

# TÜBAV BİLİM DERGİSİ

## JOURNAL OF TUBAV SCIENCE



TURKISH SCIENCE RESEARCH FOUNDATION

# TÜBAV BİLİM DERGİSİ

Türk Bilim Araştırma Vakfı (TÜBAV) desteğiyle TÜBAV BİLİM DERGİSİ adıyla Fen Bilimleri, Sağlık Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanlarını kapsayan yılda 4 sayı olarak 2008 yılından itibaren yayın hayatını sürdüren, hakemli, uluslar arası Türkçe yayın yapmayı hedeflemiş bilimsel bir dergidir. 2013 yılında TÜBİTAK ULAKBİM Dergi PARK sistemine dahil edilmiştir. Yazarlarca, bu sistemimizi kullanarak gönderilen çalışmalar değerlendirilmektedir.

2018 • CİLT / VOLUME 11 • SAYI / NUMBER 1

**Baş Editör / Editor in Chief**

Prof. Dr. Halil İbrahim BÜLBÜL

**Yönetim Adresi / Address of Directors**

Türk Bilim Araştırma Vakfı (TÜBAV)  
Taşkent Caddesi (1. Cadde)  
No: 19/1, Bahçelievler 06500  
ANKARA-TÜRKİYE

**Yerel Süreli Yayın / Local Periodical**

ISSN 1308-4933

**Yayıncı / Publishers**

TÜRK BİLİM ARAŞTIRMA VAKFI (TÜBAV)

## **Editör**

Prof.Dr. Halil İbrahim BÜLBÜL

## **Alan Editörleri**

Prof. Dr. İlhami ÇOLAK, Nişantaşı Üniversitesi, TÜRKİYE, Mühendislik Alanı  
Prof. Dr. Şeref SAĞIROĞLU, Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE, Mühendislik Alanı  
Prof. Dr. Harun ÜLGER, Erciyes Üniversitesi, TÜRKİYE, Tıp Alanı  
Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE, Eğitim Bilimleri Alanı  
Prof. Dr. Yoshitaka NAKANISHI, Kumamoto Üniversitesi, JAPONYA, Mühendislik alanları  
Prof. Dr. Vladyslav Pliuhin, O.O. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv, Ukraine, Mühendislik Alanları  
Dr. Irshad Hussain, The Islamic University of Bahawalpur Pakistan, Pakistan, Bilgi ve İletişim Teknolojileri alanı

## **Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Şeref SAĞIROĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Kamil AYDIN, Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet AKSOY, Erciyes Üniversitesi  
Prof. Dr. Ömer Faruk BAY, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. İlhami ÇOLAK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. H. İbrahim ÜNAL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatma ÜNAL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hüseyin DEMİR, Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof. Dr. Ömer EYERCİOĞLU, Gaziantep Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet ÖZDEMİR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. İhsan KELEŞ, Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Prof. Dr. H. Serdar YÜCESU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. B. Kemal YEŞİLBURSA, Abant İ. B. Üniversitesi  
Prof. Dr. Güngör BAL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ertuğrul BALTACIOĞLU, M. Kemal Üniversitesi  
Prof. Dr. Hüseyin Rıza BÖRKLÜ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Recai COŞKUN, Sakarya Üniversitesi  
Prof. Dr. Seyhan FIRAT, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. H. Yılmaz ARUNTAŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa KURT, Ahi Evran Üniversitesi  
Prof. Dr. Kemal ERŞAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. O. Ayhan ERDEM, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Erol KURT, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Dr. Mustafa ÜNAL, Erciyes Üniversitesi  
Prof. Dr. Halil İbrahim BÜLBÜL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatma AYZAZ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. A. Fuat BOZ  
Prof. Dr. Bekir BULUÇ  
Prof. Dr. Erdal Bekiroğlu, Abant İ. B. Üniversitesi  
Prof. Dr. İbrahim SEFA, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa BÖYÜKATA, Bozok Üniversitesi  
Prof. Dr. Dr. Şevki DEMİRBAŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hakan ATEŞ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Erdal IRMAK, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet Durgutlu, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Necmi ALTIN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. İlyas ÇANKAYA, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Çetin GENÇER, Fırat Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet DEMİRTAŞ, Gazi Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Süleyman ÜSTÜN, Manisa Celal Bayar Üniversitesi

## **Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz**

Prof. Dr. Seyhan FIRAT, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yavuz ERİŐEN, Yıldız Teknik Üniversitesi  
Doç. Dr. Ali Çaęatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi  
Doç. Dr. Arzu ÖZEN YAVUZ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Ayfer KELEŞ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Erol DURAN, UŐak Üniversitesi  
Doç. Dr. Ferdun SEZGİN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa ULUSOY, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Mürsel ERDAL, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Mahmut DUYMUŐ, Gazi Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Semiha AKÇAÖZOĞLU, Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi



# TÜBAV BİLİM DERGİSİ

2018 • CİLT / VOLUME 11 • SAYI / NUMBER 1

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

KOZBEYLİ KIRSAL YERLEŞİMİNDE GELENEKSEL KONUT MİMARİSİNİN EKOLOJİK SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ Burcu TAŞCI & Tuğçe PEKDOĞAN.....	1-18
ANKARA İLİ KIZILCAHAMAM İLÇESİ BAŞÖREN KÖYÜNDE BULUNAN ALTINTAŞ KIRSAL KONUTUNUN RESTORASYON ÖNERİSİ Berna ÇAPRAZ ALANKUŞ & Özlem SAĞIROĞLU.....	19-38
ACİL SERVİSE BAŞVURAN KRİTİK HASTA YAKINLARININ GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİ Yeliz AKKUŞ & Gülşen ÇIĞŞAR & Elnare GÜNAL.....	39-51
ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE YÖNELİK ALGILARI ve ÖĞRETMENE GÜVENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ Şule POLAT & Könül ABASLI.....	52-61
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞ DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ Erdi ERDOĞAN & Özdemir DİKİCİGİL .....	62-73
İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE YAZMAYA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA ANALİZİ Pınar BULUT & Yasemin KUŞDEMİR.....	74-86
THE EXAMINATION OF THE PROFESSIONAL ANXIETY LEVELS OF TEACHER CANDIDATES Didem KOŞAR.....	87-99

# KOZBEYLİ KIRSAL YERLEŞİMİNDE GELENEKSEL KONUT MİMARİSİNİN EKOLOJİK SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ\*

Burcu TAŞCI<sup>1</sup>

<sup>1</sup>İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Mimarlık Fakültesi, Mimari Restorasyon Bölümü, İzmir, burcutasci@iyte.edu.tr

Tuğçe PEKDOĞAN<sup>2</sup>

<sup>2</sup>İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, İzmir, tugcepekdogan@iyte.edu.tr

Son dönemde artan çevre sorunları, mevcut kaynakların aşırı kullanılması, gün geçtikçe azalması ve ekolojik dengenin bozulması tüm dünya ülkelerini doğayla uyumlu yaşamaya yönlendirmiş, insanları her sektörde üretim ve tüketim biçimlerini tekrar gözden geçirmeye yöneltmiştir. Bu durumun etkileri mimarlık alanında da uzun süredir görülmektedir. Yeni projelerde, tasarım ve uygulama aşamasında çevreye olan duyarlılığın artmasının yanında, sürdürülebilir tasarım kriterlerine uygun olarak yapılan ve günümüze ulaşan tarihi kırsal yerleşimlere verilen önem de artmaktadır. Kırsal yerleşimler sahip oldukları doğal, tarihi ve geleneksel değerler ile kültürel mirasımızda önemli bir yere sahiptir. Günümüzde bu yerleşimlerdeki geleneksel yapı kültürü çeşitli nedenlerle yok olmaktadır. Bu geleneksel doku, içerisinde malzemelerin doğru kullanıldığı ve sürdürülebilir mimari tasarım değerleri taşıyan çözümler barındırmaktadır. Kırsal alanlarda tarihi dokunun büyük bir kısmını sivil mimarlık örnekleri olarak konut yapıları oluşturmaktadır. Geleneksel konut mimarisinin doğayla uyumlu, çevreye en az zarar veren yapım tekniklerinin gelecek kuşaklara aktarılması önemlidir. Bu bağlamda çalışma alanı olarak İzmir'in Foça ilçesine bağlı Kozbeyli yerleşmesi seçilmiştir. Kozbeyli'nin çalışma alanı olarak seçilmesinde özgün konut dokusuna sahip olması, günümüzde rüzgar tribünleri ile enerji üretimi yapılan bir yamaçta konumlanması, geleneksel dokuya ve konutların ekolojik sürdürülebilirliğine ilişkin çalışmaların eksikliği sayılabilir. Köyün tarihi dokusunun çoğunluğunu yığma yapım tekniğinde yapılmış konutlar oluşturmaktadır. Günümüzde konutların büyük bir kısmı yıkık ve atıl durumdadır. Temel kaynağı doğal çevre olan turizm sektörü, doğaya ve kültürel mirasa büyük zararlar vermektedir. Kozbeyli yerleşiminin de artan turizm faaliyetleri ile meydana çıkan çevre sorunları nedeniyle özgün tarihi dokusu tehlike altındadır. Bu yapıların ekolojik sürdürülebilirlik açısından irdelenerek tarihi dokularda ekolojik tasarıma yönelik yaklaşımların anlaşılması önemlidir. Çalışmada literatür araştırmaları ve alan çalışmaları ışığında dokunun belgelenmesi ve genel değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu bağlamda Kozbeyli yerleşimi fiziksel çevreye ilişkin, yapıya ilişkin ve enerji kazanımına ilişkin ölçütler başlıkları altında incelenmiştir. Konutların üretim ve kullanım aşamalarında belirli bir ekolojik duyarlılık taşıdıkları görülmüş ve yeni yapılarda bu duyarlılığın sürdürülmesi önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Sürdürülebilirlik, ekoloji, kırsal yerleşimler, geleneksel konut mimarisi, Kozbeyli

\* Bu makale II. Uluslararası Sürdürülebilir Yapılar Sempozyumu ISBS-2015 sözel bildiri olarak sunulmuştur.

## EXAMINATION OF TRADITIONAL DWELLING ARCHITECTURE IN KOZBEYLI RURAL SETTLEMENT IN THE CONTEXT OF ECOLOGICAL SUSTAINABILITY

In recent years' reduction and overutilization of available resources day by day as a result of disruption of the ecological balance is the biggest challenge facing the World. Due to this situation people has led to the revision of production and consumption configurations in every sector. Therefore, environmentally friendly design strategies and sustainable products have developed. The effects of this situation seems to be long in the field of architecture. In the new project besides the increase in the sensitivity to the environment during the design stage and construction activities, is constructed in accordance with the sustainable design criteria and is also increased emphasized to the historic rural settlements. The rural settlements which have natural, historical, and traditional values have an important part of our cultural heritage. Nowadays, this settlements' traditional culture has begun to disappear for several reasons. This traditional pattern has included some clever solutions about the usage of material and also sustainable design value. A great deal of historical pattern in rural areas constitutes residential buildings as examples of civil architecture. In Traditional architecture, harmony with nature, protect the environment from construction damage techniques are gaining importance to pass on to future generations. In this context, the study area Kozbeyli village of Foca district in İzmir is determined. The majority of the historical village pattern is composed of traditional masonry construction. Nowadays a large part of the housing is ruin and inactive. The main source of tourism industry is natural environment. The tourism has many adverse effect for natural environment. Many of these impact is linked with the new construction also this situation damage nature and cultural heritage too underestimated. Also Kozbeyli village faces the threat of the destruction of the original character because of the tourism industry. It means that the request increasing pressure on natural resource and it leads to serious effect it has on the natural environment. Historical pattern examined in the context of sustainability also these examination is important to understand the approach to ecological design. In the study, patterns are documented and evaluated in the light of field studies and literature review. Kozbeyli has been examined under the titles of physical environment, building design and has been explored energy conservation behaviour. As a result, it has been observed that the dwellings have a certain ecological sensitivity in the construction and design phases and also it is suggested that this sensitivity should be maintained in the new structures.

**Keywords:** Sustainability, ecology, rural settlements, traditional housing in architecture, Kozbeyli

### Giriş

Mevcut kaynakların gün geçtikçe azalması ve aşırı kullanımı sonucu ekolojik dengenin bozulması, dünyanın karşı karşıya kaldığı en büyük problemlerdendir. Bu durum insanları her sektörde üretim ve tüketim biçimlerini tekrar gözden geçirmeye yöneltmiştir ve bu nedenle günümüzde çevreye duyarlı tasarım yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. İşverenler, tasarımcılar ve kullanıcılar estetik, işlevsel ve sağlam yapıların aynı zamanda ekolojik duyarlılığa sahip olmasına da talep etmektedir. Buna göre yapılar barınma ihtiyacını karşılarken, kullanıcılara minimum enerji ile sağlıklı hayat sürdürebilmeleri için gerekli konfor koşullarını da sağlamak durumundadır. Teknolojinin gelişmesi mimarlık alanında sürdürülebilir ve enerji etkin tasarımların önünü açmıştır. Ancak gelişen teknoloji özellikle sanayileşmiş bölgelerde çevresel sorunlarla daha çok karşılaşılmasına neden olmuş, bu bağlamda 1972 yılında İsveç'in başkenti Stockholm'de Birleşmiş Milletler İnsani Çevre Konferansı düzenlenmiş ve çevre sorunları ortaya çıkmıştır [1].

Mimarlık alanında özellikle tasarım aşamasında, ekolojik sistem korunarak, sürdürülebilir bakış açısıyla çevre alanı oluşturmak ve oluşturulan bu alan ile yapay çevrenin uyumunu sağlamak başlıca hedeflerdendir. Özellikle üretim aşamasında fazla enerji tüketimine sebep olan bazı basit tasarım kararlarının alınmasıyla, çevreye duyarlı tasarımların sayısı giderek artmaktadır. Kurulan bu sistemde binalar sürdürülebilirlik kavramı içerisinde incelenerek değerlendirilmektedir.

Geleneksel yerleşimler yapım teknikleri, mevcut kaynaklardan kolay elde edilebilen ve dönüşümü sağlanabilen malzeme kullanımı ile insanların kolaylıkla üretebildikleri ekolojik tasarımlar niteliğindedir. Eldeki kaynakları kullanarak ilave önlemler gerektirmeden ısı konforu sağlaması nedeniyle sürdürülebilirlik ilkelerini taşımaktadırlar.

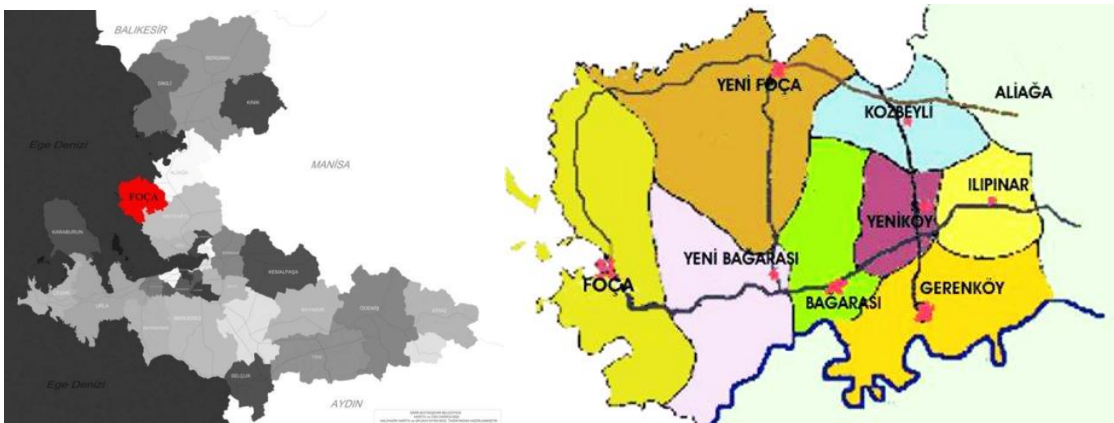
Bu çalışmanın amacı, Kozbeyli yerleşimi üzerinden tarihi kırsal alanların ekolojik sürdürülebilirlik bağlamında incelenmesidir. Bu inceleme fiziksel çevreye ilişkin, yapıya ilişkin ve enerji kazanımına ilişkin ölçütler başlıkları altında yapılmıştır. Çalışma alanı olarak Foça'ya bağlı tarihi Kozbeyli yerleşimi özgün dokusu ve daha önce incelenmemiş olması nedeniyle seçilmiştir. Kullanılan yöntemler alan çalışmaları ile yerleşim dokusunun belirlenmesi, geleneksel konut dokusunu oluşturan konut tipolojilerinin tespiti ve seçilen yapıların belgelenmesi ile literatür araştırmalarıdır. Kozbeyli'nin mevcut durumu çizgisel harita üzerine tarihi ve yeni yapılar belirtilerek aktarılmıştır. Bu yapılar arasından seçilen dört konut yapısı, farklı tipolojilerde olup, müdahale görmemiştir. İlk olarak yerleşimin genel dokusu sürdürülebilir mimari tasarım ölçütleri başlığı altında incenmiş, daha sonra seçilen dört konut yapısı detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Konuyla ilgili literatür araştırmaları kapsamında doğrudan Kozbeyli yerleşimi ile ilgili bilimsel yayımlara rastlanmamaktadır. Yerel tarih araştırmacısı Hüseyin Yurtaş'ın "Foça Kozbeyli" kitabı mevcuttur. Yerleşimin nüfus bilgileri ve idari yapısı ile ilgili olarak Erkan Serçe'nin "Aydın Vilayeti Salname ve İstatistiklerinde Foçateyn Kazası" adlı makalesi bulunmaktadır. Ersin Doger'in "Menemen ya da Tarhanıyat Tarihi" adlı kitabında Kozbeyli'den bahsedilmektedir. Tarihi kırsal alanlarda sürdürülebilirlik çalışmalarına bakıldığında ise yüksek lisans tezleri olarak "Edirne Geleneksel Konut Mimarisinin Sürdürülebilirlik Bağlamında Enerji Verimliliği ve Isıl Analiz Açısından Değerlendirilmesi [2]", "Sürdürülebilirlik Bağlamında Şile Kent Dokusu Analizi: Camcı ve Cami Sokakları [3]", "Yerel Konut Mimarisinin Ekolojik Sürdürülebilirlik Bağlamında İncelenmesi: Bodrum Sandıma Köyü [4]", doktora tezi olarak "Kırsal Konutlarda Sürdürülebilirlik Kriterlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Yöntem: Edirne Örneği [5]" ve makaleler olarak "Kırsal Yerleşim Bölgelerinde Sürdürülebilirlik: Çanakkale Bölgesi Ayvacık İlçesi Adatepe ve Demirciköy [6]" ve "Sille (Konya) Yerleşiminin Sürdürülebilirliği için Ekolojik Tasarım Önerileri [7]" örnekleri verilebilir.

Kentsel sit alanı olarak koruma altına alınan Kozbeyli'de koruma ve planlama çalışmalarına bakıldığında pek çok tarihi yapının tescilli olduğu görülmektedir. Yerleşimin Koruma Amaçlı İmar Planı'nın hazırlanması için İzmir Valiliği, Foça Kaymakamlığı, Foça Belediyesi, Kozbeyli Muhtarlığı ve Köy Güzelleştirme Derneği çalışmalara başlamış ve Gediz Üniversitesi ile planın hazırlanması konusunda 2013 yılında anlaşma sağlanmıştır. Gediz Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nün düzenlediği bir atölye çalışması ile bu kapsamdaki çalışmalara başlanmıştır. Koruma amaçlı imar planının ardından sokak sağlıklılaştırma ve restorasyon çalışmalarına geçilecektir [8].

### 1. Kozbeyli'nin Genel Özellikleri ve Tarihsel Süreçte Gelişimi

Kozbeyli, Ege Bölgesi'nde yer alan İzmir kentinin Foça ilçesine bağlı bir yerleşimdir (Şekil 1a). Kozbeyli'nin doğusunda Aliğa ilçesi, batısında ve kuzeyinde Yeni Foça, güneyinde Yeniköy, Bağarası, Ilıpinar mahalleleri bulunmaktadır (Şekil 1b). Yüzölçümü 12,456,961.34 m<sup>2</sup> olup, denizden yüksekliği 80 metredir (Şekil 3). 38° 71' kuzey enlemi ve 26° 89' doğu boylamı üzerindedir. Kozbeyli, İzmir'e 60 kilometrelik, Foça'ya 20 kilometrelik bir karayolu ile bağlıdır.



Şekil 1. (a) Foça'nın konumu (URL1), (b) Kozbeyli ve çevre yerleşmeler (URL2)



Şekil 3. Kozbeyli'nin denize göre konumu

1918 tarihinde Söğütçük, Gerenköy, Ulupınar, Yeniköy, Şeyh Kebir (Issız Köy) ve Koca Mehmetler köyleri kaza merkezi durumundaki Eski Foça'ya, Çakmaklı ve Kozbeğli köyleri de Yeni Foça nahiyesine bağlıdır. [9] Kozbeyli, Yeni Foça'ya bağlı bir köy durumunda iken 29 Mart 2009 tarihinde yapılan yerel seçimlerle birlikte Yeni Foça'nın Eski Foça'ya bağlı bir mahalle haline getirilmesi ile Foça'nın bir köyü durumuna gelmiştir. Foça ilçesi, 2012 yılına kadar Yeni Foça Bucağı, Bağarası ve Gerenköy beldeleri, Yeni Bağarası, İlipınar, Yeniköy ve Kozbeyli köylerini kapsamaktaydı. 2012 yılında çıkan 6360 sayılı Büyükşehir Yasası sonrasında, köy statüsünde idari birimlerin kaldırılmasıyla Kozbeyli Foça'nın 16 mahalle muhtarlığından biri haline gelmiştir.

Kozbeyli'nin kuruluşu hakkında kesin veriler bulunmamakla birlikte, köyün yaklaşık olarak 14. yüzyılda Saruhanoğulları Beyliği döneminde Türkler tarafından kurulduğu düşünülmektedir. Köy ilk olarak Işıkköy'den (Şihkebir / Büyükşeyhli) gelenler tarafından, Yolmuş adı verilen bölgede kurulmuştur. Yolmuş, Kozbeyli'ye yaklaşık 3 kilometrelik mesafede bulunmaktadır. Günümüzde bu alanda yapı kalıntıları ve mezarlık bulunmaktadır. Köyün kurulduğu dönemde korsan saldırıları en büyük tehditlerdendir ve Yolmuş konum olarak bu saldırılara karşı açık bir durumdur. Bu nedenle burada yaşayan halkın 150-200 yıl kadar sonra, Kuzubey adındaki bir derebeyi önderliğinde Kozbeyli'nin günümüzdeki yerine gelerek köyü kurdukları bilinmektedir. Bu durumu kanıtlar nitelikte bölgede korsan saldırılarının sık olarak görüldüğü tarihsel kaynaklarda anlatılmaktadır. "Kara" sözcüğü bölgede sık olarak kullanılmaktadır. Karaburun, Karafoça (Evliya Çelebi de böyle kullanılmaktadır). Kara sözcüğü gerçek anlamda siyah karşılığı veya coğrafi terim olarak deniz karşıtı toprak alanı ifade ettiği gibi "korkunç" anlamında da kullanılmaktadır. Tehlikeli yerler ve insanlar için kullanılmaktadır. Korsanların bölgede yoğun olduğu dönemde Kozbeyli korsan saldırılarından korunmak için kurulmuş olabilir. Bu görüşü destekler nitelikte yerleşim, korsan saldırılarından korunmak amacıyla Şaphane Dağı'nın ormanlık yamacına dayanmış olarak ve iki yanı uçurum olan bölgede, Gencerlik Ovası ile Çandarlı Körfezi'ne hakim bir konumda bulunmaktadır.

Köyün adının Kuzubeyi adlı derebeyinden geldiği düşünülmektedir. Osmanlı Döneminde Aydın Vilayet 1891 (H 1307) Salname'sinde Kozbeğli olarak geçmektedir. Kozbeyli Camii'nin yanında bulunan Kocakule'nin Kuzubey'in kulesi olduğu kabul edilmektedir. Stratejik konumu ve cephedeki açıklıklarda mazgallar bulunması nedeniyle yörede de sık rastlanan "kule ev" tipolojisine uygun bu yapının derebeyinin savunma amaçlı bir kulesi olduğu düşünülmektedir. [10].

Türkler tarafından kurulan köye, 1800'lü yıllarda Rumların da yerleştiği bilinmektedir. Mübadeleye kadar Türkler ve Rumların beraber yaşadığı bir yerleşim olmuştur. Bu durum mimari açıdan da farklı yapıların oluşmasına neden olmuştur. Köy Aşağı ve Yukarı Mahalle olarak adlandırılan iki mahalleden oluşmaktadır [11]. Cami çevresinde gelişen mahalle Türk Mahallesi iken yukarı mahalle olarak adlandırılan Rum mahallesinde bir kilise temeli bulunduğu söylenmektedir [12]. 1921 yılı başında tamamlanan bir çalışmada Kozbeyli'de 150 tane Rum, 250 tane Türk yaşadığı belirtilmektedir [13].

## 2. Kozbeyli Geleneksel Konut Mimarisinin Sürdürülebilir Mimari Tasarım Ölçütleri Bağlamında İncelenmesi

Yapılarda enerji tüketimini belirleyen etmenler üç başlık altında toplanmıştır. Fiziksel çevreye ilişkin ölçütler, yapıya ilişkin ölçütler ve enerji kazanımına ilişkin ölçütlerdir. Kozbeyli yerleşimi de bu başlıklar altında incelenerek değerlendirilecektir.



## 2.1. Fiziksel Çevreye İlişkin Ölçütler

Topografyaya yerleşim, konumu gereği maruz kaldığı iklim şartları olarak hava sıcaklığı, nem oranı, rüzgar yönü ve çevredeki yeşil doku ile peyzaj elemanları gibi fiziksel çevreye ilişkin ölçütler bir yapının tasarımı ile doğrudan ilişkilidir. Bu özellikler Kozbeyli yerleşiminin çevreye uyum ve enerji davranışlarını belirleme açısından önemlidir.

### 2.1.1. Topografyaya Yerleşim

Ilıman iklim bölgelerinde rüzgârın nemi azaltıcı etkisinden yararlanabilmek için yamaçların üst kısımları yerleşime en uygun bölgelerdir. [14] Bu açıdan bakıldığında Şaphane Dağı'nın doğu yamacında konumlanan yerleşimde, yapıların yönlenmesini coğrafi ve iklimsel koşullar belirlemektedir. Deniz seviyesinden yüksekte, topografya ile uyumlu olarak konumlanan yapılar, tipik bir kırsal yamaç yerleşmesi görünümündedir (Şekil 4).



