlu, A.E., Çataloğlu, B. ve Okursoy, A., (2008). "Çalışan morali ve işten ayrılma isteği: Muhasebecilik mesleği üzerine bir araştırma", *Muhasebe ve Denetime Bakış*, Yıl:8, Sayı:26, Ekim, s.71-84
- Aquino, K., Griffeth, R.W., Allen, D.G., ve Horn, P.W. (1997). "Integrating justice concepts into the turnover process: A test of referent cognitions". *Academy of Management Journal*, 40, 1208–1227.
- Aranya, N., ve Ferris, K.R., (1984). "A reexamination of accountants' organizational-professional conflict", *The Accounting Review*, 59(1), pp. 1-15
- Arnold, H.J. ve Feldman, D.C. (1982). "A multivariate analysis of the determinants of job turnover", *Journal of Applied Psychology*, 67(3): 350-360.
- Babbie, E. (1990). *Survey Research Methods*, 2nd ed., Wadsworth, Belmont, CA
- Bagozzi, R.P. ve Yi, Y. (1988). "On the evaluation of structural equation models", *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 16, No. 1, pp.74–94.
- Beugre, C.D. (2002). "Understanding Organizational Justice and its Impact on managing Employees: An African perspective", *Journal of Human Resource Management*, 13, s. 1091-1104

- Bibby, C.L. (2008). "Should I stay or should I leave? Perceptions of age discrimination, organizational justice, and employee attitudes on intentions to leave", *The Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, s. 63-86.
- Bies, R.J. (1989). "Review of organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome", *Academy of Management Review*, 14, s. 294–297.
- Blakely, G., Andrews, M., ve Moorman, R., (2005). "The moderating effects of equity sensitivity on the relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior", *Journal of Business Psychology*, 20(2), s. 259-273.
- Bluedorn, A.C., (1982), "A unified model of turnover from organizations", *Human Relations*, 35, s.135–153
- Brislin, R.W., (1970), "Back-translation or cross-cultural research", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, s. 185-216
- Brockner, J. (2002). "Making sense of procedural fairness: How high procedural fairness can influence or heighten the influence of outcome favorability", *Academy of Management Review*, 27, s. 58–76.
- Chin, W.W. (1998). "The partial least squares approach to structural equation modeling", in G.A. Marcoulides (Ed.) *Modern Methods for Business Research*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, s.295–336.
- Choo, F., (1986). "Job Stress, Job Performance, and Auditor Personality Characteristics", *Auditing: A Journal of Practice and Theory*, 5(2), s. 17-34.
- Cohen- Crash, Yochi., ve Spector, P.E., (2001). "The Role of Justice in Organizations: A Meta-Analysis", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, s. 278-321
- Colquitt JA, Conlon DE, Wesson MJ, Porter COLH, Ng KY. (2001). "Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research". *Journal of Apply Psychology*, Vol. 86(3), s.425– 45.
- Connor, M., Hooks, K., McGuire, T. (1999), "Gaining legitimacy for flexible work arrangements and career paths: the business case for public accounting and professional services firms", in Parasuraman, S., Greenhaus, J.H. (Eds), *Integrating Work and Family: Challenges and Choices for a Changing World*, Quorum Books, Westport, CT, pp.154-66.