Şekil 4. Kozbeyli genel görünüm (URL3)

Yerleşimde yer alan sokaklar yapıların sıralı bir şekilde, yan yana dizilmesi ile oluşmuştur ve organik bir doku meydana getirmektedir. Konut tipolojilerinin oluşumunda da topografyaya uyum etkili olmuştur. Yapılar yamaçın doğal eğimini bozmamaktadır ve doğrudan ana kaya üzerine oturan çok sayıda konut bulunmaktadır (Şekil 5). Birbirlerinin güneş almasını ve rüzgarı engellemeyecek şekilde konumlanan yapılar görülmektedir. Bu konumlanma hakim rüzgârın sıcak ikliminin etkisini yerleşimin ve yapıların içine nüfuz ederek hafifletmesini sağlamaktadır. Yaz aylarında bu konumlanma şekli, serinletme ve ısı konfor şartlarının sağlanmasına destek olmaktadır.



Şekil 5. Doğal eğime göre şekillenen konutlar

### 2.1.2. İklimle Dengeli Tasarım

Konutların geneli minimum bina kabuğu alanı sağlamak için kareye yakın olarak ve genellikle 5.40 metre ile 5.70 metre boyutları arasında tasarlanmıştır. Dikdörtgen kütle özellikleri gösteren yapılarda bulunmakta ve bu yapıların kısa kenarları 5.40 metre ile 5.70 metre arasında olmakla birlikte uzun kenarların ölçüleri ise yaklaşık 10 metreyi bulmaktadır. Yerleşimdeki yapılarda farklı yönlerden gelen hava akımlarına karşı önlem amacıyla, farklı boyutlarda açıklıklar tasarlanmıştır. Bu hava akımları kuzey yönünden, denizden yamaca doğru esen, dağdan denize doğru esen ve yerleşimin kuzeybatısında bulunan dereден esen soğuk rüzgârlardır. Açıklıklar iç mekânda ısı konforun sağlanması amacıyla genellikle 60x80 cm ve 90x120 cm boyutlarında tasarlanmıştır. Ayrıca yapıların dereye bakan kuzeybatı cepheleri ve yamaca yaslanan güneybatı cepheleri genellikle masif duvar olarak inşa edilmiştir. Açıklıklarda kullanılan ahşap kepenkler de ısı konfor sağlanması açısından önemlidir (Şekil 6). Yerleşimde günümüze ulaşan yapıların bu yönlerdeki cephelerinde özgün açıklıkların kapatılması ve boyutlarının küçültülmesi gözlemlenmektedir (Şekil 7).



Şekil 6. Isı konforu sağlayan ahşap kepenkler





Şekil 7. Özgün boyutu değiştirilen veya tamamen kapatılan açıklıklar

Açıklıklar ısı kaybı, havalandırma ve aydınlatma da önemli bir rol oynamaktadır. Yapılarda açıklıklar karşılıklı hava hareketi sağlayacak şekilde konumlandırılmıştır. Cephelerde yer alan dairesel menfezler de iç mekânın doğal havalandırmasına katkı sağlamaktadır (Şekil 8).

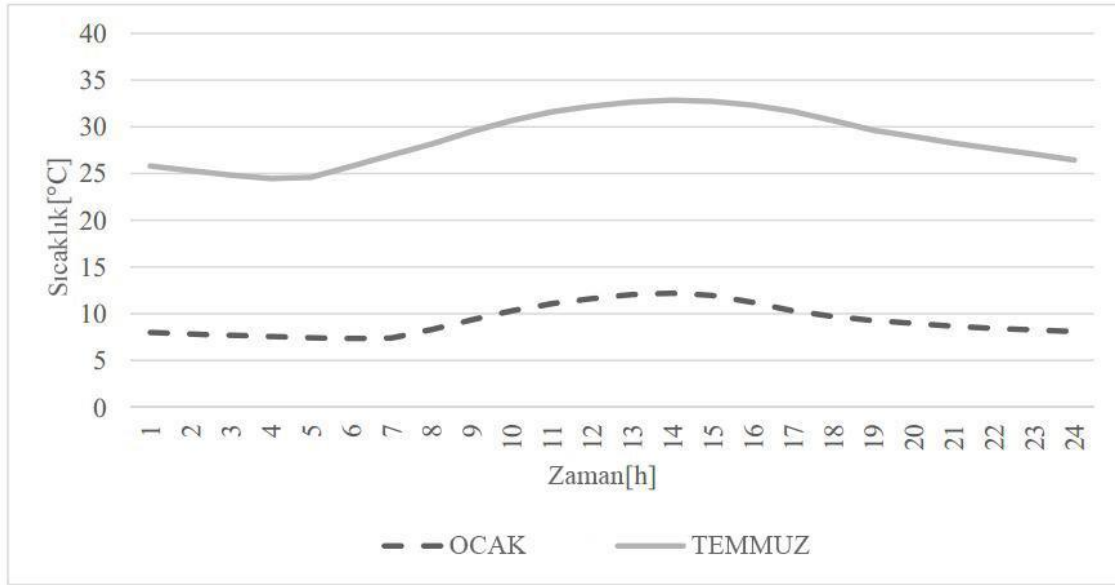


Şekil 8. Farklı boyutlardaki cephe açıklıkları

### 2.1.2.1 Sıcaklık

Güneş ışınım şiddeti, güneş enerjisinde görülen değişimin atmosferden geçerkenki etkisi, toprak ile atmosfer arasındaki etkileşim, hava hareketleri ve deniz akışlarının yönü ve şiddeti ayrıca konveksiyon yoluyla enerji kaybı reliyef yönü ve topografik durum, aynı enlemlerde bulunsalar da konutların yıllık ortalama sıcaklıklarındaki farklılıkları tetikleyen faktörlerdir. Dolayısıyla araştırmalarda uzun vadeli iklim verilerinin değerlendirilmesi gereklidir. Türkiye’de bu veriler Türkiye Cumhuriyeti Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü [15] tarafından bölgelerdeki hava istasyonlarında dış ortam sıcaklık değerleri üzerinden ölçülmektedir. Bu ölçümler ortalama, minimum ve maksimum sıcaklık değerleri ile ilgili saatlik, günlük, aylık ve yıllık verileri sağlamaktadır. Şekil 9’da İzmir ilinin Ocak ve Temmuz aylarında günlük meteorolojik verilerin aylık ortalama oranları verilmiştir. Bu değerler 2005-2014 yılları arasında yapılmış olan ölçümlerden yararlanılarak hesaplanmış olup, en yüksek sıcaklık değeri Temmuz ayında ortalama +28.8 °C ve en düşük sıcaklık değeri ise Ocak ayında +6.15°C olarak hesaplanmıştır[16].





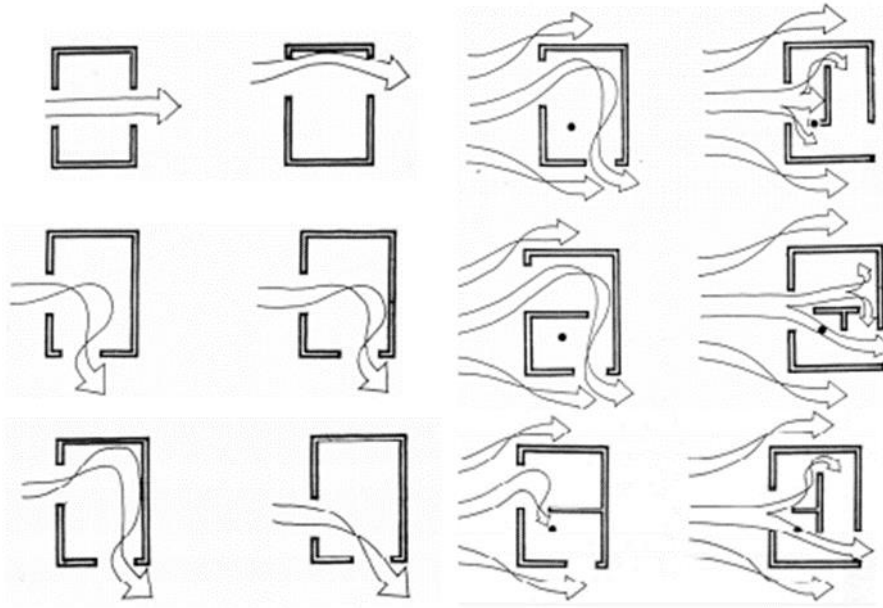
Şekil 9. İzmir’de Ocak ve Temmuz aylarında günlük meteorolojik verilerin aylık ortalama oranı [16].

### 2.1.2.2. Nem

Atmosferik havada çeşitli gazlar bulunmaktadır. Bu gazların bir kısmı sabit ve sabit oranlarda iken, bir kısmı zamana ve yere göre çeşitli faktörlere bağlı olarak değişir. Bu gazların ortasında su buharı iklim ve yapı fiziği açısından en kritik kararsız gaz olup, havadaki su buharı ise nem olarak tanımlanır. Dış havanın nemlilik oranı yeryüzündeki çeşitli kaynakların buharlaşması ile hava karışması sonucu oluşan su miktarının buhar basıncı veya oran olarak ifadesi ile belirlenir [16]. Ek olarak nem, yapı kabuğu malzemeleri üzerinde ve bileşenleri üzerinde hasarlara neden olarak enerji performansını olumsuz bir şekilde etkileyebilir.

### 2.1.2.3. Rüzgar

İklim olaylarında ortaya çıkan basınç farklılıklarının bir ürünü olarak rüzgar, iklim konforunun kontrolünde rol oynayan önemli bir iklim unsurudur. Rüzgar binalarda çeşitli etkilere sahiptir; statik etkileri basınç ve kar yüküyle, dinamik etkiler titreşimle, çevresel etkiler sağlıkla ve konfor etkileri ısı transferi, kirlilik ve gürültü dağılımı, yangın yayılımı, yağmur ve hava sızıntısı ile ilgilidir [17]. İzmir ilinde de görüldüğü üzere sıcak nemli iklim bölgelerinde en sıcak sürelerdeki rüzgarın soğutma etkisini kullanarak soğutma yüklerini en aza indirmek amaçlanmaktadır. Yapıların rüzgarın soğutma etkisinden yararlanabilmesi, hakim rüzgar yönüne göre konumlanmış olması ve yüzeyindeki açıklıkların oranına bağlıdır. Konut yapılarında açıklıkların konumları gereği de hakim rüzgarın yapının içine alınması ile doğal havalandırma sağlanmaktadır (Şekil 10). Ayrıca kış aylarında rüzgarın soğutma gücünü kesmek amacıyla alınabilecek önlemlerin başında yeşil dokunun organizasyonu ile sağlayabilmek gelmektedir.



Şekil 10. Karşılıklı havalandırma yöntemi ile iç mekan hava hareketlerinin izlemi [18].

### 2.1.3. Yeşil Doku ve Peyzaj Elemanları

Kozbeyli’de mevcut yeşil alanlar, yamaçtaki doğal bitki örtüsü ve konutların avlularında bulunan yeşil alanlardan oluşmaktadır (Şekil 11-12). Köyün yamaçlarına kurulduğu Şaphane Dağı’nın üzeri düz, yamaçları çam ormanları ve zeytin ağaçları ile kaplıdır. Ağaçlar gölgelik alan yaratmakta ve rüzgârı yönlendirmektedir. Aynı zamanda yoğun güneş ışığına maruz kalan cephelerde yüzeylerin ısınmasını önlemektedir. Yerleşimde, cephede açıklıkların iki yanında bulunan taş konsollar saksı bitkisi yetiştirmek amacıyla kullanılmaktadır (Şekil 13). Bazı konutların avlularında bulunan çardaklar, gölgelik alan yaratmaktadır.



Şekil 11. Kozbeyli uydu görüntüsü (URL4)



Şekil 12. Yerleşimde genel bitki örtüsünün görünümü



Şekil 13. Konut cephelerinde taş çiçeklikler

## 2.2. Yapıya ilişkin ölçütler

Yapıda ısı konforunun sağlanması bina konumu, bina yönelmesi, bina formu, bina kabuğu ve malzeme seçimi gibi yapısal çevre bileşenlerine de bağlıdır. Bu ölçütler iç mekan konfor koşullarının sağlanmasında başka bir deyişle yapıya düşen ısıtma ve soğutma yüklerinin azalmasında önemli katkı sağlamaktadır.

### 2.2.1. Bina Konumu

Binanın konumu, iklim kontrolü ve hava kirliliğinin önlenmesinde arazi parçasının eğimi, konumu, bitki örtüsü ve yönü ile bağlantılı olarak etkili bir parametredir [19]. Bu parametreler doğru bir şekilde sağlandıktan sonra, pasif sistem uygulamalarında verimliliği daha da artırmak ve çevresel emisyon düzeylerini azaltmak mümkün hale gelmektedir. Konut bölgelerini seçmeden önce bölgenin iklim analizleri yapılmalı ve bölgenin iklim karakteri oluşturulmalıdır. Bu algılama doğrultusunda, arazi parçasının termal bölgesine göre konum belirlenmelidir. Buna ek olarak, arazi üzerinde eğim analizleri yapılmalı ve benzer eğim açılarındaki yüzeyler için farklı yönlendirme yöntemleri tanımlanmalıdır [16]. Kozbeyli yerleşimi bu koşullara göre incelendiğinde, yerleşim topoğrafyası ve yapısı ekolojik tasarımlardan beklenen özellikleri sağlamaktadır. Burada yapılar farklı kotlarda şaşırtmalı olarak yerleştirilmiş olup, alt kottan başlayarak topoğrafyanın yükselmesi ile birlikte artan eğim nedeniyle yapılaşma seyrelmiştir.

### 2.2.2. Bina Yönlenmesi

Yerleşimde yapıların yönelmesinde en büyük etken iklim koşulları ve manzaradır (Şekil 14). Savunma amaçlı olarak, gözetlemeye uygun bir şekilde, denize ve ovaya doğru bir yönelme vardır. Aynı zamanda yerleşimin sıcak bir bölgede konumlanmasından dolayı yazları hakim rüzgarın serinletici etkisinden faydalanılmaktadır. Bu şekilde nem etkisinden korunmak da sağlanmaktadır. Kış aylarında ise havanın



soğumasıyla birlikte ısınan hava yükselir ve soğuyan hava alçalır. Bu nedenle dağ yamaçları vadilere göre daha çabuk ısınır. Bu durum yamaç yerleşimlerinin termal konforunun sağlanması açısından olumludur. Yönlenmeyi etkileyen diğer etken özellikle İzmir kıyılarında, denizden karalara doğru esen İmbat adı verilen deniz melteminden, manzarayı engellemek koşulu ile korunmak ve rüzgâr şiddetinden etkilenmemektir.



Şekil 14. Yapıların yamaçta yerleşimi ve yönlenmesi

### 2.2.3. Bina Formu

Yapıların formu yükseklik, cephe yüzeyleri ve çatı türü gibi geometrik değişkenlerle tanımlanabilir. Sıcak ve nemli iklim bölgesinde en sıcak devrede ısı kazancını azaltmaya yönelik, nem kaybı ve doğal havalandırmayı artırmaya yönelik, en soğuk devrede ise ısı korunumunu sağlayacak ölçütler optimum konfor koşullarını sağlamak için yeterli olmaktadır. Yapının dış yüzeylerini büyütmenin de ısı kaybını o oranda artıracağı bilinmektedir [20]. Olgay'ın 1963 yılında yapmış olduğu çalışmada sıcak nemli iklim şartlarına sahip bölgelerde optimum bina oranı 1:1,7 iken, en fazla oran 1:3 olmalıdır, denilmektedir [21]. Bu çalışmada incelenmiş olan yapılarda 1:1 ve 1:2 arasında değişen oranlar görülmektedir.

### 2.2.4. Bina Kabuğu ve Malzeme Seçimi

Bina ölçeğinde değerlendirildiğinde iç mekân ısı konforu bina formu, binaların dış kabuğu ve bu malzemelerin termo-fiziksel özellikleri gibi parametrelere bağlıdır. Yapının dış kabuğunu oluşturan duvarlar, pencereler, kapı ve döşemeler binanın enerji tüketimi açısından önemli bir etkiye sahiptir [22]. Bu bileşenlerin kalınlık, yoğunluk, özgül ısı, ısı iletkenlik ve geçirgenlik gibi fiziksel özellikleri termal performansta önemli bir rol üstlenmektedir.

Yerleşimde kullanılan başlıca malzemeler taş, ahşap ve bitkisel kökenli malzemelerdir. Malzemelerin geri dönüşümü sağlanmaktadır. Yapılar yıkıldıktan sonra bu malzemelerin tekrar kullanıldığı görülmektedir. Taş malzeme yapı malzemesi olarak kullanılmakta, ahşaplar yakacak olarak kullanılmaktadır. Bitkisel kökenli malzemeler ise doğada çözünerek çevreye olumsuz bir durum yaratmamaktadır. Tüm bu malzemeler dayanıklı ve uzun ömürlüdür. Bu nedenle uzun tarihsel geçmişine rağmen yerleşimde günümüze ulaşan pek çok konut örneği bulunmaktadır.

Yapıların boyutları dikkate alındığında minimum bina kabuğu oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu durum minimum malzeme kullanımını da beraberinde getirmektedir. Kozbeyli civarında, Şaphane Dağı yamaçlarında bulunan eski taş ocakları, yörenin en önemli ve karakteristik yapı malzemesi olan Foça Taşı'nın elde edilmesinde binlerce yıl boyunca kaynak olarak kullanılmıştır. Az malzeme ile üretilen yapılarda yöreye özgü Foça tuf taşı kullanılmıştır. Bu sayede kaynak ve enerji korunumu sağlanmıştır.

Yerleşimde yığma yapı sistemleri ile inşa edilmiş, yalın plan çözümü ve basit geometrik biçimlenişlere sahip geleneksel konut yapıları bulunmaktadır. Yapıların beden duvarları, hem rüzgârdan korunmak hem de ısı

kaybını en aza indirmek amacıyla taş kullanılarak, yaklaşık 60-65 cm kalınlığında inşa edilmiştir. Taş ısı geçirgenlik katsayısı düşük bir malzeme olduğu için uygun konfor şartları sağlamada etkindir. Duvarların sıvasında bağlayıcı malzeme olarak saman ve bitkisel lifler gibi doğal malzemeler kullanılmıştır (Şekil 15). Çatılara bakıldığında ise; kullanılan malzemeler biçim ve oryantasyon gibi parametrelerde termal performansı etkilemektedir. Bu nedenle çatıların iklim koşullarına uygun olarak tasarlanmış olması gerekmektedir. Ahşap malzeme ile yapılan çatılarda, kiremit çatı kaplaması altında kargı gibi doğal malzemeler kullanılmıştır ve böylece çatı yoluyla oluşan ısı kayıpları azaltılarak iç mekân ısısının korunması amaçlanmıştır (Şekil 16).



Şekil 15. Taş duvar ve sıva detayı



Şekil 16. Çatıda kargı kullanımı

## 2.3 Enerji kazanımına ilişkin ölçütler

### 2.3.1 Enerji Etkin Tasarım

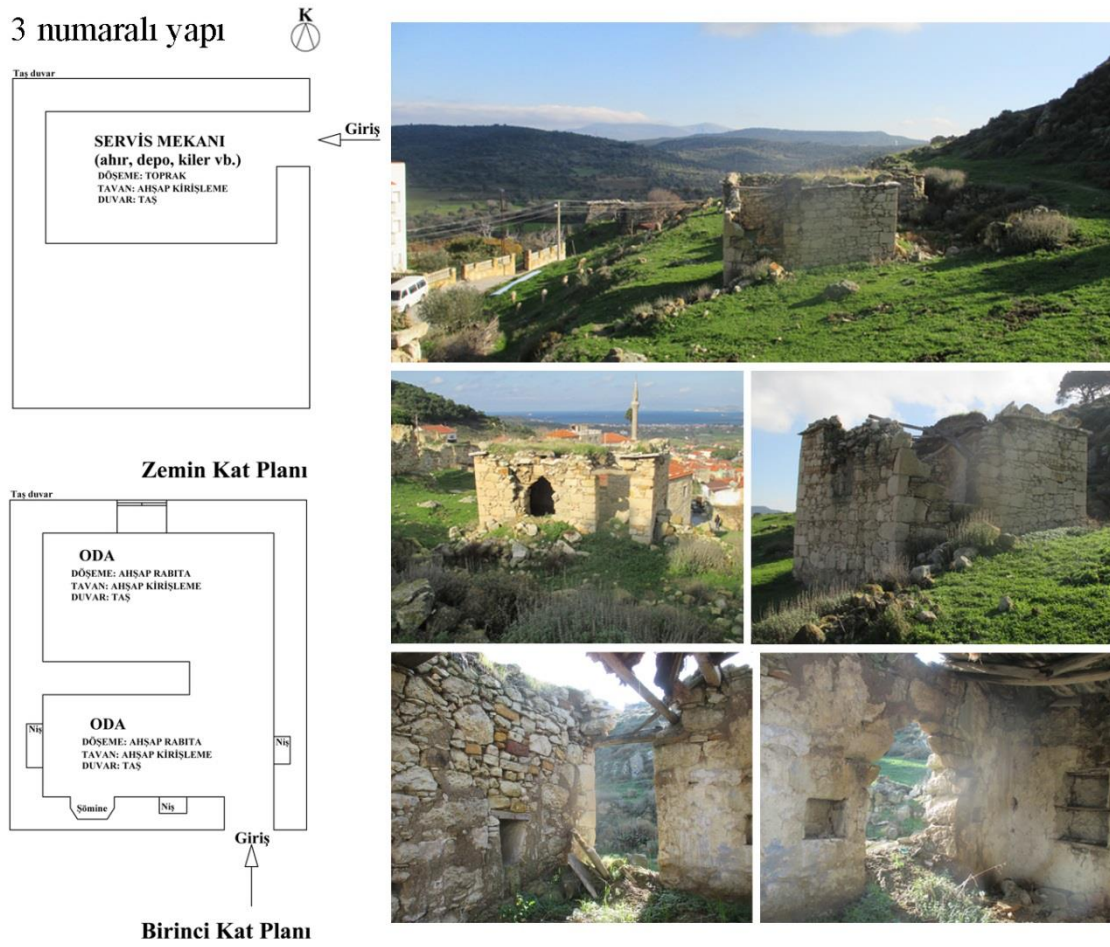
#### 2.3.1.1 Yapı Tipolojisi

Yerleşimde geleneksel yapım sistemi ile inşa edilmiş çok sayıda yapı bulunmaktadır. Yapıların büyük bir kısmını konut yapıları oluşturmaktadır. Bu yapılar arasında restorasyon geçirmiş veya basit onarım ile günümüzde kullanılan yapılar vardır. Ancak çok sayıda konut yapısı atıl durumda olup, yıkılma tehlikesi ile karşı karşıyadır (Şekil 17).

Kozbeyli’de çeşitli konut tipolojileri vardır. Bu tipolojilerin oluşmasında minimum bina kabuğu yaratma ve topografyaya uyum çabası etkili olmuştur. Yapıların minimum bina kabuğu anlayışı ile inşası küçük ölçekli, kare konut yapılarını beraberinde getirmiştir. Doğal eğimi bozmadan, doğrudan ana kaya üzerine yapılan konutlarda tek katlı, 1,5 katlı ve 2 katlı örnekler bulunmaktadır. Özellikle 1,5 katlı konut örnekleri topografyaya uyum sonucu ortaya çıkmıştır. 1,5 katlı konutlarda eğimden faydalanılarak oluşturulan kat, ahır, depo, kiler gibi servis birimleri olarak hizmet vermektedir. Tek katlı yapılarda tüm işlevler tek bir hacme sığdırılmıştır. Ocak, nişler ve açıklıklar minimum alanda en işlevsel çözümü yaratacak şekilde yerleştirilmiştir. İki katlı yapılarda ise masif duvarlarda çevirili zemin katta servis birimleri bulunurken, ahşap merdivenle ulaşılan birinci katta yaşama ve yatma işlevleri sürdürülmektedir.







Şekil 18. 3 numaralı yapı-plan şeması ve görselleri

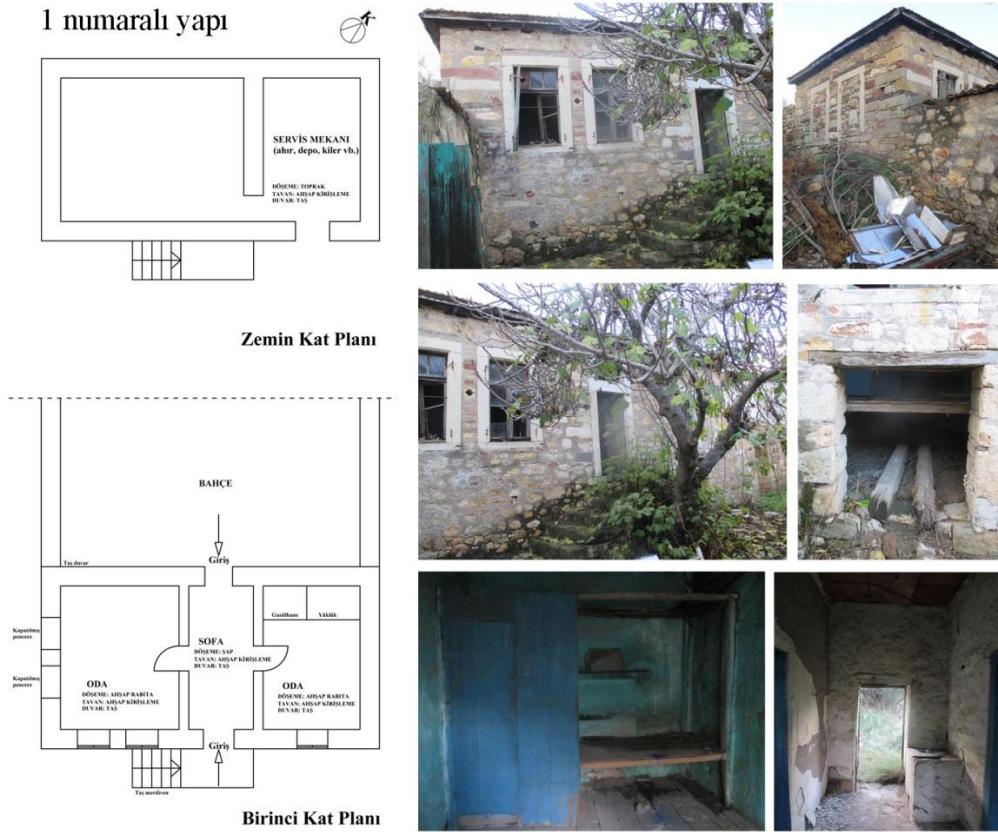
### 1,5 Katlı Dikdörtgen Planlı Konut Yapısı

5.60x10.50 metre boyutlarında, dikdörtgen formda olan bu yapı formunda tespit edilen ve sürdürülebilirliğe katkı sağlayan özellikler belirlenmiştir. Yapı zeminden yarım kat yükseltilmiş ve bu mekân servis alanı olarak kullanılmıştır. Arka bahçe kapısı ve ana giriş kapısı hava akımı sağlayacak şekilde karşılıklı konumlandırılmıştır (Şekil 19). Yapı içerisinde bulunan açıklıklar çapraz olarak açılmış olup, hava sirkülasyonunu sağlamaktadır. Kuzeye bakan cephelerde minimum açıklık yapılmıştır. Yapı mekânsal olarak üzere üç ayrı mekâna ayrılmıştır. Bu durum ısısal performansı yükseltmektedir.