- Cotton, J.L. ve Tuttle, J.F. (1986). "Employee turnover: A meta-analysis and review with implications for research", *Academy of Management Review*, Vol. 11(1), s. 55-70.
- Cox, T. (1993), *Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research and Practise*, San Francisco: Berrett-Koehler
- Cohen, Y.C. ve P.E. Spector (2001). *The Role of Justice in Organizations: A Meta-Analysis. Organizational Behavior and Human Decision Processes* Vol. 86, No. 2, 278–321.
- Cropanzano, R. ve R. Folger, (1991), "Procedural Justice and Worker Motivation" in R. STEERS and L. PORTER (Ed.), *Motivation and Work Behavior*, New York: McGraw–Hill, s. 131–143.
- Cropanzano, R., ve Greenberg, J. (1997). *Progress in organizational justice: Tunneling through the maze*. In C.L. Cooper, & I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 12, pp.317-372). New York: John Wiley & Sons.
- Dailey, R.C. ve Delaney, K.J. (1992). *Disributive and Procedural Justice as Antecedents of Job Dissatisfaction and Intent to Turnover*. *Human Relations*, Vol. 45, No. 3, 305–317.
- Demircan, N.Ç., ve Yıldız, S., (2009). "Örgütsel Adaletin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi: "Algılanan Örgütsel Destek" Bir Ara Değişken mi?", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar, Cilt.8, Sayı. 28,
- Ehlen, C., ve Welker, R. (1996). "Procedural fairness in the peer and quality review programs", *Auditing: A Journal of Practice and Theory*, Vol. 15, s. 38–52.
- Farrell, D. ve Rusbult, G. E. (1981). "Exchange variables as predictors of job satisfaction, job commitment, and turnover: The impact of rewards, costs, alternatives, and investments". *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 28, p.78-95.
- Fogarty, T.J., (1994). "Public Accounting Work Experience: The Influence of Demographic and Organizational Attributes", *Managerial Auditing Journal*, Vol. 9, No. 7, pp. 12-20
- Folger, R. ve Cropanzano, R., (1998). *Organizational justice and human resource management*. Thousands Oaks, CA: Sage

- Folger, R. ve Konovsky, M.A. (1989). "Effects of Procedural and Distributive Justice on Reactions To Pay Raise Decisions", *Academy of Management Journal*, Vol. 32, No. 1, 115-130.
- Fornell, Claes ve David F. Larcker (1981). "Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error," *JMR*, 18 (February), 39-50.
- Greenberg, J. (1990). "Organizational Justice: Yesterday, Today, and Tomorrow", *Journal of Management*, Vol 16 (2); 399-432.
- Gregson, T., (1992). "An investigation of the causal ordering of job satisfaction and organizational commitment in turnover models in accounting", *Behavioral Research in Accounting*, 4, pp.80-95.
- Gregson, T., ve Blin, D. (1989). "The relationship of communication satisfaction to turnover intentions and job satisfaction for certified public accountants", *Advances in Accounting*, 7, 203-222.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., ve Black, W.C., (1998). *Multivariate data analysis*. 5th ed, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hall, M., D. Smith, ve K. L. Smith, (2005). "Accountants' Commitment to Their Profession: Multiple Dimensions of Professional Commitment
- Harrell, A. (1990). "A longitudinal examination of large CPA firm auditors' personnel turnover", *Advances in Accounting*, 8, 233-246.
- Harrell, A.M. ve Stahl, M.J., (1984), "McClelland's Trichotomy of Needs Theory and the Job Satisfaction and Work Performance of CPA Firm Professionals", *Accounting, Organizations and Society*, 9, pp. 241-252.
- Harrell, A., ve R. Eickhoff, (1988), "Auditors' influence-orientation and their affective responses to the "big eight" work environment", *Auditing: A Journal of Practice & Theory* 7: 105-118.
- Harrell, A., Chewing, E., ve Taylor, M. (1986). "Organizational-professional conflict and the job satisfaction and turnover intentions of internal auditors". *Auditing: A Journal of Practice & Theory*, 5(Spring), 109-121.
- Hom, P.W. ve Griffeth, R.W. 1995. *Employee turnover*. Ohio: South-Western College.
- Hoppock, R. 1935. *Job Satisfaction*. Harper and Row.