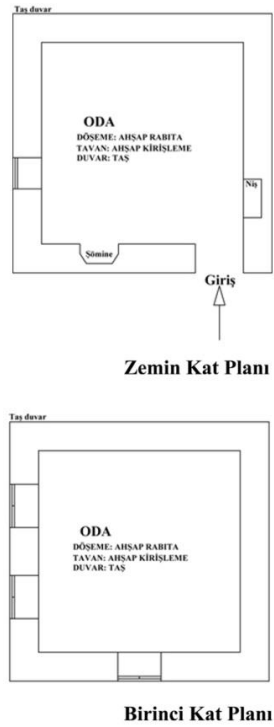
### İki Katlı Kare Planlı Konut Yapıları

Yerleşimde tespit edilen bu iki katlı, kare planlı yapı örnekleri de yaklaşık olarak 5.40x5.40 m boyutlarındadır (Şekil 20-21). Minimum bina kabuğu yaratılması ve termal performansı yüksek malzeme kullanılması ile iç mekânda ısı konfor sağlanabilmektedir. Zemin katta açıklıkların az ve küçük boyutlarda olması mahremiyet sağlamakla birlikte, ısı kayıplarını da azaltmaktadır. Ayrıca mekânlarda farklı cephelerde açılmış ve çapraz olarak konumlandırılmış pencereler doğal havalandırma için uygundur. Dağdan esen soğuk rüzgâra karşı sağır cepheler ve küçük açıklıklar kullanılmıştır.

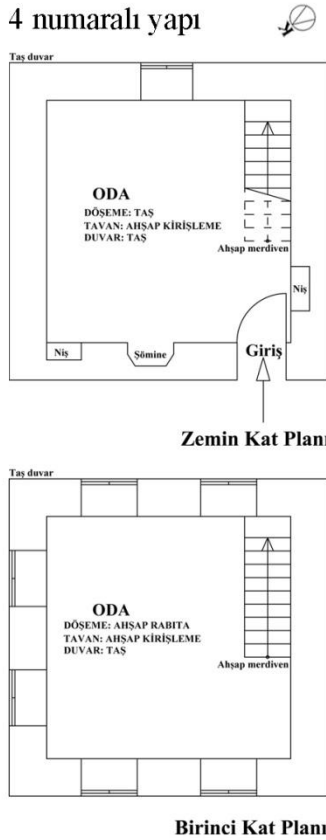




## 2 numaralı yapı







Şekil 21. 4 numaralı yapı-plan şeması ve görselleri

### 3. Değerlendirme

Geleneksel dokuların tarihsel süreçte üretim ve kullanım aşamaları incelendiğinde belirli bir ekolojik duyarlılık taşıdıkları görülmektedir. Kozbeyli kırsal yerleşimi de kültürel mirasın önemli bir parçasını oluşturmakla birlikte, sahip olduğu yapıım pratikleri ile ekolojik bağlamda incelemeye uygun bir dokudur. Bu bağlamda yerleşim fiziksel çevreye ilişkin ölçütler, yapıya ilişkin ölçütler ve enerji kazanımına ilişkin ölçütler olmak üç ana başlık altında değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre; Kozbeyli, Şaphane Dağı'nın yamacına uygun olarak, organik formda gelişmiştir. Doğal çevreye zarar vermeyecek şekilde, geri dönüşümü kolay, yerel ve bitkisel malzemelerin beraber kullanılması ile oluşturulmuştur. Yönlenme, hava akımlarından ve gün ışığından doğru şekilde yararlanma, manzara gibi kriterleri sağlamakta, ekolojik yerleşime uygun özellikler göstermektedir. Yapılar minimum bina kabuğu ilkesi gözetilerek kare veya dikdörtgen formda yapılmıştır. Yalın bir plan kurgusuna sahiptir. Değiştirilebilir, esnek mekânlar ve fonksiyonel çözümler içermektedir. Yapılar doku içerisinde gün ışığını kesmeyecek şekilde konumlanmaktadır. Yerleşim genelinde malzeme seçimi, yapı formu ve plan şeması ile ısı konforu ve enerji kazanımı sağlamaya yöneliktir. Açıklıklar konum, boyut ve sayı bakımından iklim şartlarına göre açılmıştır ve kepenk kullanımı ile de iç mekân da enerji kazanımını arttırmaktadır.

### 4. Sonuç ve Öneriler

Kozbeyli yerleşim dokusu içinde yer alan geleneksel konut yapıları ekolojik sürdürülebilirlik bağlamında incelendiğinde, belirlenen değerlendirme ölçütlerine göre ekolojik sürdürülebilirlik ilkelerini taşıdığı görülmektedir. Kozbeyli günübirlik turizmin öne çıktığı Foça'ya yakınlığı ve yol güzergahında olması nedeniyle bilinirliği artmakta olan bir yerleşimdir. Taşköy ile birlikte bölgenin gastronomi turizm merkezi sayılmaktadır. Foça'ya özgü ürünlerin geleneksel ve organik tarım teknikleri kullanılarak yetiştirilip satıldığı bu yerleşim, ayrıca el sanatları ürünleri ile Ege yemeklerinin hazırlandığı gastronomi mekanlarına da sahiptir.

Kentsel sit alanı olarak belirlenen Kozbeyli’de son dönemlerde koruma alanındaki çalışmaların hızlandığı ortadadır. Yerel yönetim ve sivil toplum kuruluşlarının da destekleriyle başlamış olan bu çalışmalar, koruma amaçlı imar planı hazırlanmasından sonra sokak sağlıklılaştırma ve tekil yapı restorasyonları ile devam edecektir. Bu aşamada çalışmalar sadece kültürel mirasın korunmasına yönelik olmamalı, yerleşimin ekolojik sürdürülebilirlik özelliği de vurgulanmalıdır. Restorasyon uygulamalarında bu özellik dikkate alınmalı, malzeme seçimi, uygulama ve detay çözümlerinde mevcut bilgilerden yararlanılmalıdır. Ek olarak Kozbeyli’de yoğun şekilde yeni konut yapılaşması gözlemlenmektedir. Bu yapıların tasarlanma ve uygulama aşamalarında bu çalışmada belirtilen ölçütler gözetilebilir. Alanın enerji kazanımına yönelik potansiyeli sadece ekolojik duyarlılık taşıyan konut yapıları ile değil, 2012 yılında kurulan Kozbeyli Rüzgâr Enerji Santrali ile de anlaşılmaktadır. Yerleşimin elverişli konumu nedeniyle çok sayıda rüzgar türbünü ile elektrik üretimi yapılmaktadır. Bu olumlu gelişmenin kırsal turizmi destekleyen yatırımlar ile devam etmesi uygun olacaktır. Son dönemlerde oldukça popüler hale gelen doğa yürüyüş rotalarına Kozbeyli’nin eklenmesi, gününbirlik turların sıklığının artırılması ve yerel ürünlere örnek olarak Foça Karası şarap üretiminin artması Kozbeyli ve geleneksel dokusunun korunup yaşatılması için önemli adımlardan olacaktır. Bu sayede yerleşim nüfusu artabilir, konut ihtiyacı restorasyonu ekolojik ölçütlere göre şekillenen tarihi yapılarla karşılanabilir ve kırsal alanların yaşatılarak korunması sağlanabilir.

### Kaynaklar

- [1]. B. Duru, “Çevre Bilincinin Gelişim Sürecinde Türkiye’de Gönüllü Çevre Kuruluşları”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 1995.
- [2]. H. Temur, “Edirne Geleneksel Konut Mimarisinin Sürdürülebilirlik Bağlamında Enerji Verimliliği ve Isıl Analiz Açısından Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne, 2011.
- [3]. R. Güner, “Sürdürülebilirlik Bağlamında Şile Kent Dokusu Analizi: Camcı ve Cami Sokakları”, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2013.
- [4]. G. Akgündüz, “Yerel Konut Mimarisinin Ekolojik Sürdürülebilirlik Bağlamında İncelenmesi: Bodrum Sındıma Köyü”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2013.
- [5]. G. İner, “Kırsal Konutlarda Sürdürülebilirlik Kriterlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Yöntem: Edirne Örneği”, Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne, 2013.
- [6]. E. P. Altunkaya, Ç. Tekin, Ö. Eren, “Kırsal Yerleşim Bölgelerinde Sürdürülebilirlik: Çanakkale Bölgesi Ayvacık İlçesi Adatepe ve Demirciköy”, Politeknik Dergisi, 14 (2), sayfa 109-113, 2011.
- [7]. F. Aklanoğlu, E. Erdoğan, “Sille (Konya) Yerleşiminin Sürdürülebilirliği İçin Ekolojik Tasarım Önerileri, Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi, 8 (2), sayfa 119-132, 2011.
- [8]. İnternet: <http://www.foca.bel.tr/>, Erişim Tarihi: 12.11.2016.
- [9]. E. Berber, “Mütareke ve Yunan İşgali Döneminde Foça Kazası”, Geçmişten Günümüze Foça Uluslararası Sempozyumu, İzmir, 1997.
- [10]. E. Döğer, “Menemen ya da Tarhanıyat Tarihi”, Sergi Yayınevi, Mart-1998.
- [11]. H. Yurttaş, “Foça-Kozbeyli”, İzmir, Bt.
- [12]. S. Pekak, “18.-19. Yüzyıllarda Anadolu’da Yaşayan Gayri Müslimlerin İmar Faaliyetleri ve Foça’daki Post-Bizans Kiliseleri”, Geçmişten Günümüze Foça Uluslararası Sempozyumu, İzmir, 1997.
- [13]. E. Serçe, “Aydın Vilayeti Salname ve İstatistiklerinde Foçateyn Kazası”, Foça Üzerine Yazılar, İzmir, 1998.
- [14]. A. Tokuç, “İzmir’de Enerji Etkin Konut Yapıları İçin Tasarım Kriterleri”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 2005.
- [15]. İnternet: Meteoroloji Genel Müdürlüğü, “Hava Durumu Veri Kayıtları, 2005-2014, Erişim Tarihi: 10.06.2015.
- [16]. T. Pekdoğan, “An Investigation of Transient Thermal Behaviors of Building External Walls”, Yüksek Lisans Tezi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İzmir, 2015.
- [17]. Z. Yılmaz, “Akıllı Binalar ve Yenilenebilir Enerji”, VII. Ulusal Tesisat Mühendisliği Kongresi, 23-26 Kasım, İzmir, sayfa 387-398, 2005.
- [18]. D. Watson, K. Labs, “Climatic Design: Energy Efficient Building Principles and Practices”, Mcgraw-Hill Book Company, New York, sayfa 3-81, 1992.
- [19]. E. Berköz, G. Kocaaslan, “Enerji ve Kaynak Tüketimini Azaltan Konut ve Yerleşme Tasarımı”, Mesa Konutta Kalite, Ankara, sayfa 141-156, 1994.
- [20]. TS 825, “Binalarda Isı Yalıtım Kuralları”, Ankara, 2008.
- [21]. V. Olgyay, “Design with Climate-Bioclimate Approach to Architectural Regionalism”, Princeton University Press, New Jersey, sayfa 6-175, 1963.

- [22]. İ. Yüksek, T. Esin, “Analysis of Traditional Rural Houses in Turkey in terms of Energy Efficiency”, *International Journal of Sustainable Energy*, 32 (6), sayfa 643-658, 2013.
- [23]. Ç. Coşkun, H. Ş. Hepcan, “Peyzaj Fonksiyonlarının Haritalanması ve Analiz Edilmesi; Foça İlçesi Örneği”, *Ege Üniversitesi, Ziraat Fakültesi Dergisi*, 53 (2), sayfa 169-177, 2016.
- [24]. O. Baysan, “Sürdürülebilirlik Kavramı ve Mimarlıkta Tasarıma Yansımaları”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2003.
- [25]. M. Aktuna, “Geleneksel Mimaride Binaların Sürdürülebilir Tasarım Kriterleri Bağlamında Değerlendirilmesi: Antalya Kaleiçi Evleri Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2007.
- [26]. G. U. Harputlugil, N. Çetintürk, “Geleneksel Türk Evi'nde Isıl Konfor Analizi: Safranbolu Hacı Hüseyinler Evi”, *Gazi Üniversitesi, Müh. Mim. Fak. Dergisi*, 20 (1), sayfa 77-84, 2005.
- [27]. T. İnanç, “Geleneksel Kırsal Mimari Kimliğin Ekoloji ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Değerlendirilmesi Rize Çağlayan Köyü Evleri Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2010.
- [28]. T. Pekdoğan, T. Basaran, “Thermal Performance of Different Exterior Wall Structures Based on Wall Orientation”, *Applied Thermal Engineering*, 112, sayfa 15-24, 2017.
- [29]. B. Taşcı, “Çok Katmanlı Yerleşimlerin Koruma Sorunlarının Foça Örneği Üzerinden İrdelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2015.
- [30]. T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Tabiat Varlıklarını Koruma Genel Müdürlüğü, “Foça Özel Çevre Koruma Bölgesi Yönetim Planı Raporu”, Ankara, 2011.
- [31]. E. Ayaz, Yapılarda Sürdürülebilirlik Kriterlerinin Uygulanabilirliği, *Mimarist*, 03, sayfa 72-74, 2002.
- [32]. G. Manioğlu, Geleneksel Konutlarda Sürdürülebilir Yaklaşımlar. *Tasarım Dergisi*, 321, sayfa 121-125, 2006.
- [33]. N. Vural, N. Engin, S. Vural, “The Applicability of Ecological Lessons Learnt From Traditional Houses to Mass Housing Projects: A Case Study of Akçaabat”, *Online Journal of Art and Design*, 4 (2), Trabzon, 2016  
URL1: [www.izmir.bel.tr](http://www.izmir.bel.tr)  
URL2: [www.izmir.pol.tr](http://www.izmir.pol.tr)  
URL3: <https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-s/07/bc/61/94/kozbeyli-sofrasi.jpg>  
URL4: <https://www.google.com/earth/>

*\*Kaynak belirtilmeyen görseller yazarlara aittir.*

## ANKARA İLİ KIZILCAHAMAM İLÇESİ BAŞÖREN KÖYÜNDE BULUNAN ALTINTAŞ KIRSAL KONUTUNUN RESTORASYON ÖNERİSİ

Berna ÇAPRAZ ALANKUŞ<sup>1</sup>, Özlem SAĞIROĞLU<sup>2</sup>  
<sup>1</sup>vonproje@gmail.com, <sup>2</sup>osagirolu@gazi.edu.tr

<sup>1</sup>YDA Şirketler Grubu, Ankara, Türkiye

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Mimarlık Fak., Mimarlık Böl., Ankara, Türkiye

### Özet

Ankara ili Kızılcahamam ilçesi Başören köyünde bulunan Altıntaş konutu, tarihi doku içerisinde özgün özelliklerini büyük ölçüde koruyan, Kızılcahamam ilçesi kırsal konutlarının özgün yapım sistemi, plan kurgusu ve yapı elemanlarını bünyesinde barındıran özgün kırsal mimari örneklerinden biridir. Uzun süredir kullanılmayan yapı, geçirdiği yangın sonrası, atmosfer etkilerine de açık olması sebebiyle hızlı bir bozulma sürecine girmiş durumdadır. Bu makale kapsamında, 2017 yılında yazarlar tarafından tamamlanmış tez çalışması özetlenerek, yapının mekansal kurgusu, özgün elemanları ve yapım sistemi tanımlanmış; mevcut durumu problemleri ile birlikte belgelenmiş, tarihlendirilmesi ve bağlantılı olarak restitüsyon önerileri verilmiş ve restorasyona yönelik müdahale önerileri aşamaları ile görsel ve vektörel olarak sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kırsal konut, Belgeleme, Restorasyon, Kızılcahamam, Ankara

## THE RESTORATION PROPOSAL FOR ALTINTAS RURAL DWELLING LOCATED AT BAŞÖREN VILLAGE, KIZILCAHAMAM DISTRICT OF ANKARA

### Abstract

Altıntaş dwelling, located in Ankara province, Kızılcahamam district, Başören village is one of the examples of rural architecture which considerably preserves its unique features within historical structure, embodies authentic structure system, construction plan and structure elements of traditional Kızılcahamam rural dwellings. The dwelling has entered into a fast deterioration process as it is open to atmospheric effects, due to abandonment and the fire sustained. Within the scope of this article, by summarizing the thesis study completed by the authors in 2017, researches on restitution have been summarized with visual and vectorial documentation studies, change and deterioration analysis related to the dwelling and intervention recommendations have been presented with their stages.

**Key Words:** Rural dwelling, Documentation, Restoration, Kızılcahamam, Ankara

## 1. GİRİŞ

Kızılcahamam ilçesi, Orta Anadolu bölgesinde bulunan önemli yerleşim merkezlerinden biridir. Prehistorik dönem ve sonrasında yerleşimin süreklilik arz ettiği, Çeştepe Köyünde yapılan kazılarda bulunan paleolitik döneme ait araç gereç ile, yakın çevrede bulunan kalkolitik ve neolitik döneme ait kalıntılar ile tespit edilmiştir. Bölgeye MÖ 2. bin yılın başlarında Orta Anadolu'da ticaret kolonileri kuran Asurluların ardından da Hititlerin ve Friglerin hakim olduğu bilinmektedir [1]. Frig hakimiyeti sonrası bir Süre Lidya ve sonrasında Pers hakimiyetine giren bölge, sonrasında Büyük İskender tarafından fethedilmiştir. Bu dönemde İran'dan Ege denizine kadar kesintisiz olarak devam eden "Kral yolu"nun bir kolunun Kızılcahamam ilçesi yakınında geçmesi, ilçenin birçok medeniyete ev sahipliği yaptığı ve ticari faaliyetlerde söz sahibi olduğu savını güçlendirir niteliktedir. M.Ö. 168 yılında Galatlar, sonrasında da Roma İmparatorluğu hakimiyetine giren ilçe, bu dönemde Çankırı merkezli olan Paflagonya Eyaleti'nin bir parçası haline gelmiştir [2]. Roma İmparatorluğunun akabinde ise, Türklerin hakimiyeti altına girene kadar Bizans İmparatorluğunun hakimiyetinde varlığını sürdürmüştür. Türklerin bölgeyi fethettiği dönemde, Çamlıdere ve Kızılcahamam bölgesinde Oğuz Türklerinin iskan edildiği; Bayad, Bayındır, Peçenek, Çepni, Yüreğir, Kınık, Kayı, Avşar ve Kızık gibi köy adlarına dayanarak bilinmektedir [3]. 1197 yılında Selçuklu hâkimiyetine katılan ilçe, Köseadağ savaşı sonrasında Moğol hâkimiyetinde kalmıştır. Moğol hâkimiyeti devresinden sonra, Osmanlı Devleti'ne kadar geçen sürede, bölgede, Ahi yönetimi etkili olmuştur. 1354 yılında ise, Orhan Gazi'nin oğlu Süleyman Bey tarafından fethedilerek Osmanlı İmparatorluğu yönetimine girmiştir. Bölge stratejik öneminden dolayı Karamanoğulları Beyliği ve Osmanlı Devleti arasında zaman zaman el değiştirmiştir [4]. İlçe, Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Yabanâbad adı ile sürekli iskana konu olmuştur. 1915 yılında, Yabanâbad'ın merkezi bugünkü Kurtboğazi Barajı'nın kuzeybatısında yer alan Pazar kasabasından, Kızılcahamamlar bölgesine taşınmış, ve günümüzdeki ismini almıştır[5].

Ankara kentinin önemli ilçelerinden biri olmasına rağmen 1955 yılı sonrasında göç vermeye başlayan ilçe, yeterli gelişme olanağı bulamamıştır. Bu göç, kırsal bölgelerde daha yoğun hissedilmiştir. 1935 yılında 51651 kişiden oluşan kırsal nüfus, 2012 yılı verilerine göre 8131 kişiye gerilemiştir [6]. Bölgenin İç Anadolu ve Karadeniz iklimleri bazında geçiş kuşağında yer alması ve Batı Karadeniz Orman örtüsüne sahip olması [7], ahşap çatki arası tuğla veya ahşap dolgulu kırsal konut varlığını sağlamıştır. Fakat kırsal alanlarda yüksek seviyede meydana gelen göç, kırsal mimarinin korunmasına katkı yapsa da, terk edilen konutlar köhneme sürecine girmiş ve yok olmaya başlamışlardır. Başören köyünde bulunan Altıntaş konutu da bu özgün örneklerden biri olarak, köhneme sürecinde olmasına rağmen günümüze kadar varlığını sürdürmüştür.

Altıntaş konutu, 125 yıllık bir geçmişe sahiptir. Yapı, köyün özgün ve nitelikli konut örneklerinden biri olması yanı sıra, zaman içerisinde yapılan nitelikli müdahaleler ile



farklı yapım sistemlerini bünyesinde barındıran ender örneklerden biridir. Özgün plan kurgusu ve mimari elemanlarını büyük ölçüde korumaktadır. Bununla birlikte ciddi problemleri mevcut olup aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Yapı, 125 yıl önce yapıldığı halde, zaman içerisinde aile bireylerinin artması sebebi ile 70 yıl önce büyütülmüş, özgün plan kurgusu bozulmuştur. Fakat bu büyütme de çevreden elde edilen yapı malzemeleri ile özgün bölgesel yapım sistemi kullanılarak yapıldığından, yapıya farklı bir değer katmıştır.
- Yapı, 1981 yılında, fener devrilmesi sebebiyle geçirdiği yangın sonucunda ciddi hasar almıştır. Hasarlı kısımların onarımı yapılmadığından, yapı atmosfer etkilerine açık hale gelmiş; fiziksel ve kimyasal bozulmalar ilerlemiştir.
- Yapı, son 35 yıldır kullanılmaması sebebiyle köhneme sürecine girmiştir.

Yapının potansiyelleri ve sorunlarının tespiti, yapının kapsamlı dokümantasyonu ile başlayan, rölövelerinin alımı, analizler ve değerlendirmeyi içeren bir çalışma ile mümkün olmuştur. Rölöve, geleneksel ve optik yöntemin ortak kullanılması ile alınmış, arazide ayrıca yakın çevre ve yapıya yönelik tespitler yapılmıştır. Alan çalışmasında elde edilen bulguların projelendirilmesinin akabinde, kapsamlı bir literatür araştırması yapılmış, tüm bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular ile, müdahale biçimleri, restitüsyon ve restorasyon önerileri geliştirilmiştir.

## 2. BAŞÖREN KÖYÜ GENEL ÖZELLİKLERİ

Başören köyü, Ankara'nın Kızılcahamam ilçesine bağlı, ilçenin güneybatısında yer almaktadır. Eski adı Başviran olan Başören, yerel halk arasında "Çeltikçi Başören" adı ile anılmaktadır. Ankara otobanı Kızılcahamam çıkışına 5.5 km uzaklıkta bulunan köy, Aluç Dağı'nın 1270 metre rakımlı yüksek plato düzlüğünde kurulmuştur. Doymuşören, Kuşçuören, Yakakaya, Elören, Saraycık, Yeşilköy ve Kızık köyleri komşu köylerdir.

Köyün bulunduğu bölgede jeolojik çeşitlilik görülmektedir. Özellikle Abacı mahallesinde bulunan peri bacaları, hem tabiat varlığı, hem de kültür varlığı olmaları sebebi ile köye önem kazandırmaktadır. Arazi yapısı engebeli ve ormanlık olup, genelde meşe ve çam ağaçları hakimiyet göstermektedir. Orman köyü olan yerleşme, kısmı tarım ve hayvancılık elverişlidir. Son yıllarda üzüm bağları tarım alanlarında yer bulmaktadır.

Köy ile ilgili ilk kayda, 1463 yılında rastlanmaktadır. Bu tarihte Yabanovasına bağlı olan köy 23 haneden oluşurken, 1530 yılında ise Yabanabad kazasına bağlı olarak gösterilmektedir. Başviran adı ile kayıtlı olan köyde, 18 hane, 16 mücerred (bekar erkek) ve 2 imamdan oluşmak üzere yaklaşık 116 nüfus bulunduğu tespit edilmiştir [1]. Köy bu dönemde sipahi tımarıdır. 1572 yılı kayıtlarında nüfusun 318' e ulaştığı 1840 yılında ise 1840 yılında 39 vergi hanesi ile Hamza Bey Vakfına ait bir mülk olarak kayıtlarda yer

aldığı Erdoğan tarafından tespit edilmiştir [1]. 1960 yılında 389 nüfuslu olan köyün nüfus sayısı, köyden kente göç sebebiyle 1990 yılında 112 nüfusa kadar gerilemiştir. 2007 yılında yapılan adrese dayalı nüfus sayımı sonuçlarına göre bu rakam 61 kişiye kadar düşmüştür [6].

Günümüzde Başören köyü, 55 konut ve biri betonarme olmak kaydı ile 2 cami'den oluşan küçük bir köydür. Köy oldukça düz bir alana konumlanmış olup; ana sokak aksı etrafında kurgulanmış konut birimlerinden oluşmaktadır. Köyde belirli bir kamusal meydan yoktur. Fakat Altıntaş konutu önündeki boşa alan ve cami haziresi toplanma alanı olarak işlev görmektedir.

Başören köyünde bulunan konutlar, genellikle yöre halkının geçim kaynağına, ihtiyaçlarına ve sosyo-kültürel özelliklerine göre şekillenmiştir. Genellikle 2 katlı olan konutların içlerinden yalnızca 2 tanesi 3 katlı olarak farklılaşmaktadır. Alanda bulunan 4 adet tek katlı yapının ise 2 si konut olup, diğer ikisi müstemilat olarak işlevlendirilmiştir.

Yapılarda bahçe- avlu kullanımı çok nadir görülmektedir. Bahçesi olan konutlar, genellikle sonradan yapılan betonarme konutlardır. Yapılar genellikle sokaktan direkt giriş alacak şekilde kurgulanmıştır. Kendi bahçesine sahip çok az sayıda konutta ise bahçe genellikle depolama amaçlı kullanılmakta, ekip- biçme faaliyetleri için kullanılmamaktadır. Fakat bahçelerde ekip biçme için ayrılmış alanlar, günümüzde kullanılmamasına rağmen tespit edilebilmektedir. Bu alanlar yaz aylarında açık ağıl olarak ta kullanılmaktadır. Ekip – biçme faaliyetleri için köyün güneyindeki tarlalar ve hayvancılık faaliyetleri için de aynı bölgedeki otlaklar kullanılmaktadır.