- Jawahar, I.M. (2002). "A model of organizational justice and workplace aggression", *Journal of Management*, 28(6), 811-834.
- Kalbers, L.P., ve W. J. Cenker, (2007), "Organizational commitment and auditors in public accounting", *Managerial Auditing Journal*, 22(4), pp. 354-375
- Kline, R.B., 1998, *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, NY: Guilford Press
- Konovsky, M.A. ve Cropanzano, R. (1991). Perceived Fairness of Employee Drug Testing as a Predictor of Employee Attitudes and Job Performance. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 76, No.5, 698-707.
- Law, D.W., 2005, Interactive organizational commitment and hardiness in public accountants' turnover, *Managerial Auditing Journal*, Vol. 20 No. 4, pp. 383-393
- Lee, P.C.B., (2000), "Turnover of information technology professionals: a contextual model", *Accounting, Management and Information Technologies*, 10, pp. 101-124
- Leventhal, G.S., 1980. What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K. S. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis (Eds.), *Social exchanges: Advances in theory and research* (pp. 27-55). New York: Plenum Press.
- Libby, T. (1999). The influence of voice and explanation on performance in a participative budgeting setting. *Accounting, Organizations and Society*, 24, 125-137.
- Lindquist, T., (1995). Fairness as an antecedent to participative budgeting: examining the effects of distributive justice, procedural justice and referent cognition on satisfaction and performance. *Journal of Management Accounting Research*, 7, 122-147.
- Lipponen, J., Olkkonen, M.E. ve Myyry, L., (2004). Personal Value Orientation as a Moderator in the Relationships Between Perceived Organizational Justice and its Hypothesized Consequences. *Social Justice Research*, Vol.17, No. 3, 275-292.
- Lui, S.S., Ngo, H.Y., ve Tsang, A.W.N., (2001), Interrole conflict as a predictor of job satisfaction and propensity to leave, *Journal of Managerial Psychology*, vol. 16, No.6, pp. 469-484

- Martin, C.L. ve Bennett N., (1996) "The Role of Justice Judgments in Explaining The Relationship Between Job Satisfaction and Organizational Commitment", *Group and Organizational Management*, Vol. 21, No. 1, s. 84
- Mathieu, J.E. ve Hamel, K., (1989). "A causal model of the antecedents of organizational commitment among professionals and nonprofessionals", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 34, pp. 229-317.
- McFarlin, D.B., ve Sweeney, P.D., (1992), Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academic Management Journal*, Vol. 35(3):626– 37.
- McGorry, S.Y., (2000), "Measurement in a cross-cultural environment: survey translation issues", *Qualitative Market Research: An International Journal*, 3(2), pp. 74-81.
- McNichols, C.W., M.J. Stahl, ve T.R. Manley, (1978), "A validation of Hoppock's job satisfaction measure", *Academy of Management Journal*, (December): 737-742.
- Metzler, James C., 2006, The small firm advantage, Does your firm have it?, *Journal of Accountancy*, Vol. 202, Number. 1, s. 61-63
- Mitchell, V.-W. (1994). 30 Years of Perceived of Risk: Some Research Issues. Paper presented at the Academy of Marketing Science Conference, *Developments in Marketing Science*, Nashville.
- Mobley, W. H. (1977). Intermediate linkages in the relationship between job satisfaction and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 62(2), 237-240.
- Mobley, W. H., Griffeth, R. W., Hand, H. H., ve Meglino, B. M., (1979), "Review and conceptual analysis of the employee turnover process", *Psychological Bulletin*, 86, pp. 493-522
- Mobley, W.H. 1982. *Employee turnover: Causes, consequences, and control*. Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Moon, H. ve Kamdar D. (2008), "Meor We? The Role of Personality And Justice as Other- Centered Antecedents to Innovative Citizenship Behaviors Within Organizations", *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 84-94.

- Moorman, R. H. (1991). Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behaviors: Do Fairness Perceptions Influence Employee Citizenship? *Journal of Applied Psychology*, Vol.76, No.6, 845–855.
- Moyes, G.D., Williams, P.A. ve Quigley, B.Z. 2000. The relation between perceived treatment discrimination and job satisfaction among African-American accounting professionals, *American Accounting Association*, Vol. 14, pp.21-48.
- Mueller, C. W., ve Tor, W., 2000, The degree to which justice is valued in the workplace, *Social Justice Research*, 13:1, s. 1-24
- Mynattu, P.G., Omundson, J.S., Schroederu, R.G. ve Mary B. Stevens, 1997, The Impact Of Anglo And Hispanic Ethnicity, Gender, Position, Personality And Job Satisfaction On Turnover Intentions: A Path Analytic Investigation, *Critical Perspectives on Accounting*, 8, 657-683
- Netemeyer, R. G., James S. B., D. O. McKee, ve Robert Mc M., (1997), "An Investigation into the Antecedents of Organizational Citizenship Behaviors in a Personal Selling Context", *Journal of Marketing*, 61, pp. 85-98.
- Niehoff, B.P. ve Moorman, R.H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36, 527-556.)
- Nunnally, J., 1978. *Psychometric Theory*. McGraw-Hill, New York.
- Özer, G., ve Günlük, M., 2009, "The effect of organizational justice and job satisfaction on Turkish public accountants' turnover intention", *MODAV 6. Uluslar arası Muhasebe Konferansı, Muhasebe Öğretim Üyeleri Bilim ve Dayanışma Vakfı*, 4-5 Aralık, İstanbul, Türkiye
- Parker, Robert J. ve Kohlmeyer III, James M., (2005), "Organizational justice and turnover in public accounting firms: a research note", *Accounting, Organizations and Society*, 30, pp. 357–369
- Pasewark, W.R. ve Strawser, J.R. (1996), "The determinants and outcomes associated with job insecurity in a professional accounting environment", *Behavioral Research in Accounting*, Vol. 8, pp. 91-113.
- Porter, L., Steers, R., Mowday, R. ve Boulian, P., (1974), "Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians", *Journal of Applied Psychology*, 59(5), pp. 603–609.