Köyde bulunan konutlar tescilli değildir. Tescilli olan 2 yapı çeşmedir. Köyde bulunan konutların 15 tanesi yeni yapılmış olup betonarmedir. Özgün olmayan bu konutlar köyde dağınık halde bulunmaktadır. Genellikle yıkılmış olan özgün konutların yerine yapılmış olan bu konutlar, köyde en çok kullanılan konut grubunu oluşturmaktadır. Özgün konutlar ise, genel olarak Orta Anadolu'da sıklıkla görüldüğü üzere hımış tekniğinde yapılmıştır. Yapı temellerinde, tek katlı yapıların subasmanlarında ve daha fazla katlı yapıların zemin katlarında doğal taş kullanılmıştır. Çoğunlukla moloz taş, sınırlı sayıda birkaç örnekte kesme taş kullanımı ile tasarlanan yığma taş duvarların üzerine ise üst katlar ahşap karkas olarak yapılmıştır. Köyde bulunan yapılarda ahşap karkasın arasının tuğla ve ahşap olmak üzere 2 şekilde doldurulduğu görülmektedir. Köyde bulunan yapıların bir kısmı ise kagir olarak yapılmıştır. Bu örnekler genellikle tek katlıdır. Köyde bulunan 2 yapıda ise farklı sistemlerin bir arada kullanıldığı görülmektedir. Bu yapılardan birisi, bir kısmı yıkıldığında betonarme olarak tamir görmüş olan bir konut olup, diğeri ise, 70 yıl önce yapılan nitelikli ek bölümü ile bu makalenin konusunu oluşturan Altıntaş konutudur. (Şekil 1)



Şekil 1. Yakın Çevre analizi (Yapım Sistemi)

Köyün büyük oranda göç vermesi, köyde bulunan yapıların pek çoğunun da kullanılmamasına, dolayısı ile köhneme sürecine girmesine sebep olmuştur. Alanda yapılan çalışmada, nitelikli konutların 19 adetinin, büyük oranda strüktürel veya yapısal bir problemi olmadığı basit onarım gerektirdiği tespit edilmiştir. Bu yapıların genele oranı %33'tür. 17 adetinin içinde oturmaya engel teşkil etmeyecek strüktürel veya yapısal problemi olduğu tespit edilmiş olup, bu grubun genele oranı %29 olarak belirlenmiştir. Alanda bulunan yapıların 2 adeti kötü durumda olup, içinde yaşanamayacak derecede strüktürel veya yapısal problem barındırmaktadır. Bu yapıların genele oranı %3,5 olup, Altıntaş konutu da bu grupta yer almaktadır. 12 adet yapı ise günümüzde harap durumda olup, kullanılmamaktadır. (Şekil 2)



Şekil 2. Yakın Çevre analizi (Yapısal Durum)



### 3. ALTINTAŞ KONUTUNUN TANIMI

#### 3.1 Tarihi ve Konumu

Altıntaş Konutu, köyü boydan boya geçen ana yol aksı üzerinde köyün kuzey batısında konumlanmıştır. Kapı numarası 24-24A'dır. Kuzeyinde köy meydanı, Güneyinde 25-25A numaralı konut, Batısında 23-23A numaralı konut, Doğusunda ise 28 numaralı konut yer almaktadır. Günümüzde bir bahçesi bulunmamaktadır. Fakat önünde bulunan boşluk, köy halkı tarafından bir toplanma yeri olarak işlev görmektedir.

Konutun geçmişi ile ilgili yazılı herhangi bir belgeye ulaşmak mümkün olmamıştır. Fakat sözlü bilgi ile konutun yapım tarihi ve günümüze kadar olan dönüşümü tespit edilebilmiştir [8]. Köy ahalisinden edinilen bilgiye göre; konutun sahibinin Durmuş Ali Bey olduğu ve yaklaşık 125 yıl önce 1890'lı yıllarda kendisi tarafından yaptırıldığı tespit edilmiştir. Durmuş Ali Bey'in 1.Dünya Savaşı sırasında askerlik yaparken şehit düşmesinin üzerine, 2 çocuğu ile hamile olan Seyide Hanım konutta yaşamaya devam etmiştir. Bu aşamada günümüze ahşap karkas arası ahşap dolgu ile ulaşabilen güney cepheyi kapsayan kısmın kullanımda olduğu bilinmektedir. Çocukların büyümesi ve evlenmesi üzerine, evin odalarının aileye yetmemesi, konutun kuzey cephesinin yıkılarak bu bölümün genişletilmesine sebep olmuştur. Yaklaşık 70 yıl önce, 1945'li yıllarda yapılan bu bölüm, ahşap karkas arası tuğla dolgu olarak özgün hali ile günümüze kadar gelebilmiştir. Konuttaki uygulamayı yaptıran evin küçük oğlu Mehmet Altıntaş, konutu 2 sene kadar kullandıktan sonra Ankara'ya göç etmiş, sonrasında konut bir süre daha diğer kardeşi ve akrabaları tarafından kullanılmıştır. Bu aşamada yapı, ortasına eklenen bir duvar ile ikiye bölünerek kullanılmaya başlanmıştır. 1981 yılında fener devrilmesi sonucunda çıkan yangının da etkisi ile en eski kısım olan güney bölüm kullanım dışı kalmış, kuzey kısım aralıklı olarak kullanılmaya devam etmiştir. Konutun günümüzdeki sahibi Hasan Hüseyin Altıntaş'tır. Son 35 yıldır nadiren, saman depolamak amacı ile kullanılan konut, köhneme aşamasındadır.

#### 3.2 Plan Kurgusu

Köy meydanı olarak bilinen alanda bulunan yapı, köy halkı tarafından yukarı mahalle ve aşağı mahalle olarak adlandırılan yerleşim alanlarının tam ortasında konumlanmıştır. Günümüzde çevre duvarları olmadığından bahçe sınırı gözle izlenememektedir. Fakat parsel sınırı yola kadar devam etmektedir. Yapı, 11.25 x 11.25 m<sup>2</sup>'lik alanı kaplamakta olup, Zemin ve birinci kat olmak üzere iki katlı olarak inşa edilmiştir. Zemin kat 121 m<sup>2</sup>, birinci kat 127 m<sup>2</sup> oturum alanına sahiptir. Yapının güneyindeki 2,5 m<sup>2</sup> beden duvarı, döşemesi, çatısı ve alt kattaki ahır duvarı tamamen yıkılmış durumdadır.

Yapı, zaman içinde ikiye bölünerek kullanılmış olduğundan 2 ayrı kapıdan giriş almaktadır. 24 kapı numarası ile kullanılan özgün kapı kuzey cephede, yapı bölündükten sonra açılan 24-A kapı numarası ile kullanılan ikincil kapı ise doğu cephesindedir.

Kuzey cephede bulunan giriş kapısı, günümüzde samanlık olarak kullanılan 24.1 m<sup>2</sup> alana sahip giriş mekânına açılmaktadır (Şek.3Z1). Kapının karşısında yaşam katına çıkmayı sağlayan özgün ahşap merdiven bulunmaktadır. Mekânın döşemesi sıkıştırılmış taş olup, tavanı açıkta bırakılmış daire kesitli ahşap döşeme kirişleri ile 216 cm yüksekliğinde oluşturulmuştur. Mekânın ortasında, tavana destek amacı ile sonradan konulan 15x15 cm ebatında ahşap dikme mevcuttur. Mekânın doğu ve kuzey duvarları kagir olup, yığma taş tekniğinde inşa edilmiştir. Güney ve batı yönündeki duvarlar ise 5-7 cm çapındaki kaba yonu ahşap dalların aralıksız olarak bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur (Şek.3f). Mekânın batısındaki duvarda bulunan kapı ile özgün samanlık mekanına geçilmektedir.

Samanlık (Şek.3Z2), yapının zemin katında kuzey ve batı yönünde cephe oluşturan 20 m<sup>2</sup> alan kaplamaktadır (Şek.3f). Mekânın zemini sıkıştırılmış taş olup, tavanı açıkta bırakılmış daire kesitli ahşap döşeme kirişleri ile 243 cm yüksekliğinde oluşturulmuştur. Mekânın kuzey ve batı yönündeki duvarlar kagir olup, yığma taş ile inşa edilmişlerdir (Şek.3e). Batı yönündeki duvarda 33x34 cm boyutunda küçük bir niş bulunmaktadır. Güney ve doğu yönündeki duvarlar ise 5-7 cm çapındaki kaba yonu ahşap dalların aralıksız olarak bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur (Şek.3j). Özgününde sıvalı olan bu duvarların günümüzde sıvaları dökülmüş durumdadır.

Konutun diğer girişini oluşturan doğu yönündeki kapının açıldığı giriş holü (Şek.3Z3) günümüzde kullanılmamaktadır. Zemini sıkıştırılmış taş olan bu mekânda tavan, kaplanmadan açıkta bırakılmış daire kesitli ahşap döşeme kirişleri ile 245 cm yüksekliğinde oluşturulmuştur. Kapının hemen karşısında üst kata çıkmayı sağlayan ahşap merdiven günümüzde harap durumda olup, özgündür. Mekânın batı duvarı ahşap karkas arası 5-7 cm çapında ahşap kaba yonu dallarla oluşturulmuştur. Bu duvarda ahıra geçişi sağlayan yine ahşap kaba yonu dallarla oluşturulmuş bir kapı ve bir boşluk bulunmaktadır. (Şek.3i,h).

Yapının ahırını oluşturan ve 26.4 m<sup>2</sup> alan kaplayan mekâna, giriş mekânından açılan kapı ile girilmektedir. Ahırın moloz taşla kagir olarak inşa edilmiş olan güney duvarı, büyük oranda yıkılmıştır (Şek.3g). Zemini sıkıştırılmış taş olan 256 cm yüksekliğindeki mekânın tavanı da zemin kattaki diğer mekanlarda olduğu kaplamasız olarak bırakılmıştır. Mekânın ortasında tavanı desteklemek amacı ile sonradan konulan 10x10 ve 12x12 cm boyutlarında 3 adet ahşap dikme bulunmaktadır. Mekânın kagir olan batı duvarında yerden yaklaşık olarak 70 cm yüksekliğinde taş yemlik mevcuttur.



Şekil 3. Mekân kurgusu ve fotoğrafları

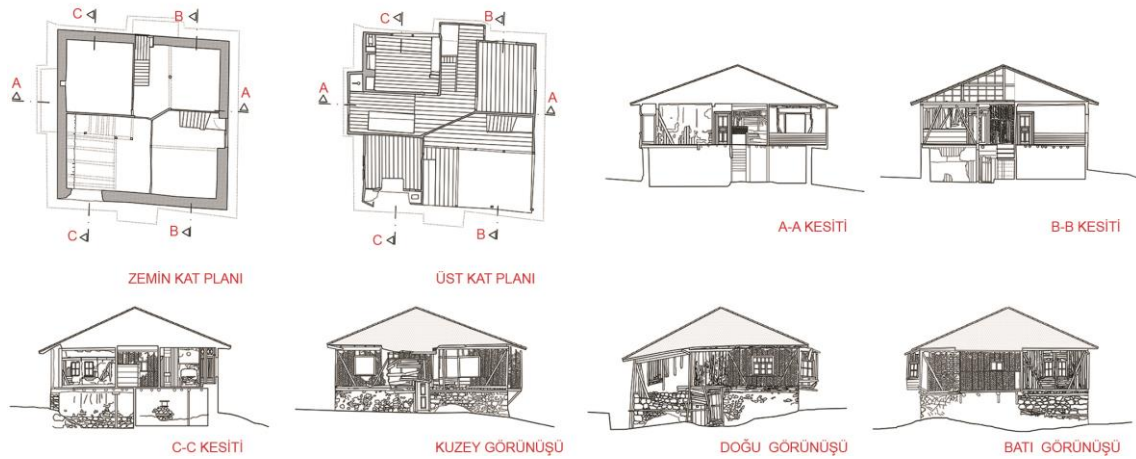
Yapının kuzey cephesindeki kapıdan geçilip, ahşap merdivenden çıkılınca ulaşılan hol (Sofa) mekânı (Şek.3B1), 29.4 m<sup>2</sup> alan kaplamaktadır. Günümüzde ortasından çimento harçlı tuğla bir duvar ile bölünmüş olan bu mekân, özgününde 4 yöne doğru eyvan oluşturan bir orta sofa planındadır. Mekân, günümüzde odalara ve helaya ulaşımı sağlayan L şeklinde bir hol işlevindedir. Mekânın batı bölümünde, kışlık erzak saklamak için kullanılan ve yörede ‘kursak’ adı verilen 298x123x148 cm ölçülerinde ahşap dolap bulunmaktadır. Mekânın kuzey cephesinde 102 cm uzunluğunda bir çıkma ve çıkmanın batı bölümünde ahşap seki yer almaktadır. Bu kanatta ayrıca mekânın batı ve doğu duvarlarında bulunan kapılarla odalara geçiş verilmiştir. Mekânın diğer kanadını oluşturan bölümü- batı cephesinde; 100 x 403cm ebatlarında bir diğer çıkma ve bu çıkmanın kuzeyinde hela kapısı yer almaktadır. Hol mekânının zemini kaba yonu ahşap kirişler üzerine döşeme tahtalarının sabitlenmesi ile oluşturulmuş olup, 265 cm yüksekliğindeki tavanı, çıtalı ahşap olarak yapılmıştır (Şek.3m, n). Mekânı sınırlayan duvarlar, ahşap çatkı arası ahşap dolguludur. Ahşapların üzerindeki sıvaların bir kısmı dökülmüştür.

Holden açılan özgün ahşap kapı ile girilen, kuzey ve batıya cephe verecek şekilde konumlandırılan oda (Şek.3B2), 15 m<sup>2</sup> olup, günümüze en özgün şekli ile ulaşabilen mekânı oluşturmaktadır. Mekânın doğu duvarında ahşap yüklük; kuzey duvarında özgün pencereler ve pencerelerin altına kesintisiz kurgulanmış ahşap seki; batı duvarında

güsülhane, abdestlik, ocak ve yüklük ile güney duvarında mekânın giriş kapısı bulunmaktadır. Mekânın duvarlarını kesintisiz olarak dolaşan terak, yerden yaklaşık olarak 200 cm yükseklikindedir (Şek.3k, l). Mekânın zemini ahşap kaplama tahtaları ile, yerden yaklaşık 253 cm yüksekliğindeki tavanı ise, çıtalı ahşap tavan olarak oluşturulmuştur.

Holden giriş alan diğer oda, kuzey ve doğu yönlerine cephe verecek şekilde konumlandırılmıştır (Şek.3B3). Mekân 16.3 m2 alan kaplamakta olup, batı duvarında giriş kapısı, kuzey duvarında kasası mevcut bir pencere boşluğu ve doğu duvarında özgün ahşap pencere bulunmaktadır. Zemininde ahşap kaplama tahtaları mevcut olan odanın, tavanı sunta ile sonradan kapatılmıştır. Duvarlarının ahşap karkas arası ahşap dolgu olduğu holden görülebilen mekân, içten çimento esaslı sıva ile sıvanmıştır.

Holden giriş alan tuvalet mekânı (Şek.3B6), günümüze kadar yapıldığı şekli ile korunabilmiştir. Ahşap tuvalet taşı ve ahşap kapısı olan bu mekânın, pencersi bulunmamaktadır (Şek.3v).



Şekil 4. Rölöve

Yapının doğu cephesindeki ana giriş kapısının önünde bulunan merdiven ile çıkılan mekân (Şek.3B4) günümüzde harap durumdadır. Cepheyi oluşturan duvarlarında ciddi hasar bulunan bu mekân, hol ve odanın birleşiminden oluşmuştur. Zeminde ve tavanda izleri görülebilen oda mekanının duvarları günümüzde mevcut değildir. Fakat bu mekânı oluşturan duvar dikmeleri halen daha mevcut olup, oda sınırları anlaşılabilir. Çatının şeklinden, bu mekânda bir çıkma olduğu anlaşılmaktadır. Mekânın batısında bulunan duvar, günümüze kadar gelebilmiş olup, bu duvarda bulunan kapı ile bir diğer oda mekanına geçilebilmektedir. Mekânın zemini ahşap kaplama tahtaları ile oluşturulmuş olup, tavanı günümüzde mevcut değildir. Fakat tavanı oluşturan kirişler ve çatı halen daha mevcudiyetini korumaktadır (Şek.3s,t,u).

Yapının güney ve batısına cephe verecek şekilde konumlandırılmış olan ve 12.5m2 alan kaplayan odanın (Şek.3B5) da güney cephesi büyük ölçüde yıkılmış durumdadır. Bu



cephede gusülhane ve abdestlik bölümleri harap olduğu halde tespit edilebilmektedir. Mekânın batı duvarı, yapının, günümüze özgün olarak ulaşabilen en eski bölümünü oluşturmakta olup, özgün pencereleri ile ahşap çatkı arası ahşap dolguludur. Bu pencerelerin önünde mekân içinde ahşap özgün seki yer almaktadır. Mekânın doğu duvarında bulunan kapı ile hole çıkış mevcuttur. Zemini ahşap kaplama tahtaları ile kaplı olan bu mekânın, yaklaşık 254 cm yüksekliğinde olan tavanı çıtalı ahşap tavan olarak günümüze kadar ulaşmıştır.

### 3.3 Yapım Sistemi

Altıntaş konutu, köyde ve bölgede bulunan konutlar gibi hımış yapım tekniğinde, alt katı moloz taş yığma, üst katı ahşap çatkı arası ahşap ve tuğla dolgulu olarak yapılmıştır. Yapının temelinde dair bilgi bulunmamaktadır. Fakat sözlü bilgiye dayanarak, bölgede 50-100 cm derinlikte, moloz taşlarla yığma olarak temel yapıldığı öğrenilmiştir. Yapının zemin kat duvarları moloz taşların üstüste yığılması ile 50-70 cm kalınlıkta oluşturulmuştur. Özgün duvarda kullanılan harç hakkında bilgi bulunmamaktadır. Günümüzde bu duvarın büyük çoğunluğu dıştan ve içten çimento esaslı harç ile sıvanmış durumdadır. Yapının üst katında ise, iki farklı dış duvar uygulaması görülmektedir. 125 yıl önce yapılmış olan özgün duvarda, ahşap çatkı arası ahşap dolgu tekniği mevcuttur. Yapının bu bölümünün, günümüze kadar büyük ölçüde bozulmamış olarak gelen batı cephesinde tekniğin ayrıntıları görülebilmektedir (Şek.5a). Üst kat cephe duvarlarında görülen bir diğer teknik ise, ahşap çatkı arası tuğla dolgu olup, günümüzden 65 yıl önce yapılan ek kısmında izlenebilmektedir. Bölgede ve köyde sıklıkla görüldüğü üzere, bu bölümde dolu tuğla kullanılmış ve balıksırtı oluşturacak şekilde açılı olarak dizilmişlerdir. Bu teknik ile yapı malzemeleri aynı zamanda süsleme amacıyla da kullanılmışlardır (Şek.5b). Yapının bölücü duvarları, ahşap çatkı arası 5-7 cm çapında kaba yonu ahşap dallarla doldurulmak sureti ile oluşturulmuştur. Bu duvarların üzerindeki sıvaların büyük çoğunluğu günümüze ulaşamamıştır (Şek.5c).

Yapının zemin kat döşemesi sıkıştırılmış toprak üzeri taş ile oluşturulmuştur. Kullanılan taş, yakın çevreden elde edilen moloz taşlardır. Üst kat döşemesi ise, tek yönde kurgulanan 14-15 cm çapındaki kaba yonu ahşap kütüklerin aralarında 21-28 cm boşluk bırakılarak dizilmesi ile oluşturulmuş, üzeri ise ahşap kaplama tahtaları ile kaplanmıştır. Döşeme günümüze kadar büyük ölçüde sağlam olarak gelebilmiştir (Şek.5d).

Tavanlar, zemin katta kaplanmamıştır. Kaba yonu ahşap kütükler göz ile izlenebilmektedir. Fakat yaşam katı olan üst katta oda ve sofa üzeri süslemesiz çıtalı ahşap tavan ile kapalı durumdadır (Şek.5e). Bu özellik sadece tuvaletin üzerinde görülmemekte olup, tuvaletin üstü kapatılmamıştır.

Yapının çatısı kırma çatı olup, merteklerin üzerine direkt uygulanan Marsilya tipi kiremit ile kaplıdır.



Şekil 5. Yapım sistemine yönelik fotoğraflar

### 3.4 Mimari Elemanlar

**Kapılar:** Yapının cephesinde 2 adet giriş kapısı bulunmaktadır. Bu kapılar özgün olup, tek kanatlı olarak kurgulanmışlardır. Kuzeyde bulunan giriş kapısı tek katmanlı ahşap tablalı olup, özgün kilit mekanizması (kapazlama kilit) üzerinde mevcuttur. Doğuda bulunan giriş kapısı ise tablasız, düz olarak tasarlanmıştır. Yapının iç mekânında zemin katta görülen kapılar, kaba yonu ahşap dalların veya ahşap kaplama tahtalarının bir araya getirilmesi ve arkadan kuşakla sağlamlaştırılması şeklinde tasarlanmış olup, özenli değillerdir. Üst katta bulunan kapılar ise, özgün olup, tablalı veya tek katmanlı kuşaklı olarak tasarlanmışlardır. Pek çoğunda ahşap kilit sistemi korunmuş durumdadır. Bu kattaki kapılar süslemesiz olup, yalın bırakılmışlardır.

**Pencereler:** Yapının zemin katında pencere yoktur. Üst katında ise, eski ve yeni konutta kullanılan özgün pencereler olmak üzere 2 tip ahşap pencere görülmektedir. Birinci tip pencere, bölgede de yoğunlukla görülebilen 1/2 oranında dikine dikdörtgen şeklinde tasarlanmış 134x67 cm ölçülerinde olan eski bölümün penceresidir. Giyotin pencerenin üst kısmı üçgen alınlıkla bitirilmiş, denizlik altı ise alın tahtası ile kapatılmıştır. Daha yakın zamanda yapılan bölümde kullanılan pencereler ise, 132x146 cm ölçülerinde olup, 3 kanatlı enine dikdörtgen pencerelerdir. Bu pencerelerin üst kısmında sabit camlı 5 parçalı bir bölüm tasarlanmıştır.

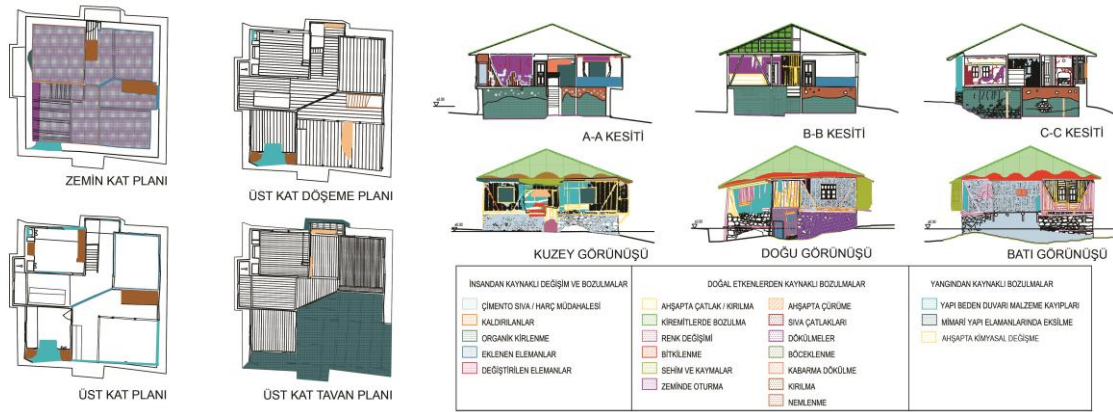
**Yüklükler:** Yaşam katında bulunan yüklüklerin derinliği 57-64 cm arasında değişmektedir. Alt kısımları ayrı bir bölme ile basit kapaklı olarak kurgulanan bu yüklüklerin üst kısımları tek parça halinde, rafsız olarak tasarlanmıştır. Arkadan kuşaklı bezemesiz basit kapaklar ile örtülen bu yüklüklerden günümüze 2 odadaki özgün olarak gelebilmiştir.

**Gusülhane / Abdestlik:** Ocağın her iki tarafına yerleştirilmiş olan gusülhane ve abdestlik birimleri, günümüze özgün olarak ulaşabilmişlerdir. Yapının üst katında iki ayrı odada mevcut olan gusülhaneler yaklaşık 130 cm derinliğinde olup, ahşap bezemesiz kapalı olarak tasarlanmışlardır. Üstlerinde herhangi başka bir birim yoktur. Abdestlikler ise, ahşaptan oldukça basit kurgulanmış olup, üstleri dolap olarak kullanılmıştır. Her iki birimin de üzeri terek ile bitirilmiş, bu terek tüm odayı boyadan boya dolaşacak şekilde uzatılmıştır.

**Ocak:** süslemesiz olarak tasarlanan ocaklar, dikdörtgen şeklinde ve gusülhane ve abdestliğin arasında kalacak şekilde kurgulanmıştır. Ocakların küllüğü yoktur, taş ile yapılmışlardır.

#### 4. YAPIDA TESPİT EDİLEN DEĞİŞME VE BOZULMALAR

Yapının strüktürel durumu, müdahale gerektirmektedir. Yapıdaki değişim ve bozulmalar doğal sebeplerle meydana gelenler, yangın sebebiyle meydana gelenler ve insan eliyle meydana gelenler olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir (Şek.6).



Şekil 6. Yapıda tespit edilen değişim ve bozulmalar

##### 4.1 İnsandan Kaynaklı Değişim ve Bozulmalar

Yapıda, insandan kaynaklı meydana gelen bozulmalar arasında, özellikle zemin katın kagir duvarlarına ve üst kattaki ahşap karkas duvarların arasındaki tuğla dolgu arasına tatbik edilen çimento esaslı harç önem taşımaktadır. Zira çimento etkisi ile bozulmaya başlayan tuğlalar gözle izlenebilmektedir. Bunun dışında, zaman içerisinde kaldırılan ve değiştirilen özgün elemanlar ile, eklenen niteliksiz elemanlar insan eliyle yapılan bozulmalar arasında sayılabilmektedir. Bunların yanı sıra, zemin katın özensiz kullanımı sonucunda, tüm katı sarmış bulunan organik bir kirlenme de söz konusudur. Bu oluşum, çeşitli mikro hayvan ve bakteriler için uygun ortam oluşturmakta ve bozulmayı hızlandırmaktadır.

##### 4.2 Doğal Etkenlerle Meydana Gelen Değişim ve Bozulmalar

Doğal etkenlerle meydana gelen bozulmalar arasında ahşaplarda oluşan sehim, renk değişimi (Beyazlama) kırılma, çatlama, çürüme ve böceklenmeler; zeminde oturma; sıva çatlakları ve dökülmeleri; nemlenme ve buna bağlı olarak bitki oluşumları ile ahşap ve kagir duvarlarda malzeme kayıpları sayılabilir.