- Poznanski, P. ve Blin, D., (1997), "Using structural equations modeling to investigate the causal ordering of job satisfaction and organizational commitment among staff accountants", *Behavioral Research in Accounting*, Vol. 9, pp. 154-71. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Price, J.L. (1977). *The study of turnover*. Ames, IA: Iowa State University Press.
- Rasch, R. H. ve Harrell, A., (1990), "The Impact of Personal Characteristics on the Turnover Behavior of Accounting Professionals", *Auditing: A Journal of Practice and Theory*, Vol. 9(2), pp. 90-102.
- Rebele, J.E., R. E. Michaels, ve R. Wachter, (1996), "The Relationship of Career Stage to Job Outcome and Role Stress: A Study of External Auditors", *Advances in Accounting*, 14: 241-258.
- Reed, S.A., Stanley H.K., ve Robert H. S., 1994, "Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Turnover Intentions of United States Accountants: The Impact of Locus of Control and Gender." *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 7:31-58.
- Roberts, J. A., Coulson, K. R., Chonko, L. B., 1999. Salesperson perceptions of equity and justice and their impact on organizational commitment and intent to turnover. *Journal of Marketing Theory and Practice* 7 Winter, 1-16.
- Scandura, T.A. (1999). Rethinking Leader-Member Exchange: An Organizational Justice Perspective. *Leadership Quarterly*, Vol. 10, No. 1, 25–40.
- Scott, C. R., Connaughton, S. L., Diaz-Saenz, H. R., Maguire, K., Ramirez, R., Richardson, B., Shaw, S. P., ve Morgan, D. (1999), "The Impacts of Communication and Multiple Identifications on Intent to Leave", *Management Communication Quarterly*, 12, 400–435.
- Shore, L.M. ve Martin, H.I. (1989), "Job satisfaction and organizational commitment in relation to work performance and turnover intentions", *Human Relations*, Vol. 42, pp. 625-38.
- Siegel, P., Reinstein, A., ve Miller, C. (2001). Mentoring and organizational justice among audit professionals. *Journal of Accounting, Auditing and Finance*, 1–25.
- Skarlicki, D. P., ve Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82, 434–443.

- Stallworth, H.L., 2003, Mentoring, organizational commitment and intentions to leave public accounting, *Managerial Auditing Journal*, 18/5, pp. 405-418
- Steers, R.M., ve Mowday, R.T. (1981). Employee turnover and postdecision accommodation processes. In L.L. Cummings and B.M. Staw (eds.), *Research in organizational behavior*, 3, 235-281. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Sweeney, P. D. ve D. B. MC Farlin, 1993, "Workers' Evaluations of The "Ends" and The "Means":An Examination of Four Models of Distributive and Procedural Justice", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 55, pp.23-40.
- Tajfel, H., ve Turner, J. C., (1985), The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel and W.G. Austin (Eds), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed.). Chicago: Nelson-Hall
- Tett, R. P., ve Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: Path analysis based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*, 46, 259-293.
- Thibaut, J., ve Walker, L. (1975). *Procedural Justice: A Psychological Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trevino, L. ve Weaver G. (2001). Organizational justice and ethics program "follow-through": Influences on employees' harmful and helpful behavior. *Business Ethics Quarterly*, 11(4), 651-671.
- Tucker, L., ve Lewis, C., 1973. The reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika* 38, 1-10.
- Umphress, E.E., Labianca, G., Brass, D.J., Kass, E., Scholten, L. (2003). The Role Of Instrumental And Expressive Social Ties In Organizational Justice Perceptions. *Organization Science*, 14: 738-753.
- Van Yperen, N. W., Hagedoorn, M., Zweers, M., & Postma, S. (2000). Injustice and employees destructive responses: The mediating role of state negative affect. *Social Justice Research*, 13, 291-312.
- Viator, R.E., 2001a, The association of formal and informal public accounting mentoring with role stress and related job outcomes, *Accounting, Organizations and Society* 26, 73-79
- Viator, R.E., 2001b, An examination of African Americans' access to public accounting mentors: perceived barriers and intentions to leave, *Accounting, Organizations and Society* 26, 541-561

- Yeh, Yaying Mary Chou, (2007), "A Renewed Look at the Turnover Model for Accounting Knowledge Work Force", *Journal of American Academy of Business*, 11(1), pp. 103-109
- Yeniçeri, Ö., Demirel, Y. ve Seçkin, Z., 2009, Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: İmalat sanayi çalışanları üzerinde bir araştırma, *KMU İİBF Dergisi*, Yıl: 11, Sayı: 16, Haziran, s. 83-99
- Zawacki, R A., (1993), "Key issues in human resources management", *Information Systems Management*, 10, pp. 72-75

The Effect of Organizational Justice on Accountants' Job Satisfaction and Turnover Intention

INTRODUCTION

Organizational justice, which is essential for employees' individual satisfaction and for organizations to perform effectively, can be defined as the role of honesty in a workplace or the role of the authority in preserving the rightfulness. In studies researching the effect of organizational justice notion on both organizations and employees, how the employees perceive the justice in workplace and what is the degree of the effect of justice on job results are focused on. One of the main reasons for researchers to focus on the organizational justice subject is that employees' perception of justice increases their job satisfaction, organizational commitment and their performances, and depending on this, it decreases their turnover intention.

High personnel turnover rate is an ongoing problem for public accounting offices as well as lots of other organizations. Beside absenteeism in workplace, turnover intention and turnover rate are among the organizational behavior subjects that are very old and extensively studied, applications on accountants are relatively new. Since accountants' individual skills and works are the building blocks affecting the performance of accounting organizations, personnel turnover rate and retention of the existing personnel are among the main subjects that are important for a lot of accounting firms. In proportion to lots of other occupations, accounting occupation requires higher technical knowledge and education and also the work environment in accounting firms differ from the environments in other occupations. The impact which occurs when the accountants leave from the accounting organizations voluntarily or reluctantly is substantially important. Also, calculating the exact cost of this impact is difficult. Therefore, personnel turnover rate has an important effect on organizations' operating costs and is directly related with recruiting the employees and training costs, low level of employee morale, job satisfaction and perception of customers about service quality. More importantly, employees who left their organizations may convey their knowledge to the rival firms and as a result, firms may lose their competitive advantages.

Although a great number of studies, both national and international, about organizational justice, job satisfaction and turnover intention in management, applied psychology and organizational behavior fields have been carried out in the last thirty years, studies carried out in accounting field are relatively fewer.

The aim of this study is, to search the role of accounting occupation members', who work as dependent workers in the accounting firms operating in Turkey (mesleki stajyer, SM ve SMMM), justice perception within their organization in the formation of job satisfaction and turnover intention by using distributive and procedural justice dimensions

METHOD

Our sample is comprised of accountants in Turkey. Data was obtained from 240 members of the accounting profession operating in various districts of Turkey selected randomly by a survey form has been generated by using an introductory information in order to determine the socio-demographic characteristics of the accountants. Questionnaires were distributed to 600 accountants. We received 294 responses with a 49 % response rate. However, we have extracted 54 questionnaires because of incomplete filling. Final response rate became 40% with 240 participants over 600 accountants, indicating a good response rate for survey data.

The questionnaire was administered in Turkish with some well-established scales in The United States of America. Items for these scales were originally developed in English and then translated into Turkish. The wording of some items was modified to fit the research setting. To ensure the quality of the translation, a back-translation was also done. Likert 5 scale-values ranged from (1) strongly disagree to (5) strongly agree- was used.