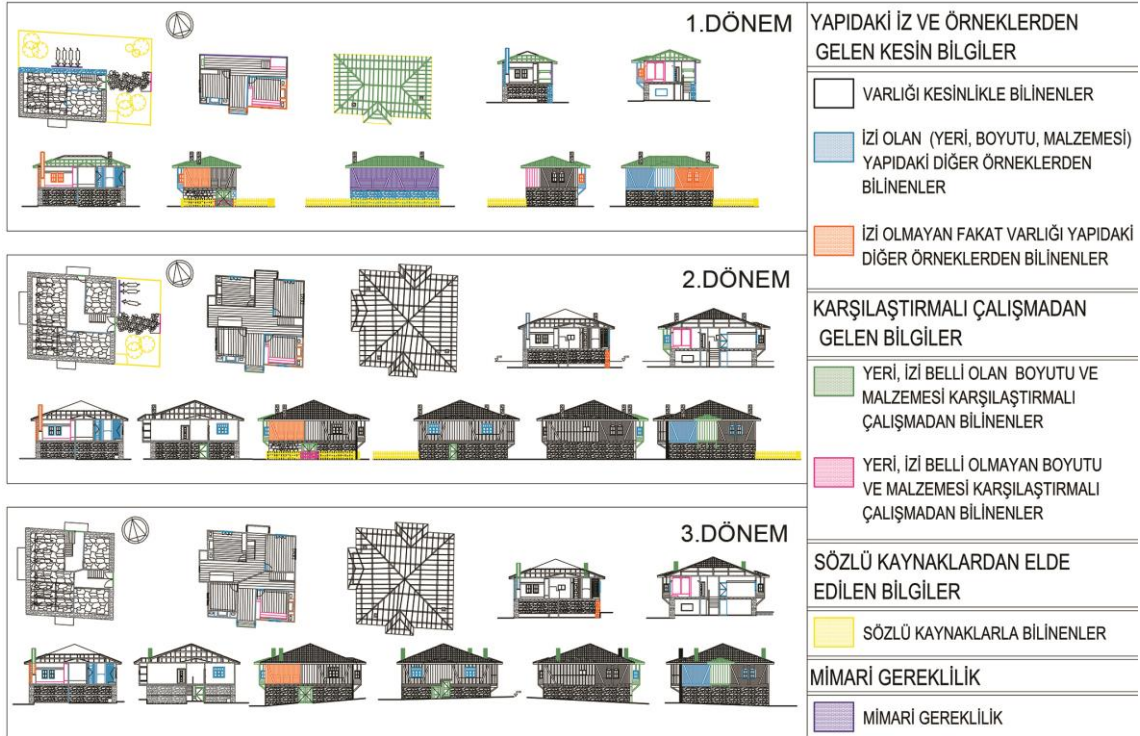
##### 4.3 Yangın Kaynaklı Meydana Gelen Değişim ve Bozulmalar

Yapının geçirdiği yangın sonrasında oluşan bozulmalar arasında ise, ahşapta renk değişimi ve kimyasal özelliği kaybetme ile, malzeme kayıpları sayılabilmektedir.

## 5. RESTİTÜSYON YAKLAŞIMI

### 5.1 Restitüsyonda Kaynak Kullanımı

Yapı, 125 yıl önce ilk inşa edildiği hali, 70 yıl önce büyütüldüğü hali ve sonrasında ikiye bölündüğü hali olmak üzere 3 dönem ihtiva ettiğinden, bu dönemler için ayrı ayrı restitüsyon çalışması yapılmıştır. Restitüsyon çalışması için kullanılan kaynaklar 5 farklı derecede değerlendirilmiştir (Şek.7).



Şekil 7. Restitüsyonda Kaynak Kullanımı

1. Birinci derece güvenilir kaynaklar: Yapıdaki iz ve örneklerden gelen kesin bilgiler olan, özgün ve mevcut olan mekân, yüzey ve elemanlar bu başlık altında değerlendirilmiştir. Sağlaştırılarak koruma ve eldeki verilere göre yeniden yapım önerilmiştir. Bu bağlamda tamamlananlar arasında, yangın sonrası ve doğal etkilerle oluşan malzeme ve yüzey kayıpları, yıkılmış olan beden duvarları ile izi ve büyüklüğü belirli olan bölücü duvarlar sayılabilir.

2. İkinci derece güvenilir kaynaklar: Yapıda izi olan veya olmayan ancak bütün özellikleri; yapı içindeki karşılaştırmalı çalışma sonucu bilinenler bu başlık altında değerlendirilmiştir. Bunlara; özgün malzeme, biçim ve detayla tamamlama önerilmiştir. Bu bağlamda tamamlanan elemanlar arasında kapılar, pencereler, dolap kapakları ile tavan kaplamaları sayılabilir.

3. Üçüncü derece güvenilir kaynaklar: Yapıda izi olan, ancak yapıda muadili veya benzeri bulunmayan elemanlara dair bilgiler karşılaştırmalı çalışma ile elde edilmiştir. Bu kapsamda değerlendirilen elemanların, özgün yer, malzeme ve biçimde, ancak farklı



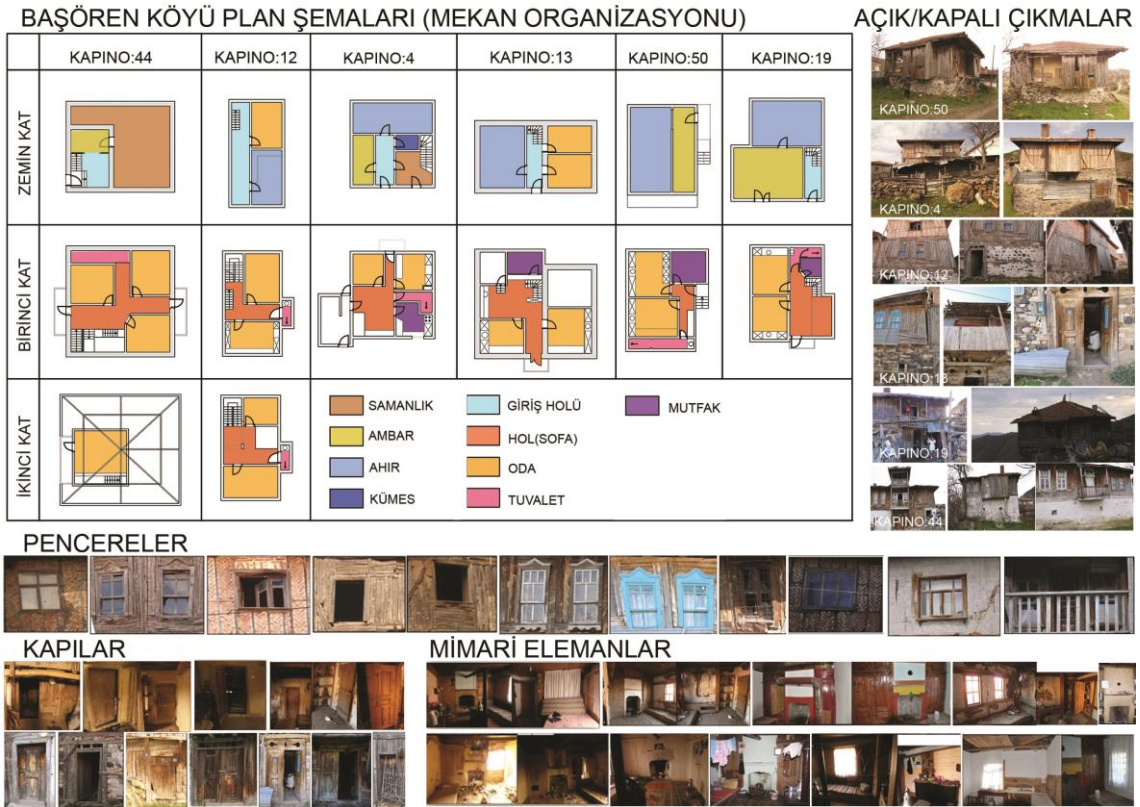
detayla tamamlanması önerilmiştir. Bu şekilde tamamlanan elemanlar arasında, çıkımlar, giriş kapıları ve bacalar sayılabilir.

4. Dördüncü derece güvenilir kaynaklar: Sözlü Kaynaklardan elde edilen veriler bu başlık altında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda bahçe duvarının büyüklüğü ve içinde bulunan tuvalet ve yalak elemanı belirlenmiş; ancak bu elemanların özellikleri için ayrıca karşılaştırmalı çalışma da yapılmıştır.

5. Beşinci derece güvenilir kaynaklar: Bu bağlamda, sadece 1. Dönem restitüsyon çalışmasında yapının büyütülmesi için yıkılan beden duvarı değerlendirilmiştir.

## 5.2 Karşılaştırmalı Çalışma

Restitüsyon çalışmasına kaynak oluşturmak için yapılan karşılaştırmalı çalışma bağlamında, Başören köyünde bulunan özgün konutlar incelenmiş; içinde kullanıcı bulunan konutlara girilerek krokileri çizilmiş ve yapı iç ve dış fotoğrafları çekilmiştir. Açık ve kapalı çıkımlar, pencereler, kapılar ve mimari elemanlar için ayrıca çalışma yapılmıştır (Şek.8).



Şekil 8. Karşılaştırmalı Çalışma

## 5.3 Restitüsyon Dönemleri

Altıntaş Konutu, yapıldığı 1890 'lı yılların başından günümüze kadar olan yaklaşık 125 yıllık dönemde, çeşitli müdahaleler görmüş ve değişim- dönüşümlere uğramıştır. Bu müdahalelerin ilki 1955'li yıllarda yapılan, konutun büyütülmesi, ikincisi ise yaklaşık 35 yıl önce yapılan konutun iki ailenin kullanımına açılması için bölünmesidir. Bu değişim

ve dönüşümler, yapının işlevsel özellikleri bazında olmamış, sadece mekan eklenmesi, bölünmesi ve elemanların değişimi bazında yapılmış; konut yapıldığı ilk andan itibaren işlevini sürdürmüştür. Yapılan fiziksel müdahalelerden 1955’li yıllarda yapılmış olan konutun büyütülmesi işleminde, kullanılan malzeme, yapım sistemi ve ortaya çıkan tasarım, nitelikli olup, dönemin ve yörenin özelliklerine bağlı kalındığından niteliklidir. Fakat yapının sonradan bölündüğü hali, niteliksiz bir duvar ekiyle yapılmış, yeniden açılan kapı ve eklenen merdiven gibi müdahalelerle yapının mekansal kurgusu ve plan şeması değiştirilmiştir.

Yapının ikinci dönem restitüsyonu, nitelikli işçilik, yerel ve özgün malzeme ve yapım tekniği kullanılması yanı sıra, yaklaşık 70 yıllık bir geçmişe sahip olduğundan, korunmaya değer görülmüştür. Fakat günümüzde Altıntaş Konutunun mülkiyet problemi halen daha devam etmekte, yapı iki aile tarafından kullanılmaktadır. Bu sebeple yapının bölünme gerekliliği devam etmekte olduğundan; 3 dönem restitüsyonunun restorasyon açısından saklanması karar verilmiştir.

## 6. RESTORASYON YAKLAŞIMI

Restorasyon projesinin amacı, günümüze büyük ölçüde özgün olarak ulaşabilmiş Altıntaş Konutunun, problemlerine çözüm getirilerek korunması ve mimari karakterinin belgelenerek, gelecek nesillere kültürel bir miras olarak aktarılmasının sağlanmasıdır. Restorasyon projesinin genel yaklaşımı özgün plan ve cephe karakterinin yanı sıra özgün malzeme ve işçiliği korumaya yöneliktir. Bu bağlamda yapının özgünlüğünün korunarak mevcut durumunun sağlanması, niteliksiz eklerden arındırılması, kaldırılmış olan elemanlarının özgün malzeme, detay ve teknik ile tamamlanması ve özgün malzemelerin çeşitli teknikler ile temizlenip, sağlanması amaçlanmıştır.

Yapının sürekli korunması için aktif olarak kullanılması önem taşıdığından, köy içindeki kullanımının sağlanmasına yönelik işlevinin devamlılığı önerilmiş ve sunulmuştur. Venedik tüzüğünde (1964) bu konu “Anıtların korunmasındaki temel tutum korumanın kalıcı olması ve sürekliliğinin sağlanmasıdır” [9]. şeklinde ifade bulmaktadır. Altıntaş Konutu, özgün planını korumuş, cephe karakterini insan etkileri ile kısmen kaybetmiş bir yapıdır. Bu nedenle yapının plan ve cephe düzenlerinde, malzeme kayıplarından kaynaklı ufak tamamlamalar hariç olmak kaydı ile herhangi bir müdahaleye gerek bulunmamaktadır. Buna karşılık mimari elemanların zaman içerisinde tahribata uğraması, yok olması, değiştirilmesi, yapı malzemelerinin bozulması veya kaldırılması söz konusudur. Dolayısıyla restorasyon yaklaşımı ile ilgili olan müdahaleler genel olarak mimari elemanlar ile sınırlı tutulmuştur.

Mimari mirasın tek yapı koruma çalışmalarından, kentsel ve kırsal tarihi doku ve çevrenin, kimlik ve bağlamını oluşturan bütün özellikleri ile, ekonomik, sosyal, yönetsel ve yasal yönleri de gözetilerek korunması anlayışına geçilmesi, 1975 yılının Avrupa Mimari Miras yılı ilan edilmesi ile başlayan süreç sonunda yayınlanan

Amsterdam bildirgesi ile olmuştur. 'Bütünleşik koruma' adı verilen bu süreç, tarihi doku ve çevrenin bütün öge ve boyutları ile korunmasını içerirken, sürdürülebilirliği sağlamak adına bölge halkının sosyal ve ekonomik yapılarını iyileştiren, istihdam ve katma değer yaratan stratejileri kapsayan yasal ve yönetsel önlemleri almayı da gerektirmektedir. Aynı durum, 1976 yılında yayınlanan Nairobi Kararlarında "Her tarihi alan ve çevresi, özel karakteri ve dengesi, onu oluşturan parçaların birbiriyle kaynaşmasına bağlı olan yapılar, mekânsal organizasyon ve çevresi kadar insan faaliyetlerini de içeren bir bütün olarak görülmelidir. Bütün geçerli öğeleri, insan etkileri de dahil olmak üzere ne kadar yakın olursa olsunlar, bütüne oranla göz ardı edilemeyecek olan bir anlam taşırlar" [10] şeklinde belirlenmiştir. Bütüncül koruma adı verilen bu süreç, tüm dünyada olduğu gibi, ülkemizde de kabul görmüş ve uygulanmaktadır. Bu bağlamda restorasyon projesinde çevre-yapı ilişkisi birlikte ele alınmıştır. Konutun bahçesindeki kaldırılmış olan bahçe tamamlanarak kullanıma açılmış, herhangi bir eklenti kurgulanmamıştır.

Yapının kullanım kararları ile Restorasyon uygulamasındaki ana kararlar ise; Venedik Tüzüğüne göre (1964) uygulanmıştır. Tüzükte bu bağlamda 6. maddede; "Geleneksel ortam olduğu gibi bırakılmalıdır. Kütle ve renk ilişkilerini değiştirecek hiçbir eklentiye, yok etmeye ya da değiştirmeye izin verilmemelidir" vurgusu yapılmaktadır. Ayrıca 5. maddede; "Kültür varlığının korunması, her zaman onları herhangi bir yararlı toplumsal amaç için kullanmakla kolaylaştırılabilir. Bunun için bu tür bir kullanma arzu edilir, fakat bu nedenle yapının planı, ya da bezemeleri değiştirilmemelidir. Ancak bu sınırlar içinde yeni işlevin gerektirdiği değişiklikler tasarlanabilir ve buna izin verilebilir" tespitini yapmaktadır [9].

Bu bağlamda Restorasyon ana yaklaşım kararları aşağıdaki gibi şekillenmiştir.

Yapının içinde mekânsal bütünlük ve taşıyıcı sistem dengesini korumak amacıyla gerekli görülen yerlerde sağlamlaştırma önerilmiştir. Bununla birlikte yapının bozulmasına neden olan etmenlerin öncelikle giderilmesi önemsenmiştir. Bu bağlamda kiremitlerin özgün malzeme ile değişimi, kapı ve pencere doğramaların onarımı ve yok olanların özgün haline uygun olarak yeniden imalatı veya restitüsyona uygun olarak eklenmesi sağlanmış, yapının atmosfer koşullarına daha fazla maruz kalmasının önüne geçilmiştir.

Yapının özgün elemanı olmayan, niteliksiz ek ve elemanlar kaldırılmış, zaman içerisindeki müdahaleler sonucunda eklenmiş olan zararlı uygulamalar temizlenmiştir.

Yapının özgün özelliklerini kaybetmesine neden olacak hiçbir tamamlama yapılmamıştır. Tamamlamalar gerekli olan en az düzeyde yapılmış ve kaynak olarak yapıdaki iz ve kalıntılar, sözlü kaynaklar, yapı içi ve yöredeki diğer kırsal mimari örnekler ile karşılaştırmalı çalışmalar için kullanılmıştır. Bu bağlamda yapılan tamamlamalarda Restitüsyon çalışmalarındaki kaynak güvenilirlik derecesi paftalarına göre;

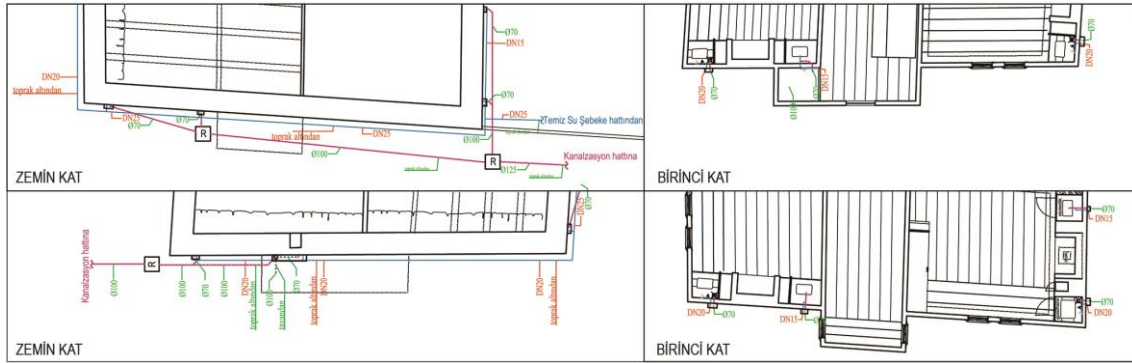
1. Derecede güvenilirliği olan kısımlarda sağlamlaştırma,

2. Derece güvenilirliğe sahip kısımlarda özgün yerinde, biçiminde, boyutunda malzemesi ve detayı ile tamamlama,
3. Derece güvenilirliği olan kısımlarda özgün yerinde, özgün biçiminde, boyutu ve malzemesi ile ancak yeni detaylarla tamamlama
4. Derece güvenilirliği olan kısımlarda ise, karşılaştırmalı çalışmaya dayanarak yerel mimari dile uygun biçim ve boyutta fakat detaysız tamamlama yapılması uygun görülmüştür.

Yapının günümüz konfor koşullarına kavuşması için yapılan müdahalelerde çağdaş malzemeler kullanılmış, özgün malzeme kullanılırken farklı bir işçilik tekniği uygulanarak onarım müdahalesinin ayırt edilmesi sağlanmıştır. Bu husus Venedik tüzüğünde 13. maddede de şu şekilde belirtilmektedir: " Eklemelere, ancak yapının ilgi çekici bölümlerine, geleneksel konumuna, kompozisyonuna, dengesine ve çevresiyle olan bağıntısına zarar gelmediği durumlarda izin verilebilir ". Tüm bu kararlar bağlamında, restorasyona yönelik yapılacak uygulamalar aşamaları ile aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

1. Aşama: Öncelikle, fiziksel temizlemede belirtilen yapıya sonradan eklenmiş olan niteliksiz ekler kaldırılmıştır. Yapının dış cephesinde ve iç mekânlarında yer alan tüm elemanlara uygun temizleme çalışmaları titizlikle yapılmıştır.
2. Aşama: Yapının güney cephesindeki giriş kapısının üstünde bulunan çıkmada görülen deformasyonların onarılması için, bu cepheye iskele kurulup, çıkma duvarları askıya alınmış, deforme olan ahşap kirişlerin onarımı, kötü durumda olanların değiştirme işlemleri yapıp strüktürel iyileştirme yapılmıştır.
3. Aşama: Yapı çevre drenajının yapılarak zemin sularının toplanması ve yapıdan uzaklaştırılması sağlanmıştır. Çatıdan kaynaklı ve yağmur suyu nedeni ile meydana gelen bozulmaların önüne geçebilmek için de kırılan ve deformasyona uğrayan kiremitlerin alaturka kiremit ile değiştirilmesi, çatı strüktürünün sağlamlaştırılması, yağmur oluk ve iniş borularının eklenmesi tamamlanmıştır.
4. Aşama: Yapı malzemesi ve yapının elemanlarında meydana gelen değişme ve bozulmalar giderilerek uygun yerlerde tamamlama ve yenileme yapılmıştır.
5. Aşama: Yapı strüktürel sistem, sıhhi tesisat ve elektrik tesisatı için teknik hizmetler açısından konunun uzmanları tarafından incelenmiş ve problemler giderilmiştir. Bu bağlamda, ısıtma için, mevcut ocakların yanı sıra mobil klima kullanılması, elektrik tesisatının yalıtımlı ve istendiğinde yapıya müdahale edilmeden kaldırılabilir şekilde yeniden kurgulanması, temiz su tesisatının yalıtımlı bakır borular ile açıktan, pis su tesisatının mevcut giderlerden bakır borularla rögar bağlantısı yapılarak tamamlanması önerilmiştir.





Şekil 9. Mekanik Proje

6.Aşama: Yapının etrafını çevreleyen ağıl be bahçe yeniden eklenerek, düzenlemesi yapılmıştır.

7. Aşama: Restorasyon projesinde belirtilen uygun tefriş elemanları yerleştirilmiş ve dekorasyon çalışması yapılmıştır.



Şekil 10. Restorasyon Projesi

## 7. SONUÇ

Başören köyü, coğrafi yapısı, yerleşim özellikleri ve mimari dokusu ile Kızılcahamam'ın kırsal mimari mirasının özgün doku ve örneklerini halen daha bünyesinde barındıran köy yerleşimlerinden biridir. Fakat meydana gelen göç sebebi ile, yapılar kullanım dışı kalmış olduklarından, ciddi bir köhneme sürecine girmişlerdir. Pek çok köy yerleşimi gibi, Başören köyü de, bu kötü gidişatı yaşamakta, özgün özelliklerini zaman içinde kaybetmektedir.

Altıntaş konutu da köydeki özgün diğer konutlar gibi, köhneme sürecinde olup, özgün özelliklerini kaybetmeye başlamıştır. Fakat bununla birlikte, hem ahşap çatkı arası ahşap dolgu, hem de ahşap çatkı arası tuğla dolgu bölümleri ile farklı ve özgün yapım sistemlerinin bir arada görülebildiği, yöreye özgü abdestlik, gusülhane, yüklük gibi plan elemanlarını halen koruyan bir yapıdır. Fakat köhneme ile birlikte yıkılmalar başlamış olup, kısa süre zarfında kullanılamayacak hale gelmesi kaçınılmazdır. Bu sebeple bir an önce müdahale edilmeye ihtiyaç duymaktadır.

Başören köyü ve çevre köyler, henüz sivil mimari miras bağlamında tescile önerilmemiştir. Oysa ki, tüm bu köyler, yöreye özgü, özgün ve nitelikli örnekleri barındırmakta; grup ve belge nitelikleri bulunmaktadır. Alanda yapılan çalışma sırasında, köy halkının en çok maddi olanaksızlıklardan ve bu sebeple evlere müdahale edemediklerinden bahsetmesi; yapıların özgünlükleri koruması açısından olumlu olsa da köhnemenin sonucunda bu mirasın yitirilmesi anlamına gelmektedir. Bu sebeple, bu bölge ile birlikte, Başören köyündeki nitelikli kırsal mirasın da tescil edilmesi gerekmektedir. Tescille birlikte gerekli bütçenin temini Kızılcahamam Belediyesi ve 2014 yılında yapılan yerel seçimler sonrası tüm ilçe belediyelerin bağlı olduğu Ankara Büyükşehir Belediyesi tarafından teknik veya maddi bağlamda yapılabilir. Bu bağlamda 5225 sayılı "Kültür Varlıkları Teşvik ve Girişimleri Kanunu" önem arz etmektedir. Akademik yardım ve projelendirme desteği (AB, Tübitak vb) de bu bağlamda kullanılabilir niteliktedir.



## 8. KAYNAKLAR

- [1]. Erdoğan, A. (2010). Geçmişten Günümüze Kızılcahamam ve Çamlıdere. Esyav Yayıncılık, Ankara.
- [2]. Durmuş, İ. (1997). “Osmanlı Dönemine Kadar Kızılcahamam-Çamlıdere Çevresi” [Bildiri]. Kemal Güran, Eyüp Sanay, Seyfettin Erşahin (Ed.). Tarihte ve Günümüzde Kızılcahamam-Çamlıdere Yöresi Sempozyumu Bildirileri, 21-22 Ekim 1995, (ss. 222/31-38). Ankara: Kızılcahamam-Çamlıdere Eğitim ve Sosyal Yardımlaşma Vakfı Yayını No:2.
- [3]. Durmuş, İ. (2012). “Tarih Öncesinden Türk Yurdu Oluşu Sürecine Kızılcahamam-Çamlıdere'nin Tarihi Gelişimi” [Bildiri]. Kızılcahamam ve Çamlıdere Sempozyumu Kızılcahamam ve Çamlıdere Bölgesinde Sağlık, İnanç ve Doğa Turizminin Geliştirilmesinde Gençlerin ve Yerel Esnafın Rolü, 17 Kasım 2012, (ss.4-16), Ankara: Ankara Kalkınma Ajansı.
- [4]. Turan, A. N. (1999). Yabanâbâd Tarihini Ararken (Kızılcahamam-Çamlıdere) XV. Yüzyıldan XIX. Yüzyıla Bir Genel Tasvir ve Tahlil Denemesi. Kızılcahamam Belediyesi Yayınları, Ankara.
- [5]. Yıldırım, B. E. (2006). Ankara Sancağı'nın Tarihi Coğrafya Bakımından Yerleşme ve Nüfusu (1871-1907). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [6]. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistem verileri (2013).
- [7]. Eker, M., (2001). Yabanâbad 2000, Kızılcahamam Belediyesi Yay. Dizisi, Nu.: 3.; Ankara.
- [8]. Sadık Altın, Sefinaz Özkan ve Yusuf Özkan ile sözlü görüşme (2016)
- [9]. Venedik Tüzüğü
- [10]. Nairobi Kararları

## ACİL SERVİSE BAŞVURAN KRİTİK HASTA YAKINLARININ GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİ

Yeliz AKKUŞ<sup>1</sup>, Gülşen ÇIĞŞAR<sup>2</sup>, Elnare GÜNAL<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü, 36100 KARS,  
yelizakkus@gmail.com

<sup>2</sup>Kafkas Üniversitesi Acil Tıp Anabilim Dalı, 36100, KARS,  
gulakcay@yahoo.com.tr

<sup>3</sup>Kafkas Üniversitesi Acil Tıp Anabilim Dalı, 36100, KARS,  
ekaelish@hotmail.com,

### ÖZET

Bu çalışma, Kars'ta bir üniversite hastanesinin acil servisine başvuran kritik hasta yakınlarının gereksinimlerinin saptanması amacı ile tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Çalışma, 15 Ocak-15 Eylül 2015 tarihleri arasında 640 kritik hasta yakını ile yürütüldü. Araştırmanın verileri acil serviste kritik hasta yakınlarının gereksinimlerini saptama ölçeği ve demografik özelliklere yönelik formlarla toplanmıştır. En yüksek puan aile üyelerinin desteklenme süreci gereksinimi alt boyutundan alınmıştır. En önemli ilk iki gereksinim maddesi sırasıyla: yakınınıza verilebilecek en iyi bakımın verildiğinden emin olunması ve nakil planları yapılırken bilgi verilmesi şeklindedir. Hasta yakınlarına acil servisten memnuniyet durumu sorulduğunda %61.9'u memnun olduğunu, %28.9'u memnun olmadığını ve %9.2'si fikri olmadığını belirtmiştir. Acil servise başvurma saatine göre toplam ölçek ve alt ölçek puanlarına bakıldığında 00:01-07:59 arasında gelenlerin konfor alt ölçeği puanının daha yüksek olduğu ve farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Hasta yakınlarının gereksinimlerinin genellikle bilgilendirme ve etik davranışa yönelik olduğu görülmektedir. Bu nedenle acil serviste her aşamada bilgilendirilmenin yapılması ve etik davranılması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Acil servis, hasta yakını, kritik hasta

## IDENTIFYING THE NEEDS OF RELATIVES OF CRITICAL PATIENTS WHO ADMITS EMERGENCY DEPARTMENT OF KAFKAS UNIVERSITY FACULTY OF MEDICINE

### ABSTRACT

This descriptive survey study was aimed to identify the needs of relatives of critical patients in an emergency department in Kars. Relatives of 640 patients were included in an emergency department of a university hospital between January 15 to September 15, 2015. The data was collected in person with the scale of determining the needs of critical patients relatives in emergency department and forms for demographical characteristics. The highest score is taken from the subscale support process of family members. The first two most important requirements are; being sure that the best treatment is being given to the patient and being informed while planning transport. When the status of satisfaction was asked to patients' relatives, 61.9% answered as satisfied, 28.9% answered as unsatisfied and 9.2% stated no idea. Considering total scale and subscale points for admission time, comfort subscale points of individuals that admits between 00:01 am and 07:59 am are higher and the difference is significant. Needs of patient relatives are usually about information and ethics. Therefore it was recommended to inform patients' relatives at every step and behave ethically.

Keywords: Emergency department, relatives, critical patients

## GİRİŞ

Acil servisler hasta ve hasta yakınlarının beklemediği bir anda, plansız ve programsız bir şekilde başvuru yaptığı alanlar olup, kritik durumlarda hasta ve hasta yakınlarının gereksinimleri artabilir [1]. Kritik hasta; bir veya daha fazla organ ya da sistem yetersizliği olan, genel olarak yaşam fonksiyonları stabil olmayan veya destek tedavisi ile stabil tutulan, genel durumunun kötüleşmesi muhtemel olan hastalara denir [2]. Kritik durumlarda hasta psikolojik ya da zamanında müdahale edilmemesi durumunda fizyolojik olarak tehlikede olduğu için aile üyeleri ya da hasta yakınları daha fazla rol üstlenmek (hasta savunucusu, sözcüsü vs) zorunda kalmaktadır [3]. Bu nedenle acil servis gibi kritik alanlarda hasta yakınları tedavi ve bakımın ayrılmaz parçasıdır [4]. Ayrıca günümüzde sağlık bakımının planlanması, sunumu ve değerlendirilmesinde hasta, hasta ailesi ve sağlık personeli arasında faydayı temel alan aile merkezli yaklaşım önem kazanmıştır [5]. Bununla birlikte acil servislere hastaların ya da yakınlarının gereksinimlerinin karşılanması ya da onları tam anlamıyla memnun etmek zor olabilir. Acil serviste hasta ya da hasta yakınlarının gereksinimleri kişiden kişiye ya da kültürden kültüre değişmekle birlikte güler yüzlü, ilgili ve hızlı yaklaşım, bilgilendirme, hastanın mahremiyetine saygı gösterilmesi gibi herkesin bakım alırken memnun olacağı gereksinimleri olabilir. Yapılan literatür incelemesinde çalışmaların daha çok kritik bakım ünitelerinde yatan hasta ailelerinin gereksinimlerine odaklandığı ve umudun sürdürülmesi, hastayla ilişki içinde olma, yeterli bilgi alabilme, rahatlatıcı ve güven verici yaklaşım ve uzman desteği, soruların dürüstçe yanıtlanmasının gereksinimler içinde ön sıralarda yer almaktadır [4,6,7].

Acil servisllerdeki hızlı tempo ve iş yükü hasta yakınlarının bu gereksinimlerinin ihmal edilmesine neden olabilir. Ayrıca çalışmanın yapıldığı hastanenin acil servis hizmetlerinin yeni olması, çalışan personel kısıtlılığı da bu tip çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle yapılacak bu çalışma ile acil servise başvuran kritik hasta yakınlarının gereksinimlerinin belirlenmesi hastaların, hasta yakınlarının ve çalışan personelin memnuniyetinin artırılması, bakımın ve verilen hizmetin kalitesinin artırılması ve yapılacak planlamalar ve eğitimler açısından fayda sağlayacaktır.

## GEREÇ VE YÖNTEM

Bu tanımlayıcı anket çalışması, acil servisteki kritik hasta yakınlarının gereksinimlerinin saptanması amacı ile yapıldı. Araştırma, Kafkas Üniversitesi Tıp Fakültesi Sağlık Araştırma ve Uygulama Merkezi Acil servise 15 Ocak 2015-15 Eylül 2015 tarihleri arasında başvuran 640 kritik hasta yakını ile yürütüldü. Araştırmanın verileri 24 saat süresince hastaneye başvuran hasta yakınları ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak araştırmacılar tarafından toplandı.

Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş ve çalışmaya katılmayı kabul eden, 18 yaşından büyük, hasta ile kan bağı olan hasta yakını ya da aile üyelerinden biri olmadığında acil serviste hasta ile en çok ilgilenen, acil servis çalışanı ile iletişime geçen, hastanın gereksinimi olduğunda karşılayan bütün kritik hasta yakınları çalışma kapsamına alınmıştır.

Araştırmanın verileri, “acil serviste kritik hasta yakınlarının gereksinimlerini saptama ölçeği” ve demografik özelliklere yönelik formlar kullanılarak toplanmıştır (Ek 1).

Araştırmada kullanılan “acil serviste kritik hasta yakınlarının gereksinimlerini saptama ölçeği” Redley ve Beanland tarafından 2004 yılında revize edilmiştir[8]. Ülkemizde de geçerlilik ve güvenilirliği

Sucu tarafından yapılan ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) 0,89 olarak bulunmuştur ve 4 alt ölçekten oluşan 40 maddelik bir ölçektir [4]. “Aile Üyeleri ile İletişim” alt ölçeği 10 maddeden oluşmuş olup aile üyeleri ve sağlık ekibi arasında bilgilerin paylaşılması ve anlaşılmasını içermektedir. Aile Üyeleri ile İletişim alt ölçeği, ölçeğin 6., 7., 8., 11., 14., 15., 16., 17., 30., 31. maddelerinden oluşmaktadır. “Aile Üyelerinin Acil Servisteki Bakıma Katılması” alt ölçeği 14 maddeden oluşmuş olup aile üyelerinin kritik hastaları ile birlikte olma ve bakımlarına katılma isteklerini yansıtmaktadır. Aile Üyelerinin Acil Servisteki Bakıma Katılması alt ölçeği, ölçeğin 9., 10., 12., 13., 18., 19., 20., 22., 23., 24., 25., 26., 27. maddelerinden oluşmaktadır. “Konfor” alt ölçeği 10 maddeden oluşmuş olup kurumun sistem ve yapısal konforunu yansıtmaktadır. Konfor alt ölçeği, ölçeğin 5., 29., 32., 33., 34., 36., 37., 38., 39., 40. maddelerinden oluşmaktadır. “Aile Üyelerinin Desteklenme Süreci” alt ölçeği ise 6 maddeden oluşmuş olup acil servis çalışanları tarafından sağlanan desteği yansıtmaktadır. Aile Üyelerinin Desteklenme Süreci alt ölçeği, ölçeğin 1., 2., 3., 4., 21., 35. maddelerinden oluşmaktadır. Maddeler 4’lü Likert tipi ölçekleme yöntemiyle derecelendirilmiş olup, her bir madde ortalaması, her bir alt boyutun toplam madde ortalaması 1: hiç önemli değil ile 4: çok önemli arasında değerlendirilmiştir.

Verilerin SPSS 20.0 programında analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde sayı, yüzdeler, ortalama, standart sapma, korelasyon ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce ilgili birimlerden ve çalışmanın amacı açıklanarak hasta yakınlarından yazılı izin alınmıştır. Kafkas Üniversitesi Tıp Fakültesi Etik Kurul’undan izin alınmıştır.

## BULGULAR

Çalışmaya katılan hasta yakınlarının yaş ortalaması  $34.80 \pm 13.59$ , %55.3’ü (354) erkek, %44.7’si (286) kadın, %46.3’ü (296) ilköğretim, %8.8’i (56) ortaokul, %41.6’sı (266) lise, %1.9’u (12) üniversite, %1.6’sı (10) lisansüstü eğitim mezunu, %28.9’u hastanın eşi ve %99.4’ünün sağlık güvencesi bulunmaktadır. Acilde bekleme süresi ortalaması hasta için  $84 \pm 1.88$  ve hasta yakını için  $52 \pm 1.60$  dakikadır. Hastanın acil servise gelme saat/dakikası ortalama olarak  $16.47 \pm 4.40$ , yakının acile gelme saat/dakikası  $16.48 \pm 4.40$ ’dır. Hasta yakınlarına acil servisten memnuniyet durumu sorulduğunda %61.9’u memnun olduğunu, %28.9’u memnun olmadığını ve %9.2’si fikri olmadığını belirtmiştir.

Tablo 1’de gereksinim maddelerinin önemlilik ortalaması 3.71 ile 3.49 arasında dağılım göstermektedir. Bu sonuca göre hasta yakınlarına göre sıralanan gereksinimler biraz önemli ile oldukça önemli arasındadır. Ölçek alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında aile üyeleri ile iletişim gereksinimi alt boyutu puan ortalamasının  $3.68 \pm 0.50$  olduğu ve bu alt ölçeğin “yakınına verilebilecek en iyi bakıma verildiğinden emin olunması”, “nakil planları yapılırken bilgi verilmesi”, “sorularınızın dürüstçe yanıtlanması”, “açıklamaların anlaşılır ifadelerle yapılması” yakınına geçirdiği hastalık süreci ile ilgili tüm özel durumların bilinmesi, beklenen sonuçlar konusunda bilgi verilmesi, hastane çalışanlarının yakınına değer verdiğinin hissedilmesi, yakınına rahatlığının sağlandığına güvenilmesi, bir hekim ile görüşülmesi maddelerinin ilk 10 gereksinim içinde yer aldığı görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1’de “aile üyelerinin acil servisteki bakıma katılma gereksinimi” alt boyutu puan ortalamasının  $3.62 \pm 0.52$  olduğu ve bu alt ölçeğin “yakınına yapılan uygulamaların niçin yapıldığını söylemesi” maddesinin ilk on gereksinim içinde yer aldığı belirlenmiştir.

Tablo 1’de konfor gereksinimi alt boyutu puan ortalamasının  $3.59 \pm 0.53$  olduğu ve bir birey olarak davranılması ve duygularının açıklanması için teşvik edilmesi maddelerinin ilk on gereksinim içinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 1’de aile üyelerinin desteklenme süreci gereksinimi alt boyutu puan ortalamasının  $4.17 \pm 0.66$  ve toplam puan ortalamasının  $3.71 \pm 0.51$  olduğu saptanmıştır.

Tablo 2’de acil servise başvurma saatine göre toplam ölçek ve alt ölçek puanlarına bakıldığında 00:01-07:59 arasında gelenlerin konfor alt ölçeği puanının daha yüksek olduğu ve farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p < 0.05$ ). 16:01-24:00 arasında gelenlerin aile üyelerinin desteklenme süreci puanının daha yüksek olduğu ve farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Acil servise başvurma saatleri literature uygun şekilde 8 saatlik zaman dilimi düşünülerek 3 grup şeklinde düzenlenmiştir [2,9]. Hasta ile yakınlığına göre toplam ölçek ve alt ölçek puanlarına bakıldığında yakını kardeş olanların konfor ve aile üyelerinin desteklenme süreci alt ölçek puanının daha yüksek olduğu ve farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 2). Ayrıca tablolaştırılmamakla birlikte memnun olma durumuna göre ölçek toplam puanı ve alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

## TARTIŞMA

Çalışmanın yapıldığı hastanenin acil servisinin yeni kurulması, acil servise başvuran hastaların yanısıra hasta yakınlarının ve çalışan personelin de birçok risk altında bulunması nedeniyle bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bizim çalışmamızda “aile üyelerinin desteklenme süreci gereksiniminin” en önemli gereksinim olarak belirtildiği saptanmıştır (Tablo 1). Aile üyelerinden birinin hastaneye yatırılması ve durumunun kritik olması aile üyeleri açısından stress yaratabilir. Ayrıca hastanemizin yeni kurulması, personel eksikliği ya da varolan personelin bu konuda yeterince bilgi sahibi olmaması nedeniyle bu gereksinimin ön planda olduğu düşünülebilir. Ayrıca “aile üyelerinin desteklenme süreci gereksiniminin” alt ölçek maddelerinden “umut olduğunun hissedilmesi” puanının yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 1). Yıldırım ve Özlü’nün (2018) çalışmasında “umut olduğunun hissedilmesi” hasta yakınları tarafından en fazla karşılanan gereksinim olarak belirtilmiştir [2]. Çalışmamızdaki bu farklılığın örneklem grubundan ya da çalışmamızın yapıldığı hastanenin yeni olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan birçok çalışmada “aile üyeleri ile iletişim gereksiniminin” en önemli gereksinim olduğu bizim çalışmamızda da ikinci sırada gereksinim olduğu saptanmıştır (Tablo 1) [2,10,11]. Acil serviste bakımın sürdürülmesinde etkin iletişimin sürdürülmesi önemli olup, iletişim kişide rahatlama, problem çözüme, bilgi verme, stresin azalması, duyguların ifade edilmesi ve karar vermeyi kolaylaştırır [12]. Bizim çalışmamızdaki bu farklılığın örneklem grubundan kaynaklandığı söylenebilir. Çalışmamızda aile üyeleri ile iletişim alt boyutunda yer alan “yakınınıza verilebilecek en iyi bakımın verildiğinden emin olunması” maddesini hasta yakınlarının birinci sırada belirttikleri görülmektedir. Yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Sucu ve ark. (2009) çalışmasında üçüncü, DuBrueler (2005)’in çalışmasında ikinci sırada “yakınınıza verilebilecek en iyi bakımın verildiğinden emin olunması” gereksinim olarak sıralanmıştır [2,13]. Acil servis ünitelerinde kritik durumlarda müdahale esnasında hasta yakınları ortamdaki uzaklaştırılmakta, hasta ve sağlık ekibi birlikte kalmaktadır. Normal şartlar altında diğer poliklinik



muayeneleri ya da kritik olmayan durumlar esnasında hasta yakınının hasta yanında bulunabilmesi, sağlık personeli ile rahatlıkla konuşabilmesi, yapılan her türlü işlemi hasta yakının görebilmesi nedeniyle kritik durumlarda hasta yakınlarının verilen bakım konusunda emin olma gereksiniminin önemli olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca çalışmanın yapıldığı hastanenin acil servisinin yeni kurulmuş olması da bu gereksinimin fazla olmasına neden olabilir.

Çalışmamızda hasta yakınlarının aile üyeleri ile iletişim alt boyutundan “nakil planları yapılırken bilgi verilmesi” ikinci sırada gereksinim olarak belirttiği görülmektedir. Acil servislerde hastane içi ve hastane dışı nakil özellikle kritik hastalarda önemlidir. Acil servise başvuran kritik hastalarda nakil sırasında mortalite ve morbidite oranları yüksektir. Bu nedenle transfer esnasında hastalarda kazaların önlenmesi, stabilizasyonun, personelin, araç ve gereçlerin sağlanması yanı sıra bilinçli ise hastanın ve yakınlarının bilgilendirilmesi önemlidir. Sağlık bakanlığına bağlı hastanelerde güvenli hasta prosedürü uygulanmaktadır ve bu prosedürde “Hastanın ilk müdahalesi acil serviste yapılmış ise, Acil Servis hekimi veya ilgili uzman hekim tarafından hastanın tıbbi durumuna göre hasta veya hasta yakınları bilgilendirilir” şeklinde belirtilmiştir. Ancak çalışmanın yapıldığı hastanede iş yoğunluğu nedeniyle hasta yakınları bu konu hakkında ihmal ediliyor olabilir.

Çalışmamızda aile üyeleri ile iletişim alt boyutu maddelerinden soruların dürüstçe yanıtlanması ve açıklamaların anlaşılır ifadelerle yapılmasının ön planda gereksinim olarak belirtildiği görülmüştür (Tablo 1). Yapılan çalışmalarda da benzer şekilde bu gereksinimlerin ön planda olduğu görülmektedir [2,14]. Kritik hasta yakınları acil servis ya da yoğun bakımlarda belirsizlik ve hastada meydana gelen durumsal değişimleri takip edememe gibi nedenlerle anksiyete ve stres yaşayabilmektedir. Bu nedenle sorularının dürüstçe yanıtlanmasını isteyebilir. Bununla birlikte günümüzde hasta hakları yönetmeliğine göre “bilgi isteme hakkı” hasta ve yakınlarının doğru ve uygun şekilde bilgilendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Ayrıca hasta hakları yönetmeliğinde “bilgilendirmenin sade, tereddüt ve şüpheye yer verilmeden hastanın sosyo-kültürel düzeyine uygun anlayabileceği şekilde yapılması gerektiği” vurgulanmaktadır. Bu nedenle çalışmamızda “açıklamaların anlaşılır şekilde verilmesi” gereksiniminin Sucu ve ark. (2009) çalışması ile karşılaştırıldığında geri planda kaldığı ve hasta yakınlarının anlaşılır şekilde bilgilendirildiği düşünülmektedir [2].

Çalışmamızda aile üyelerinin acil servisteki bakıma katılma gereksinimi alt boyutu üçüncü sırada gereksinim olarak belirtilmiştir (Tablo 1). Yapılan çalışmalarda da benzer şekilde bu gereksinim üçüncü sırada yer almaktadır [2,15]. Acil servise hastalar ani hastalık ya da kaza nedeniyle başvurmaktadır. Bu aşamada sağlık personeli birincil olarak hastanın durumunu stabilize etmek için uğraşmaktadır. Bu nedenle hasta yakınlarının bu gereksinimi ihmal edilmiş olabilir. Çalışmamızda aile üyelerinin acil servisteki bakıma katılması alt boyutu maddelerinden “yakınınıza yapılan uygulamaların niçin yapıldığının söylenmesi” ilk on gereksinim içinde yer almaktadır. Benzer şekilde literatürde de bu gereksinimin ilk on gereksinim içinde olduğu görülmektedir [2,16].

Çalışmamızda 00:01-07:59 saatleri arasında gelenlerin konfor alt ölçeği puanının anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 2). Konforun sağlanmasında fiziksel ortamın, ihtiyaçların giderilmesinin, ortam ısısının, ışıklandırmanın ve tuvalet gibi ortamların etkisi olduğu bilinmektedir [8]. 00:01-07:59 saatlerinin uyku saatlerine rastlaması, enfeksiyon riski nedeniyle hasta yakınlarının acil servis

dışında bekletilmesi, uygun dinlenme ortamının bulunmaması ve Kars'ın soğuk iklim koşulları nedeniyle bu saatte gelenlerin konfor alt ölçeği puanının yüksek olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamızda hasta yakınlığına göre kardeş olanların konfor alt ölçek puanının (3.65±0.48) ve aile üyelerinin desteklenme süreci alt ölçek puanının (4.24±0.63) daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 2). Acil servislerde kritik durumlarda en fazla etkilenecek grup hasta ile kan bağı bulunan kardeş, anne, baba gibi aile üyeleridir. Bu süreç içinde aile üyeleri sorumluluk, öfke, kızgınlık, yalnızlık ve korku gibi duyguları yaşayabilir [9]. Konforun sağlanması hasta yakınlarının fiziksel olarak rahatlamasına ve dolaylı olarak duyguların kontrolüne yardımcı olabilir. Acil servislerde ve özellikle kritik alanlarda hasta yakınlarının sosyal, psikolojik ve fiziksel destek gereksinimleri olabilir. Bu desteğin sağlanmasında acil servis personeli kilit durumdadır, bununla birlikte acil servislerde uygun ortam bulunmaması, hasta yoğunluğu ve zaman kısıtlılığı nedeniyle bu gereksinimin kardeşlerde daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamızda hasta yakınlarının yarından fazlasının acil servis hizmetlerinden memnun olduğu görülmektedir. Çalışan personelin iletişim becerisi, bekleme süresinin az olması, hasta ve süreç hakkında bilgi verilmesi, acil servise alınma şekli, başvuru vardiya, acil servise ulaşım şekli, doktor ve hemşireden memnun olma, muayene süresi gibi faktörlerin acil serviste memnuniyeti artırdığı belirtilmiştir [17,18,19]. Bununla birlikte acil serviste kritik hasta yakınlarının memnuniyetine ilişkin çalışmalar bulunmamaktadır.

Hastaların gereksinimlerinin karşılanma durumu, acil servise kaç kez geldiği ve acile nasıl geldiğinin sorgulanmaması kısıtlılıklarımız arasındadır.

Günümüzde kronik hastalıkların ve yaşlı popülasyonun artması gibi nedenlerle gelecekte acil servislere daha fazla kritik hastanın başvuracağı düşünülmektedir. Bu nedenle acil servislerde kritik hasta yakınlarının da bakımın her aşamasında katılımının sağlanması, bilgilendirilmesi, konforun sağlanması ve gerektiği zaman anksiyeteyi azaltmaya yönelik desteklenmesi önerilmiştir. Ayrıca acil servislerde kritik hasta yakınlarının gereksinimlerinin değerlendirilmesi, yeni formların geliştirilmesi ve başka hastanelerle karşılaştırılması önerilmiştir.

#### KAYNAKLAR

- 1- Leske JS. Acute care and adult family interventions. In: Vaughan-Cole B, Johnson MA, Malone JA, et al. Family nursing practice. Philadelphia: WB Saunders, 1990; 163-95.
- 2- Yıldırım T, Özlü ZK. (2018). Needs of critically ill patients' relatives in emergency departments. Nurs Midwifery Stud 7: 33-38.
- 3- Gavaghan SR, Carroll DL. Families of critically ill patients and the effect of nursing interventions. Dimensions of Critical Care Nursing, 2002; 21:64-71.
- 4- Sucu G, Cebeci F, Karazeybek E. The needs of the critical patients' relatives in the emergency department and how they are met. Turkish Journal of Trauma & Emergency Surgery, 2009; 15(5):473-481.
- 5- Feinberg LF. Moving toward person and Family-Centered Care. Public Policy Aging Rep 2012; 24(3):97-101. [http://www.aarp.org/content/dam/aarp/research/public\\_policy\\_institute/ltc/2012/moving-toward-person-and-family-centered-care-insight-AARP-ppi-ltc.pdf](http://www.aarp.org/content/dam/aarp/research/public_policy_institute/ltc/2012/moving-toward-person-and-family-centered-care-insight-AARP-ppi-ltc.pdf) (Erişim tarihi: 03.03.2018).

- 6- Leske JS. Interventions to decrease family anxiety. Critical Care Nurse, 2002; 22(6):61-65.
- 7- Mendonca D, Warren NA. Perceived and unmet needs of critical care family members. Critical Care Nursing Quartely, 1998; 21(1):58-68.
- 8- Redley B, Beanland C. Revising the critical care family needs inventory for the emergency department. Journal of Advanced Nursing, 2004; 45: 95-104.
- 9- Özlü ZK, Özlü İ, Yıldırım T, Yayla AÇ, Bayramoğlu A. (2016). Why Do Relatives of Patients at the Emergency Room Get Angry? Turkey. Eurasian J Emerg Med 2016; 15: 172-6
- 10- Botes ML, Langley G. The needs of families accompanying injured patients into the emergency department in a tertiary hospital in Gauteng. Curationis 2016;39:1567.
- 11- Hsiao PR, Redley B, Hsiao YC, Lin CC, Han CY, Lin HR, et al. Family needs of critically ill patients in the emergency department. Int Emerg Nurs 2017;30:3-8.
- 12- Yardan T, Eden A, Baydın A, Genç S, Gönüllü H. Communication with patient relatives in emergency services. Turk J Emerg Med 2008;7:9-13
- 13- DuBrueler JS. Assessing the needs of family members who accompany the adult patient to the emergency department. Journal of Emergency Nursing 2005; 31:425.
- 14- Redley B, LeVasseur SA, Peters G, Bethune E. Families' needs in emergency departments: instrument development. Journal of Advanced Nursing, 2003; 43:606-15.
- 15- Erdur B, Türkcüer İ, Engin A, Sucu G, Serinken M, Yüksel A, et al. Evaluating the expectations and needs of the relatives of patients applying to the emergency service of Pamukkale University medical faculty. National Congress on Trauma and Emergency, 2007.
- 16- Browning G, Warren NA. Unmet needs of family members in the medical intensive care waiting room. Critical Care Nursing Quartely, 2006; 29(1):86-95.
- 17- Taylor C, Bengler JR. Patient satisfaction in emergency medicine. Emergency Medicine Journal, 2004; 21:528-32.
- 18- Bulut H. The effects of informing patients and their relatives on satisfaction at emergency units. Ulusal Travma ve Acil Cerrahi Dergisi, 2006; 12(4):288-298.
- 19- Kabaroğlu K, Eroğlu SE, Onur EÖ, Denizbaşı A, Akoğlu H. The investigation of factors affecting the patient satisfaction in emergency services. Marmara Medical Journal, 2013; 26 (2): 82-89.