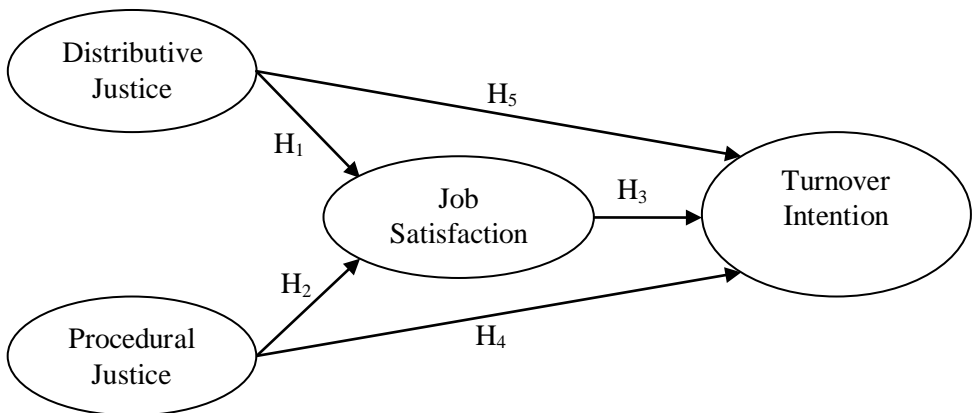


Figure 2. Proposed Model

DATA ANALYSES

We employed a structural equation modeling to analyze the effects of distributive justice (DJ), procedural justice (PC) and job satisfaction (JS) on turnover intentions (TI). First, we tested the model fit for the four constructs, DJ, PC, JS, and TI, through a confirmatory factor analysis. Then, we examined the

significance of the coefficients of the paths between the predictors and the dependent variables.

AMOS 7.0 structural equation-modeling program was used for testing proposed hypotheses. Prior to testing the hypotheses and evaluating the entire model fit, measurement models were evaluated and refined through confirmatory factor analysis. The measurement model represents relations between observed variables and constructs.

RESULTS AND CONCLUSION

With this study, the role of accounting occupation members', who work as dependent workers in the accounting firms operating in Turkey, perception of organizational justice towards their managers and employers in the formation of job satisfaction and turnover intention has been searched by using a sampling derived from accountants operating in Turkey. With outcomes of this study, helping human resources and personnel managers and workforce planners so that they can develop effective retention strategies and at the same time providing a better view point for occupation consultants and job seekers about the nature of accounting works and its necessities are aimed. With findings derived from the analysis done to this end, results consistent with theoretical framework except from distributive justice have been obtained. According to the research findings, the relationship between procedural justice, which is one of the two sub-dimensions of organizational justice, and job satisfaction and turnover intention, has been confirmed. This result shows that in organizations where the workers perceived the reward distribution decisions and methods as unjust, there will be a decrease in job satisfaction and as a result turnover intention will increase. These findings support the previous studies on this subject (Folger & Konovsky, 1989; McFarlin & Sweeney, 1992; Roberts et al., 1999; Alexander & Ruderman, 1987; Colquitt et al., 2001; Konovsky & Cropanzano, 1991; Lipponen et al., 2004). But in this study, contrary to the ones stated in literature, it is found that distributive justice has no effect on turnover intention. This result can be evaluated in two ways in Turkey; first, accountants in Turkey are proud of their organization and works, motivated with social status and stature and for this reason, they don't think about leaving from their organization even if they think that there is an injustice within the organization and identify themselves with their jobs.

According to the findings of our study, justice perceptions and job satisfaction explain the 36,1% of the changes in turnover intention. In a similar study that Parker and Kohlmeyer III (2005) tried to explain accountants' organizational commitment, job satisfactions and turnover intentions by using only the distributive sub-dimension of organizational justice, this rate is 6%. No doubt that, when other variables used in literature are added to the model, higher expressiveness will be inevitable. According to standardized parameter estimations, even both of them have same directional effect; procedural justice is statistically

more meaningful and has a more important affect than distributive justice. Again according to the standardized parameter estimations, job satisfaction has the most powerful affect on turnover intention (-0,505). With these findings, in order to decrease the turnover intention of accountants, firstly, procedural justice should be increased after job satisfaction.