**Tablo 1. Maddelerin ve alt ölçeklerin puan ortalamaları**

<b>Gereksinimler ile ilgili maddeler</b>	<b>X±SS</b>
<b>Aile üyeleri ile iletişim</b>	<b>3.68±0.50</b>
6. Açıklamaların anlaşılır ifadelerle yapılması	3.68±0.58
7. Değişiklikler konusunda sık sık bilgi verilmesi	3.65±0.60
8. Yakınınızın geçirdiği hastalık süreci ile ilgili tüm özel durumların bilinmesi	3.67± 0.59
11. Bir hekim ile görüşülmesi	3.66±0.59

14. Beklenen sonuçlar konusunda bilgi verilmesi	3.67±0.57
15. Sorularınızın dürüstçe yanıtlanması	3.70±0.54
16. Nakil planları yapılırken bilgi verilmesi	3.70 ±0.55
17. Yakınıza verilebilecek en iyi bakımın verildiğinden emin olunması	3.71±0.54
30. Hastane çalışanlarının yakınıza değer verdiğinin hissedilmesi	3.67±0.56
31. Yakınınızın rahatlığının sağlandığına güvenilmesi	3.67±0.56
<b>Aile üyelerinin Acil servisteki bakıma katılması</b>	<b>3.62±0.52</b>
9. Yakınıza yapılan uygulamaların niçin yapıldığının söylenmesi	3.68±0.57
10. Yakınınızın hastalık veya yaralanması ile ilgili üzüntü verici ayrıntıların size söylenmemesi	3.61± 0.68
12. Bir hemşire ile görüşülmesi	3.59±0.63
13. Yakınınızın bakımı ile ilgilenen sağlık çalışanlarının mesleki ünvanları (uzman hekim, asistan, hemşire) hakkında bilgi alınması	3.60±0.66
18. Yakınınızın bakımı süresince dışarıda beklenmesi	3.49±0.80
19. Yakınınızın en kısa sürede görülebilmesi	3.63±0.63
20. Yakınınızı ilk kez görmek için yanına girmeden önce tedavi alanı ile ilgili açıklama yapılması	3.61±0.66
22. Yakınıza ne olduğunu görebilmeyi istemeniz	3.65±0.59
23. İsteddiğiniz zaman yakınınzla beraber olunması	3.65±0.58
24. Yakınınızın yanında iken ne yapılması gerektiğine ilişkin bilgi verilmesi	3.65±0.59
25. Yakınınızın bakımında yararlı olduğunuzun hissedilmesi	3.64±0.59
26. Yakınızla ilgili kararlara katılımınızın sağlanması	3.63±0.61
27. Yakınız ile yalnız kalacağınız zamanın olması	3.60±0.65
28. Hastane çalışanları tarafından kabul edildiğinizin hissedilmesi	3.64±0.59
<b>Konfor</b>	<b>3.59±0.53</b>
5. Beklemek için özel bir yerin olması	3.59±0.68
29. Bir birey olarak davranılması	3.65±0.59
32. Duygularınızın açıklanması için teşvik edilmesi	3.65±0.58
33. Normal duygusal tepkilerin ne olduğu konusunda güvence verilmesi	3.63±0.62
34. Duygularınızın hastane çalışanlarıyla paylaşılması	3.60±0.64
36. Dini hizmetler ile ilgili bilgilendirilmesi	3.52±0.71
37. Yiyecek ve içeceklerin yakında olması	3.52±0.70
38. Bekleme odasında ya da yakınında telefon olması	3.55±0.67
39. Yakında tuvalet gereksiniminizi karşılayacak yer olması	3.58±0.65
40. Sonraki günlerde, soru sormak için çalışanlarla bağlantı kurulabilmesi	3.64±0.62
<b>Aile üyelerinin desteklenme süreci</b>	<b>4.17±0,66</b>
1. Hastaneye geldiğinizde sizi bir hekim ya da hemşirenin karşılaması	3.59±0.72
2. Aileyle ilgilenecek sağlık personelinin bulunması	3.61±0.67
3. Bazı belgelere imza atılması istenmeden önce, yakınınızın durumu hakkında bilgi verilmesi	3.62±0.66
4. Acil serviste arkadaş ve akrabalarınızın sizinle birlikte olması	3.54±0.72
21. Yakınınızı ziyaret ederken çalışanlardan birinin sizinle birlikte olması	3.55±0.71
35. Umut olduğunun hissedilmesi	3.59±0.64
<b>Toplam Ölçek puanı</b>	<b>3.71±0.51</b>

\*İlk 10 gereksinim italik olarak gösterilmiştir.

Tablo 2.

<i>Özellikler</i>		<i>Ölçek Toplam Puanı</i>	Aile Üyeleri İle İletişim	Aile Üyelerinin Acil servisteki Bakıma Katılması	Konfor	Aile Üyelerinin desteklenme süreci
	<b>n(%)</b>	<b>X± SS</b>	<b>X± SS</b>	<b>X± SS</b>	<b>X± SS</b>	<b>X± SS</b>
<b>Acile gelme zamanı*</b>						
08:00-16:00	194 (30.3)	3.65±0.54	<b>3.72±0.53</b>	<b>3.54±0.55</b>	<b>3.52±0.60</b>	<b>4.01±0.70</b>
16:01-24:00	434 (67.8)	3.74±0.50	<b>3.66± 0.48</b>	<b>3.65±0.50</b>	<b>3.62±0.50</b>	<b>4.24±0.62</b>
00:01-07:59	12 (1.9)	3.75±0.50	<b>3.91±0.60</b>	<b>3.66±0.46</b>	<b>3.73±0.66</b>	<b>4.08±0.86</b>
		p=0.15	<b>p=0.46</b>	<b>p=0.05</b>	<i>p=0.04</i>	<i>p=0.00</i>
<b>Hasta ile Yakınlığı*</b>						
Eş	185 (28.9)	3.73±0.51	<b>3.68±0.30</b>	<b>3.65±0.50</b>	<b>3.64±0.50</b>	<b>4.18±0.65</b>
Çocuk	106 (16.6)	3.70±0.57	<b>3.67± 0.56</b>	<b>3.62±0.55</b>	<b>3.56±0.60</b>	<b>4.18±0.71</b>
Anne-baba	68 (10.6)	3.60±0.52	<b>3.59±0.10</b>	<b>3.50±0.57</b>	<b>3.50±0.55</b>	<b>4.05±0.61</b>
Kardeş	96 (15.0)	3.75±0.49	<b>3.70±0.77</b>	<b>3.66±0.48</b>	<b>3.65±0.48</b>	<b>4.24±0.63</b>
Arkadaş	142 (22.2)	3.76±0.46	<b>3.74±0.56</b>	<b>3.66±0.47</b>	<b>3.64± 0.48</b>	<b>4.22±0.63</b>
Diğer	43 (6.7)	3.54±0.58	<b>3.60±0.98</b>	<b>3.47±0.64</b>	<b>3.38±0.68</b>	<b>3.91±0.71</b>
		p=0.08	<b>p=0.41</b>	<b>p=0.09</b>	<i>p=0.02</i>	<i>p=0.04</i>

\*Tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.



**ACIL SERVİSTEKİ KRİTİK HASTA YAKINLARININ  
GEREKİNİMLERİNİ SAPTAMA ÖLÇEĞİ**

Hasta Yakınlarının Gerekşinimleri	Acil Serviste Bulduğunuz Sürede Gereksinimlerinizin Her Biri Sizin İçin Ne Kadar Önemli?			
	ÖNEMLİ DEĞİL	ÇOK ÖNEMLİ DEĞİL	BIRAZ ÖNEMLİ	OLDUKÇ A
1. Hastaneye geldiğinizde sizi bir hekim ya da hemşirenin karşılaması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aileyle ilgilenecek sağlık personelinin bulunması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bazı belgelere imza atılması istenmeden önce, yakınınızın durumu hakkında bilgi verilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Acil serviste arkadaş ve akrabalarınızın sizinle birlikte olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Beklemek için özel bir yerin olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Açıklamaların anlaşılır ifadelerle yapılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Değişiklikler konusunda sık sık bilgi verilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Yakınınızın geçirdiği hastalık süreci ile ilgili tüm özel durumların bilinmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Yakınınıza yapılan uygulamaların niçin yapıldığının söylenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Yakınınızın hastalık veya yaralanması ile ilgili üzüntü verici ayrıntıların size söylenmemesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Bir hekim ile görüşülmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Bir hemşire ile görüşülmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Yakınınızın bakımı ile ilgilenen sağlık çalışanlarının mesleki ünvanları (uzman hekim, asistan, hemşire) hakkında bilgi alınması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Beklenen sonuçlar konusunda bilgi verilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Sorularınızın dürüstçe yanıtlanması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ÖNEMLİ DEĞİL	ÇOK ÖNEMLİ DEĞİL	BIRAZ ÖNEMLİ	OLDUKÇA ÖNEMLİ
16. Nakil planları yapılırken bilgi verilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Yakınınıza verilebilecek en iyi bakımın verildiğinden emin olunması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Yakınınızın bakımı süresince dışarıda beklenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Yakınınızın en kısa sürede görülebilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Yakınınızı ilk kez görmek için yanına girmeden önce tedavi alanı ile ilgili açıklama yapılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Yakınınızı ziyaret ederken çalışanlardan birinin sizinle birlikte olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Yakınınıza ne olduğunu görebilmeyi istemeniz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. İsteddiğiniz zaman yakınınızla beraber olunması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Yakınınızın yanında iken ne yapılması gerektiğine ilişkin bilgi verilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Yakınınızın bakımında yararlı olduğunuzun hissedilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Yakınızla ilgili kararlara katılımınızın sağlanması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Yakınınız ile yalnız kalacağınız zamanın olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Hastane çalışanları tarafından kabul edildiğinizin hissedilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Bir birey olarak davranılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Hastane çalışanlarının yakınınıza değer verdiğinin hissedilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Yakınınızın rahatlığının sağlandığına güvenilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Duygularınızın açıklanması için teşvik edilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Normal duygusal tepkilerin ne olduğu konusunda güvence verilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Duygularınızın hastane çalışanlarıyla paylaşılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Umut olduğunun hissedilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Dini hizmetler ile ilgili bilgilendirilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Yiyecek ve içeceklerin yakında olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Bekleme odasında ya da yakınında telefon olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Yakında tuvalet gereksiniminizi karşılayacak yer olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Sonraki günlerde, soru sormak için çalışanlarla bağlantı kurulabilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### HASTA YAKINLARINA AİT DEMOGRAFİK VERİ FORMU

1. Yaşınız :
2. Cinsiyet :
  - Kadın Erkek
3. Eğitim Durumunuz
  - İlkokul
  - Ortaokul
  - Üniversite
  - Yüksek lisans
  - Doktora
4. Hasta ile yakınlığınız nedir?
  - Eşi
  - Çocuk
  - Anne –baba
  - Büyükbaba
  - Kardeş
  - Arkadaş
  - Diğer yakınları; lütfen belirtiniz ;
5. Acil servise ne zaman geldiniz ? St :
6. Acil servise ;
  - hasta ile birlikte
  - hasta acil servise gelmeden önce
  - hasta acil servise geldikten sonra
7. Ne kadar süredir acil servistesiniz ?
8. Hastanın acil serviste ne zaman geldi : st
9. Hastanın nereye transfer olduğu yer : st
  - Yoğun bakım

- Servis
- Başka bir hastane
- Eve

10. Hastanın sağlık güvencesi ?

11. Acil servis hizmetlerinden memnuniyet durumu:

Memnun  Memnun değil  Fikrim yok  
Veri Formunun Doldurulduğu Saat :



# ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE YÖNELİK ALGILARI ve ÖĞRETMENE GÜVENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Şule POLAT<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Ankara, Türkiye, mail: sule.polat@yahoo.com

Könül ABASLI<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora öğrencisi, mail: konulabasli@gmail.com

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin görüşlerine bağlı olarak problem çözme becerilerine yönelik algı ile öğretmene güven arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Ankara ili merkez ilçelerinde eğitim alan 248,114 öğrenci arasından rastgele seçilen 584 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri “Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı” ve “Öğretmene Güven” ölçekleri ile toplanmıştır. Nicel araştırma yöntemleriyle desenlenen çalışmada katılımcılardan toplanan veriler aritmetik ortalama ve standart sapma, doğrulayıcı faktör analizi, Pearson korelasyon ve regresyon analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular problem çözme becerilerine yönelik algı ve öğretmene güven arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizi sonuçları ise öğretmene güvenin, problem çözme becerilerine yönelik algının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine güvendiği, bu güvenin de öğrencinin problem çözme becerisine etkisinin olduğu görülmüştür. Bununla beraber, cinsiyet, okul devamsızlık ve öğrencinin not ortalamasının öğretmene güvende önemli etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** problem çözme becerilerine yönelik algı, öğretmene güven, öğrenci

## AN EXAMINATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' PERCEPTIONS OF PROBLEM-SOLVING SKILLS AND THEIR TRUSTS IN TEACHERS

### Abstract

In this study, the relationship between student trust in teacher and problem solving skills perception was analyzed depending on the views of the secondary school students. The universe of the research was composed of 584 students randomly selected from 248,114 students who were educated in the central provinces of Ankara during the spring semester of the 2016-2017 academic year. The data were collected with problem solving skills perception scale and the student trust in teacher scale. The data collected from the participants were analyzed by using descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation, as well as confirmatory factor analysis (CFA) and Pearson's correlation and regression analysis. The findings revealed a significant correlation between student trust in teacher and problem solving skills perceptions. The results of the regression analysis showed that student trust in teacher was a significant predictor of problem-solving skills perceptions. As the findings were assessed as a whole, it was concluded that secondary school students trust their teachers and this trust has also an influence on problem solving skills. In addition to this, variables such as gender, school absenteeism and grade average of the students are important factors in the trust in teacher.

**Key words:** problem solving skills perception, student trust in teacher, student.

## 1. GİRİŞ

Bireylerin hayatları boyunca, günlük yaşamlarında veya çeşitli faaliyetler sırasında problemlerle karşılaştığı bilinmektedir. Kişiler, sorunların üstesinden gelmeye çalışarak yaşamlarını sürdürmeye devam etmektedirler. Morgan'a (1985, akt. Taylan, 1990: 2) göre problem, bireyin bir hedefe ulaşmasında engellerle karşılaşma durumudur. Ramsey (1989, akt. Korkut, 2002) ise problemi, anlık çözüm tepkilerimizin olmadığı bir durum olarak nitelendirirken, çözümü ise farklı düşünceler veya olası çözümler arasından uygun seçimi yapma eylemi olarak açıklamaktadır. Yavuz, Arslan ve Gülten (2010) de problemi bireylerin karşı karşıya kaldıkları ve sonuçlarını tahmin edemedikleri zorluklar şeklinde nitelendirmekle beraber problemlerin bir amacın başarılmasını zorlaştırdığını iddia etmektedir. Problem çözme genel olarak bir problemin yanıtını planlama, başarılması meşakkatli durumu aşmak veya bir çözüm önerisinde bulunma ya da kişinin dikkatini çekmesi şeklinde ifade edilmektedir (Aslan, 2002: 338). Bir diğer tanımda ise problem çözmeye analiz etme, yorumlama, öngörme, değerlendirme, akıl yürütme gibi çeşitli süreçleri kapsayan önemli bir yaşam becerisi olarak kabul edilmektedir (Anderson, 2009). Bazı araştırmacılara göre problem çözme sosyal-duygusal yeterliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Frey, Hirschgstein ve Guzzo, 2000). Çelen (1999) problem çözmeyi birden fazla problem çözümüne ilişkin sürecin bir araya gelmesi gereken öğrenme şekli olarak açıklamaktadır. Araştırmacıya göre problem çözme kişiye özel bir probleme yönelik çözüm seçeneklerini araştırıp, çözüme götüren yolu bulmayı gerektiren bir düşüncedir. Demirel'e (2000) göre ise problem çözme, istenilen hedeflere ulaşabilmek için etkin ve gereksinimlere karşılık verecek geçiş ve davranışları diğer seçeneklerden içinden doğru olanı bulma ve kullanma becerisidir.

Kişiler her yaş döneminde problemlerle karşılaşabilir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğrencilerin de okul ortamında çeşitli problemlerle karşılaşabildiği söylenebilir. Öğrenciler okulda eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin veya arkadaşları ile olan sosyal ilişkilerde farklı problemlerle karşılaşabilmektedirler. Armağan, Sağır ve Çelik'e (2009) göre problem çözme aşamalarını kavrayan öğrenciler problem çözme becerilerini kullanarak önlerine çıkan sorunları aşabilmekte ve hayatın her alanında başarılı olabilmektedirler. Problem çözmeye becerilerine yönelik araştırmalar, problem çözme becerilerinin yüksek olduğunu düşünen bireyler, düşük olduğunu düşünen bireylere göre fiziksel ve psikolojik yönden daha sağlıklı ve önlerine çıkan sorunlarla baş etmede daha yetenekli oldukları görülmektedir (Heppner, Witty ve Dixon, 2004). Alcı ve ark. (2010) öğrencilerin problemlerin çözümlenmesinde önbilgilerinin, önceki sorunlarında kullandıkları yöntemlerin ve problemleri çözme hakkında şahsını nasıl gördüklerinin etkin rol oynadığını belirtmektedir. Bireyin problem çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olan faktörlerden birisinin güven duygusu olduğu söylenebilir. Bireyin kendine ilişkin öz- güven duygusu (Otacıoğlu, 2008) ve çevresine karşı duyduğu güven duygusunun (Çetinkaya, 2013) problemlerle baş etmesinde etkili olduğu bilinmektedir.

Güven kavramı disiplinler arası bir kavram olmakla beraber sosyoloji, siyaset, ekonomi, psikoloji, tarih vb. gibi birbirinden farklı alanlardaki çalışmalara konu olmaktadır. Kavramla ilgili alanyazında çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte güven kelimesi "koru, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat" şeklinde tanımlanmaktadır. Oxford İngilizce Sözlüğünde ise güven "doğru olmanın niteliği ya da koşulu (durumu)" veya "doğru olan yahut gerçekliğe uygun olan" biçiminde açıklanmaktadır (<https://en.oxforddictionaries.com>). Bir başka tanımda ise güven, belirsizliğin azaltılması yolu olarak nitelendirilmektedir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Araştırmacılara göre güven diğer insanlara karşı olan beklentilerimizin karşılanacağına ilişkin duyduğumuz inanç olarak ifade edilmektedir. Baier (1986, akt. Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008) ise güveni başka insanların varlığını, onlardan kötülük gelebileceği endişesi duymadan kabul etmek şeklinde açıklamaktadır. Ünsal (2014) güveni, insanların toplumla bağlantısını güçlendiren, başkalarıyla güvende oldukları duygusunu hissettiren ve temel duygu durumlarından biri olarak tanımlamaktadır. Güven tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de önem taşımaktadır. Eğitim örgütü olarak okulların kendine özgün özellikleri ve insani etkileşimin oldukça yoğun yaşandığı göz önünde bulundurulduğunda, okul paydaşları arasındaki ilişkilerde güvenin olması çok önemlidir. Eğitim sürecinin paydaşlarından olan öğrencilerin öğretmenlerle olan ilişkilerinin karşılıklı güvene dayalı olarak yürütülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Lee (2007) güvenin öğrencilerin okulda zorlukla karşı karşıya kalması durumunda motivasyon kaynağı işlevini gördüğünü iddia etmektedir. Hoy, Tarter ve Witkoskie (1992) güveni, okullarda verimli grup ilişkilerinin ve aynı zamanda kişilerarası ilişkilerin gelişmesinde önemli olan anahtar unsur olarak görmektedir.

Hallinan (2008), öğrencilerin öğretmenleriyle güvene dayalı destekleyici ilişkiler kurması, hem okula hem de derslere ve okula ilişkin yapıcı, ders başarısını artırıcı tutumlar geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Özer ve Tül'e (2014) göre öğrenciler eğitim ortamında sorunlarla karşılaştıklarında, öğretmenlerine duydukları güven, öğrenciler için sorunlarla mücadelede önemli yardımcı bir unsur olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Araştırmalara göre öğrencilerin öğretmenlerine güven duymaması onların öğrenme süreçlerine ilişkin ilgilerinin azalmasına sebep olmaktadır (Ennis and McCauley 2002; Tschannen-Moran 2004). Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy'a (2001) göre ise öğrenciler öğretmenlerine güven duydukları zaman yeni bilgiler öğrenmenin gerektirdiği riskleri alma olasılıkları daha yüksek olmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin eğitim ortamlarından en iyi seviyede yararlanabilmelerinde öğretmenlerine güvenmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Son zamanlarda eğitim örgütlerinde güven konusuna ilişkin yapılan çalışma bulgularında, güvenin olumlu okul ikliminin oluşturulmasındaki gerekli bir etmen olduğu sonucuna varılmıştır (Mitchell ve Forsyth, 2004).

Alan yazın taramasında problem çözme becerilerinin matematik başarısı, özerklik desteği, duygusal zekâ, ebeveyn tutumu (İşmen, 2001; Koçoğlu, 2017; Özsoy, 2005) gibi değişkenlerle bir arada çalışıldığı görülmüştür. Problem çözme becerisi yüksek olan öğrencilerin akran ilişkilerinde iyi olduğu, okul devamsızlığının düşük olduğu, ayrıca ders başarısının da yüksek olduğu bilinmektedir (Tösten, Han, Anik, 2017). Öğretmene güven değişkeninin ise akademik başarı, okul başarısı, okul uyumu, performans gelişimi, öğretmenin sosyo-iletişimsel (socio-communicative) tarzı (Bryk and Schneider, 2002; Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Lee, 2007; Polat ve Taştan, 2009; Wooten ve McCroskey, 2015) gibi kavramlarla bir arada çalışıldığı araştırmalara rastlanmıştır. Öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algının ortaokul düzeyinde sorgulandığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra öğretmene güven, problem çözme becerilerine yönelik algı, okula devamsızlık ve öğrencilerin not ortalamasının da beraber çalışıldığı herhangi bir çalışma saptanamamıştır. Bu nedenle çalışmanın ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algı ve öğretmene güven arasındaki ilişkiler öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Katılımcıların öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algıya ilişkin görüşleri nasıldır?
- Öğretmene güven, problem çözme becerilerine yönelik algıya ilişkin katılımcı görüşleri, cinsiyet, okula devamsızlık ve öğrencilerin not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Öğretmene güven, problem çözme becerilerine yönelik algının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması son olarak ise; verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almıştır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerin görüşlerine bağlı olarak öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı ilişkisini açıklamayı amaçlayan bu çalışma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesidir. Bu modelde incelenen olay, durum ve nesne, kendi koşulları içerisinde mevcut hali ile tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 1991, 77).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Ankara İli merkez ilçelerinde 2016-2017 öğretim yılında öğrenim gören 248,114 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma evrenden alınan örneklem üzerinde yürütülmüştür. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmış ve 248,114 büyüklüğündeki evreni .05 güvenirlilik ve % 5 hata payı ile 384 öğrencinin temsil edebileceği belirlenmiştir (Balci, 2005). Ancak anket geri dönüşlerinde yaşanması olası sorunlar nedeniyle araştırmanın uygulama aşamasında 600 öğrenciye anket uygulanmış ve bu anketlerden 584'si analiz edilmeye uygun halde geri dönmüştür. Katılımcılardan 271 (%46.7) kadın öğrenci, 313 (%53.3) erkek öğrencidir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

#### 2.3.1. Problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği

Katılımcıların problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerini belirlemek için Ekici, Balım'ın (2013) geliştirdiği Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği araştırmacıların izni alınarak kullanılmıştır.

Ölçek; alt boyutları itibarıyla “öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı” on beş madde, “öğrencilerin problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısı” yedi madde ile toplam yirmi iki maddeden oluşmaktadır. Ölçek, alt boyutları ile değerlendirebildiği gibi toplam puanı ile de değerlendirilebilmektedir. Ölçek (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) ara sıra, (4) çoğu zaman, (5) her zaman arasında değer alan beşli Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alfa .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, katılımcılardan toplanan 584 ölçek üzerinde yeniden yapılmıştır. Ölçeğin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile (DFA) incelenmiştir. DFA çalışması LISREL 8.8 versiyonu ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, ölçeğin iki boyutlu yapısı test edilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonrasında ölçeğin iki boyutlu yapısının doğrulandığı ve orijinalindeki gibi aynı maddelerin aynı boyutlarda toplandığı görülmüştür [ $\chi^2=452$ ;  $Sd=208$ ;  $\chi^2/Sd=2.17$ ;  $AGFI = .97$ ;  $GFI = .97$ ;  $NFI = .90$ ;  $CFI = .94$ ;  $IFI = .94$ ;  $RMR = .011$ ;  $RMSEA = .045$ ]. Araştırma sonucunda elde edilen uyum iyiliği sonuçları değerlendirildiğinde, problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeğinin iki boyutlu formunun geçerli olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan hesaplamalar sonrasında Cronbach alfa değerinin ise .84 olduğu görülmüştür.

### 2.3.2. Öğretmene güven ölçeği

Katılımcıların öğrencilerin öğretmene güven algılarını belirlemek için Adams ve Forsyth (2009) tarafından geliştirilmiş, Özer ve Tül (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış Öğretmene Güven Ölçeği (ÖGÖ) araştırmacıların izni alınarak kullanılmıştır. ÖGÖ toplam on üç madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. ÖGÖ (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) ara sıra, (4) çoğu zaman, (5) her zaman arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. İç tutarlık katsayısı ÖGÖ’nün orijinal çalışmasında .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ÖGÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, katılımcılardan toplanan 584 ölçek üzerinde yeniden yapılmıştır. ÖGÖ’nün geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile (DFA) incelenmiştir. DFA çalışması LISREL 8.8 versiyonu ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ÖGÖ’nün dört boyutlu yapısı test edilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonrasında ÖGÖ’nün tek boyutlu yapısının doğrulandığı ve orijinalindeki gibi aynı maddelerin aynı boyutlarda toplandığı görülmüştür [ $\chi^2=124.27$ ;  $Sd=54$ ;  $\chi^2/Sd=2.30$ ;  $AGFI = .97$ ;  $GFI = .98$ ;  $NFI = .92$ ;  $CFI = .94$ ;  $IFI = .94$ ;  $RMR = .011$ ;  $RMSEA = .063$ ]. Mevcut çalışmada elde edilen uyum iyiliği sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ÖGÖ’nün tek boyutlu formunun geçerli olduğu, yapılan hesaplamalar sonrasında da ÖGÖ’nün Cronbach alfa değerinin ise .92 olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okula devamsızlık ve öğrencilerin not ortalaması durumları, dağıtılan ölçeklerin kişisel bilgiler bölümünde öğrencilerin bir önceki eğitim öğretim yılında kaç gün devamsızlık yaptıkları ve genel not ortalamaları sorularak belirlenmiştir.

### 2.4 Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları, okul müdürlerinin izni alınarak, ders aralarında, araştırmacılar tarafından öğrencilere şahsen uygulanmıştır. Araştırma verileri 2017 yılının Ocak ve Şubat aylarında toplanmıştır. Çalışmaya öğrenciler istekli olarak katılmışlardır. Ölçeklerin doldurulması katılımcıların yaklaşık olarak 10 dakikasını almıştır.

### 2.5 Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel istatistiklerle birlikte, regresyon teknikleri ve Pearson korelasyon ile çözümlenmiştir. Problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği, öğretmene güven ölçeklerine ilişkin Normallik Testi sonuçlarına göre verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri .05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Maddelerin toplam puan ortalamasına ait çarpıklık değerleri -.13 ile -1.10, basıklık değerleri .28 ile .95 arasında değişmektedir. Ayrıca veri seti içerisinde uç değer olmadığı görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık katsayısı,  $\pm 3$  sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, Köklü ve Çokluk-Bökeoğlu, 2007). Bu durumda parametrik testleri kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Katılımcıların değişkenlere ilişkin görece algılarının yorumlanmasında; “1.0-1.80” çok düşük, “1.81-2.60” düşük, “2.61-3.40” orta, “3.41-4.20” yüksek ve “4.21-5.0” aralığı çok yüksek olarak değerlendirilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonun değerlendirilmesinde ise “0-.30” zayıf, “.31-.60” orta ve “.61-1.0” arası yüksek ilişki olarak referans alınmıştır.



### 3. BULGULAR

Katılımcıların öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algıya ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı fark olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplar *t testi* ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Öğretmene güven	Kadın	271	4.11	.82	582	3.05	.002*
	Erkek	313	3.18	.92			
Problem çözme becerilerine yönelik algı	Kadın	271	3.10	.26	582	-4.61	.645
	Erkek	313	3.11	.31			

\* $p < .05$

Tablo 1’de sunulduğu üzere, katılımcıların öğretmene güven düzeyleri cinsiyete göre kadın öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılık göstermektedir ( $t(582) = 3.05, p < .05$ ). Katılımcıların öğretmene güven düzeylerine ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde, erkek katılımcı puanlarının ( $\bar{X} = 3.18$ ) kadın katılımcılara ( $\bar{X} = 4.11$ ) göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 1’de sunulduğu üzere katılımcıların problem çözme becerilerine yönelik algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir ( $t(582) = -4.61, p > .05$ ). Katılımcıların problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerine ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde erkek katılımcı puanlarının ( $\bar{X} = 3.10$ ) kadın katılımcılara ( $\bar{X} = 3.11$ ) göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algıya ilişkin görüşlerinin katılımcıların okula devamsızlık ve öğrencilerin not ortalamasına göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Not ortalaması ve Okula Devamsızlık Değişkenlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmene Güven	Not Ortalaması	Gruplar Arası	8.67	3	2.89	3.72	.011*	2-4
		Grup içi	449.84	580	.78			3-4
		Toplam	458.51	583				
Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı	Not Ortalaması	Gruplar Arası	.04	3	.01	.147	.931	-
		Grup içi	50.67	580	.09			
		Toplam	50.71	583				
Öğretmene Güven	Okula Devamsızlık	Gruplar Arası	12.10	3	4.03	5.24	.001*	1-3
		Grup içi	446.41	580	.77			1-4
		Toplam	458.51	583		.75	.519	2-4
Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı	Okula Devamsızlık	Gruplar Arası	.20	3	.07			
		Grup içi	50.51	580	.09			
		Toplam	50.71	583				

\* $p < .05$

[Not ortalaması: (1) 1.00-2.00; (2) 2.01-3.00; (3) 3.01-4.00; (4) 4.01-5.00]; [Okula devamsızlık:(1) 1-4; (2) 5-10; (3) 11-20; (4) 20 ve üzeri]

Tablo 2’den görülebileceği gibi, katılımcıların öğretmene güven düzeylerinin not ortalaması ( $F(3-580) = 3.72, p < .05$ ) ve okula devamsızlık ( $F(3-580) = 5.24, p < .05$ ) değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılaşmanın kaynağını bulmak için Post-Hoc testlerinden LSD uygulanmıştır. Not ortalaması (2.01-3.00) olanların ortalamasının ( $\bar{X} = 3.65$ ) not ortalaması (4.01-5.00) olanların ortalamasından ( $\bar{X} = 4.06$ ) düşük olduğu; not ortalaması (3.01-4.00) olanların ortalamasının ( $\bar{X} = 3.88$ ) not

ortalaması (4.01-5.00) olanların ortalamasından ( $\bar{X} = 4.06$ ) düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların öğretmene güven düzeylerinin okula devamsızlık süresi yıl boyunca (1-4) gün olanların ortalamasının ( $\bar{X} = 4.04$ ); (11-20) olanların ortalamaları (3.64) ve (20 ve üzeri) olanların ortalamaları ( $\bar{X} = 3.19$ ) olanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ortalaması (5-10) gün olanların ortalamasının ( $\bar{X} = 3.99$ ), devamsızlığı (20 ve üzeri) gün olanların ortalamasından ( $\bar{X} = 3.19$ ) yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerinin not ortalaması ( $F(3-580) = .147, p > .05$ ) ve okula devamsızlık ( $F(3-580) = .75, p > .05$ ) değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Katılımcıların öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı düzeyine ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları ile değişkenler arası korelasyon katsayıları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

*Değişkenlere ait Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Katsayıları*

Değişken	1	2	3	4
1 Öğretmene güven	1	.553*	.466*	.337*
2 Öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı	.553*	1	.445*	.351*
3 Öğrencilerin problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısı	.466*	.445*	1	.890*
4 Problem çözme becerilerine yönelik algı	.337*	.351*	.890*	1
Ortalama	3.99	3.95	3.42	3.11
Standart Sapma	.88	.87	.61	.29

Tablo 3'den de izlenebileceği üzere, katılımcıların öğretmene güven puan ortalamaları 3.99 ( $SD = .88$ ) ve problem çözme becerilerine yönelik algı puan ortalaması 3.11'dir ( $SD = .29$ ). Öğretmene güven puan ortalaması *yüksek* ve problem çözme becerilerine yönelik algı puan ortalaması *orta* düzeydedir.

Yine Tablo 3'den de izlenebileceği gibi katılımcıların problem çözme becerilerine yönelik algının iki alt boyutundan birincisi olan "öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı" puan ortalaması 3.95 ( $SD=.87$ ) ve ikinci alt boyutu olan "öğrencilerin problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısı" 3.42'dir ( $SD=.61$ ). Tablo 3'den de izlenebileceği gibi öğretmene güven ile problem çözme becerilerine yönelik algı arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.337; p<.01$ ). Bununla birlikte öğretmene güven ile "öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı" arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.553; p<.01$ ). Buna karşın öğretmene güven ile "öğrencilerin problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısı" arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=-.466; p<.01$ ).

Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güvenin, problem çözme becerilerine yönelik algıyı ne oranda açıkladığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmene güvenin, problem çözme becerilerine yönelik algıyı ne derece yordadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

*Değişkenlerin Öğretmene Güveni Yordama Düzeylerine İlişkin Regresyon Sonuçları*

(Bağımlı Değişken=(Öğretmene Güven))						
Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	

Problem çözme becerilerine yönelik algı	-.851	.217	-.283	-3.926	.000*
Öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı	.763	.108	.533	7.067	.000*
Öğrencilerin problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısı	.430	.038	.416	11.340	.000*

$R=.619$ ;  $R^2=.383$ ;  $F=119.81$ ;  $p=.000$

\* $p<.05$

Tablo 4'den de izlenebileceği gibi, öğretmene güven, problem çözme becerilerine yönelik algı, “öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı”, “öğrencilerin problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısı” arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $R =.619$ ;  $R^2=.383$ ;  $p <.05$ ).

Bu bulgulara göre öğretmene güvenin % 38'i problem çözme becerilerine yönelik algı, “öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı”, “öğrencilerin problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısı” tarafından açıklanmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre ( $\beta$ ) problem çözme becerilerine yönelik algı ( $t=-3.926$ ,  $p<.05$ ), “öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı” ( $t=7.067$ ,  $p<.05$ ), “öğrencilerin problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısı” ( $t=-11.340$ ,  $p<.05$ ), öğretmene güvenin anlamlı bir yordayıcısıdır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada problem çözme becerilerine yönelik algı ve öğretmene güven arasındaki ilişkilerin ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Bu kapsamda Ankara ilinde 584 ortaokul öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Katılımcılardan toplanan veriler aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Pearson korelasyon ve regresyon analizi ile çözümlenmiştir.

Bulgular, ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveninin görece yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu Menteş'in (2011), yaptığı çalışma bulguları ile uyumludur. Bunun yanı sıra Akbaş (2005) tarafından lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma bulgularına göre öğrencilerin sınıf içinde kendilerini “orta” düzeyde güvende hissettikleri sonucuna varılmıştır. Bu bulgu farklı bir düzeyde olsa da, bu araştırmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Polat ve Taştan'ın (2009) yükseköğretim düzeyinde eğitim gören öğrencilerin öğretim elemanlarına olan güven düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasının bulguları da benzer nitelik taşımaktadır. Toplumda en çok güvenilen meslek grupları içinde öğretmenlerin yer aldığı bilinmektedir. Ailenin öğretmene güvenmesinin öğrenciyi etkilemesi söz konusudur. Ayrıca öğrenciler genellikle, aileleri ile geçirdikleri zamandan daha fazlasının okul ortamında geçirmektedirler. Öğretmenlerini güvenilir bulmaları, okul ikliminin sağlıklı olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öğretmene güven düzeyleri cinsiyete göre kadın öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Ortaokul düzeyinde kadın öğrenciler için ergenliğin yoğun yaşandığı, duygusal bağlanmanın yüksek olduğu dönemi kapsamaktadır. Öğretmenlerine güven düzeylerinin yüksek olmasında kadın öğrencilerin duygusallığının etkili olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte ortaokul düzeyinde erkek öğrenciler ergenliğe kız öğrencilere göre daha geç girmektedir. Ortaokul 5-6.sınıf düzeyinde erkek öğrenciler çok hareketli, daha çocuksu ve çevreden daha az etkilenir bir durum sergilemektedirler, kadın öğrencilerin ise daha duygusal, daha sessiz, bağlanma ve güven ihtiyacı içinde oldukları görülmektedir (Gustavo ve ark., 2012).

Katılımcıların öğretmene güven düzeylerinin not ortalaması ve okula devamsızlık değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Not ortalaması (2.01-3.00) olanların ortalamasının not ortalamasından (4.01-5.00) olanların ortalamasından düşük olduğu; not ortalaması (3.01-4.00) olanların ortalamasının not ortalaması (4.01-5.00) olanların ortalamasından düşük olduğu görülmüştür. Not ortalaması düşükçe öğretmene güven düzeyi de düşmektedir. Öğretmenine güvenen çocuğun, ders başarısı arttığı ya da ders başarısı arttıkça öğretmene güveninin arttığı bu çalışma ile tekrar görünür olmuştur.

Ayrıca katılımcıların öğretmene güven düzeylerinin okula devamsızlık süresi yıl boyunca 1-4 gün olanların ortalamasının; 11-20 olanların ortalamaları ve 20 ve üzeri olanların ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ortalaması 5-10 gün olanların ortalamasının, devamsızlığı 20 ve üzeri gün olanların ortalamasından düşük olduğu görülmüştür. Bu çalışma bulgularına göre; okula devamsızlık artıkça öğretmene güven düşmektedir ya da öğretmeni ile güven ilişkisi kuramayan öğrenciler daha çok devamsızlık yapmaktadır. Bu bulgu ortaokul çağında, ergenliğin başında olan çocukların öğretmene güvenmesinin başarı ve okula devamı üzerindeki etkisini göstermiştir.

Bulgular, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarının orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir. Koçoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin problem çözme becerisi düzeyinin ortalamının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Tösten, Han ve Anık (2017) tarafından yapılmış çalışmada ise lise öğrencilerin problem çözme becerilerinin görece orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Hayat akışı içinde problemler kaçınılmazdır. Öğrencilerin problem çözmede başarılı olması, yaşamı boyunca hayata tutunmasına sağlayacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı akademik yardımda bulunma görevlerinin yanı sıra duyuşsal destek sağlamaları ve problem çözmede yardımcı tavırlar sergilemelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Bulgular ortaokul öğrencilerinin öğretmene güveni ile problem çözme becerilerine yönelik algıları arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizi sonuçları ise ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere güveninin, problem çözme becerilerine yönelik algılarının, “öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algısı”, “öğrencilerin problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısı” boyutlarında anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine güvendiği, bu güvenin de öğrencinin problem çözme becerisine etkisi olduğu görülmüştür. Bununla beraber, cinsiyet, okul devamsızlık ve öğrencinin not ortalamasının öğretmene güvende önemli etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencinin karşılaştığı problemleri çözebilmeyi öğrenmesi önemli olmakla beraber yaşının küçüklüğü ve sosyal çevreden gelebilecek tehditlerin fazlalığı nedeniyle, büyüklerine güvenmesi ve onlardan yardım isteyebilmesi şüphesiz çok önemlidir. Öğretmenlerimizin öğrenciler için güven duyulması kişiler olması yolunda öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen istihdam eden özel ve devlet okullarının üzerlerine düşen seminer ve eğitimlerle hem öğrencileri hem de öğretmenleri eğitmeleri önerilebilir. Yapılacak benzer çalışmalarda problem çözme becerileri ve öğretmene güven ile ilişkili olduğu düşünülen başka değişkenler de incelenebilir. Ayrıca problem çözme becerilerinin sadece ortaokulda öğrenim gören öğrenciler için değil, ilkokulda, lise veya yükseköğretim kademesinde eğitim gören öğrenciler için de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle benzeri çalışmaların yapılması ve elde edilen sonuçların eğitim kademelerine göre karşılaştırılması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2005). Lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven düzeylerinin belirlenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(25), 275-292.
- Alcı, B., Erden, M. ve Baykal, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları, biliş üstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 25(2), 54-68.
- Anderson, J. (2009). Mathematics curriculum development and the role of problem solving. In K. School (Ed) Proceedings of 2009 Australian Curriculum Studies Association National Biennial Conference. Curriculum: A National Conversation (pp. 1-8). (2-4 Oct 2009).
- Armağan, F. Ö., Sağır, Ş. U. & Çelik, A. Y. (2009). The effects of students' problem solving skills on their understanding of chemical rate and their achievement on this issue. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 2678-2684.
- Aslan, A. E. (2002). Yaratıcı problem Çözme. Aslan, A.E. (Ed) Örgütte Kişisel Gelişim (ss. 325-370) Ankara: Nobel Yayıncılık.



- Bökeoğlu, Ö.Ç.& Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-234.
- Bryk, A. S.& Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation Publications.
- Çelen, N. (1999). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi
- Çetinkaya, Ş. (2013). Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Ennis, C. D. & McCauley, M. T. (2002). Creating urban classroom communities worthy of trust. *Journal of Curriculum Studies*, 34, 149–172.
- Frey K.S., Hirschstein M.K.& Guzzo B.A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M. & Hoy,W. (2001). A Multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Gustavo, C., Meredith, M., Rachel C. H. & Miriam M. M. (2012). Empathy as a mediator of the relations between parent and peer attachment and prosocial and physically aggressive behaviors in Mexican American college students. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(3), 337-357.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Heppner P. P., Witty T. E. & Dixon W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory. *The Counseling Psychologist*, 32, 344-428.
- Hoy, W. K, Tarter, C. J. & Witkoskie, L. (1992). Faculty trust in colleagues: linking the principal with school effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 26, 38–45.
- Hoy, W. K.& Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- İşmen, A.E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
- Karasar, N. (1991). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. (11. Basım). Ankara: Nobel
- Koçoğlu, A. (2017). Fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin özerklik desteğinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri algısına katkısının incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler İçin İstatistik* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lee, S. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- Menteş, C. (2011). İlköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Mitchell, R. M. & Forsyth, P. B. (2004, November). Trust, the principal and student identification. Paper presented at annual meeting of The University Council for Education Administration, Kansas City, Missouri.
- Otacıoğlu, S. (2008). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öz güven düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 893-923.
- Oxford İngilizce Sözlük (2017). <https://en.oxforddictionaries.com/definition/truth> Erişim tarihi 21.05.2017
- Özer, N. & Tül, C. (2014). Öğrenciler için öğretmene güven ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-119.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Polat, S. & Taştan, M. (2009). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarına güven düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *New World Sciences Academy (e-Journal of New World Sciences Academy)*, 4 (2), 558-574.
- Smith, P. A., Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001). Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. *Journal of School Leadership*, 12, 135- 150.
- Taylan, S. (1990). Heppner'in problem çözme envanterinin uyarılma, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tösten, R., Han, B. & Anik, S. (2017). The impact of parental attitudes on problem solving skills in high school students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 170-174.
- Türk Dil Kurumu (2017). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.592199a9cea5f1.78545636](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.592199a9cea5f1.78545636) Erişim tarihi 21.05.2017
- Ünsal, P. (2004). Örgütsel ortamlarda güven algısı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7, 23-48.
- Yavuz, G., Arslan, Ç. & Gülten, D. C. (2010). The Perceived problem solving skills of primary mathematics and primary social sciences prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1630– 1635.
- Wooten, A. G. & McCorskey, J. C. (2015). Student trust of teacher as a function of socio communicative style of teacher and socio-communicative orientation of student. *Communication Research Reports*, 13(1), 94-100.

## SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞ DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Erdi Erdoğan<sup>1</sup>, Özdemir Dikicigil<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erdierdogan90@hotmail.com

<sup>2</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, ozdemir.dikicigil@gmail.com

### Özet

Eğitim süreci, bireyselleşmeye yöneltici kuramların kabul görmesiyle birlikte değişim geçirmektedir. Böylece, öğrenciler sınıfta bir bütün yerine, farklı özelliklere sahip bireyler olarak algılanmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitimle birlikte, öğrencilerin düşünme becerilerinin düzeyleri ve bu becerileri geliştirici uygulamaların tasarlanması ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, üstbilis düşünme becerileri de alanyazında yer edinmiş, farklı alanlarda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler eğitimi alanında lisans öğrenimine devam eden öğrencilerin üstbilis düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak, çalışma nicel yaklaşıma uygun tasarlanmış olup, tarama desenindedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ege Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde sosyal bilgiler eğitimi lisans programına devam eden 281 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş "Üst Bilis Düşünme Becerileri Ölçeği" aracılığıyla toplanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf düzeyi, yaşanan yer ve aile tutumu açısından anlamlı farklılıklara rastlanırken, cinsiyet, üniversite, yaş, akademik ortalama ve aile geliri açısından herhangi bir farklılığa rastlanılmamıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında anlamlı farklılığa rastlanılan değişkenlerin, ölçeğin alt boyutlarıyla ilişkisi incelenmiş ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Araştırmanın, sosyal bilgiler eğitimi alanında üstbilis düşünme becerilerine ilişkin büyük örneklem gruplarıyla, farklı nicel araştırma desenleriyle ve nitel araştırma desenleriyle tasarlanacak çalışmalara yönlendirici olması beklenilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Üstbilis, Üstbilis düşünme becerileri, Sosyal bilgiler, Öğretmen adayları.

## THE EXAMINATION OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' METACOGNITIVE THINKING SKILLS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

### Abstract

The educational process is changing with the acceptance of theories of individualization. Thus, students are perceived as individuals with different characteristics rather than a whole in the class. Along with individualized education, the level of students' thinking skills and the design of practices that develop these skills are at the forefront. From this point of view, metacognitive thinking skills have taken place in the field, and a lot of researches have been done in different fields. The aim of this research is to examine the metacognitive thinking skills of students who are continuing undergraduate education process in the department of social studies education in terms of different variables. The research was designed properly to quantitative research approach. The research is survey design. The study group of the research consists of 281 students who continue undergraduate program in social studies education at Ege University and Dokuz Eylül University in the fall term of 2016-2017 academic years. The research data were collected by "Metacognitive Thinking Skills Scale" which was tested for validity and reliability. Statistical package program was used for analysis of research data. As a result of the research, while there are no significant differences in terms of gender, university, age, academic average and family income, there are significant differences in terms of class level, place of living and family attitude. In addition, the relation between the sub-dimensions of the scale and the variables which show significant differences was examined and made inferences. It is expected that research directs researchers to designing different studies related metacognitive thinking skills in the field of social studies like large sample groups, different quantitative research designs and qualitative research designs studies.

**Keywords:** Metacognition, Metacognitive thinking skills, Social studies, Teacher candidates.

## GİRİŞ

Dünya üzerinde yaşanan değişim süreci, üretim türlerinden, yönetim şekillerine, ahlaki değerlerden birey ilişkilerine kadar birçok alanı etkisi altına almıştır. Bu doğrultuda bakıldığında, eğitim süreçlerindeki farklılaşmayı da diğer toplumsal ve kurumsal dönüşümlerden ayırmak mümkün görünmemektedir (Genç ve Eryaman, 2007). Özellikle, öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olduğunun anlaşılması, öğrencilerin öğrenme sürecindeki rolünün tartışılması, sınıf ortamının tasarımına yönelik farklı görüşlerin dile getirilmesi ve öğretmenin görevinin ne olduğuna dair farklı kanaatlerin ortaya çıkması, değişim düşüncesinin somut örneklerindedir. Bu farklılıkların belirmesi ise eğitimin kuramsal yönünü zenginleştirici bir etki göstermiştir. Bu sürecin bir ürünü olarak, öğrencilerin sadece gözlenebilen davranışlarına yönelen, bilimsel yöntemlerle ölçülemeyen durumları reddeden davranışçı kurama alternatif kuramlar ortaya çıkmıştır (Ersanlı, 2011). Bunlardan biri olarak, günümüz eğitim anlayışında yapılandırmacılık kendine yer edinmiştir.

Yapılandırmacılık, bireyin fiziksel ve sosyal dünyayla girdiği etkileşimin sonucunda beliren, yorumlayıcı ve bireysel özümsemeye dayalı bir inşa süreci olarak tanımlanmaktadır (Fosnot ve Perry, 2007). Koç ve Demirel (2004) yapılandırmacılığın birey üzerine tavrını şu şekilde belirtmişlerdir; “*Yapılandırma yaklaşımında hiyerarşik sınıflama ve her öğrenci için aynı hedefleri saptama yerine, üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır*” (s.176). Böylece bireysel süreçler ön plana çıkmakta, bireyin bilgiyi kendi özelliklerine göre yapılandırması istenilmektedir. Buna uygun olarak, sınıf içinde tek bir eğitim yerine, farklı bireysel özellikleri de dikkate alan anlayış yerleşmeye başlamıştır. Bu duruma paralel olarak, bireylerin düşünme biçimleri ve süreçleri doğal olarak odak noktası haline gelmiştir. Artık eğitim süreçleri sadece bireylerin bilgiyle donatılması değil, aynı zamanda üstbilis açısından da farkındalıklarının kazandırılması gereken bir yeterlik alanı haline dönüşmüştür (Jager vd., 2005). Böylece, bireylerin bilgiyi yapılandırırken sorgulamaları, düşünme süreçlerinin farkında olmaları ve onları kontrol altına almaları gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu durum da bilişsel alanın denetlenmesiyle alakalı olan üstbilis kavramının eğitim süreçlerinde dikkate değer bir yer edinmesini sağlamıştır.

Üstbilis kavramı, Flavell tarafından ortaya çıkarılmıştır. Flavell’in çalışmaları neticesinde ilk olarak üst bellek (metamemory) kavramı belirmiştir. Ardından kavram, bireyin hafızasını ve öğrenme sürecini denetim altına alması yönünde genişletilmiş ve tekrar isimlendirilerek üstbilis (metacognition) adını almıştır (Schneider ve Lockl, 2004; Karakelle ve Saraç, 2010). Üstbilis kavramı, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması, deneyimlerini analiz edebilmesi ve kontrol edebilme süreci olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979). Aynı zamanda üstbilis düşüncenin nasıl yansıtılacağını ve analiz edileceğini, analizden nasıl sonuçlar çıkarılacağını ve öğrenilenlerin uygulamaya nasıl yerleştirileceğini bilmeyi kapsamaktadır (Downing vd., 2009). Üstbilis, düşünme sürecini kontrol etme ve kişinin kendi öğrenmesi üzerinde farkındalığa sahip olmasıdır (Sindhvani ve Sharma, 2013). Flavell (1979) üstbilisin, sözel iletişimde, kavramada, okuduğunu anlamada, yazmada, dil ediniminde, dikkatte, hafızada, problem çözmede, sosyal bilisite, öz denetim ve kendi kendine öğrenme süreçlerinde önemli rol oynadığını belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında, bireylerin üstbilisi nitelikli şekilde kullanmaları için belirli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler ise, görevi analiz edebilme, planlama, izleme, kontrol etme, tekrarlama ve özetleme üstbilise yönelik temel beceriler olarak sıralanmaktadır (Veenman vd., 2004). Bu konuda Magno (2010) ise eleştirel düşünme becerisi ve üstbilis arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Desoete (2008), üstbilis becerisi olarak öngörü, planlama, izleme ve değerlendirmeyi belirtmiştir. Fakat bu becerilerin uygulama sürecinde nasıl yer alacağını saptamak kolay görünmemektedir. Bu durumu belirgin hale getiren bir örnek Schwartz ve Perfect (2004) tarafından verilmektedir;

“Sınavı için çalışan bir öğrenci hayal edelim. Saat gece yarısını geçmiş, saatlerdir çalışmaya devam ediyor ve tükenmiş durumda. Öğrenci burada bir karar vermek zorunda, ya sınav için gerekli olan kaynaklara yeterli olarak çalıştığına karar verip yatağa gidebilir ya da bir kahve daha yapıp, çalışmaya devam etmelidir. Öğrenci, kaynakları yeterli derecede anlayıp anlayamadığına veya daha sonraki çalışmaları için hangi bilgilere ihtiyacı olduğuna karar vermelidir. Bu kararlar sadece öğrencinin kafein alımını etkilememekte aynı zamanda çalışma davranışını ve nihai olarak da sınav performansını etkilemektedir (s.1)”.

Üstbilis düşünme becerilerinin bireylere kazandırılması öğrencilerin akademik başarılarına da etkiye bulunmaktadır. Bireylerin eksik yönlerini bilmesi, bunları geliştirmek için çaba sarf etmesine neden olacak, böylece akademik başarılarına pozitif yönde bir ivme kazandıracaktır (Dunning vd., 2003). Bu becerilerin kazandırılmasında ise öğretmenlerin rolü oldukça önemli görünmektedir. Çünkü bireysel farklılıklardan

dolayı her bireyde üstbilişsel farkındalık kendiliğinden gelişmemekte, öğretmen bu noktada önemli bir rol oynamaktadır (Jager vd., 2005). Buna paralel olarak, eğitim süreçlerinin bileşenlerini bir bütün olarak ele aldığımızda, öğretmenin üstbiliş hakkındaki yetkinliği, öğrencinin de üstbiliş niteliğinin artmasına katkı sağlayacaktır (Deniz vd., 2014).

Alanyazına bakıldığında üstbiliş, üstbiliş düşünme becerileri ve üstbiliş farkındalığı hakkında farklı özelliklere sahip örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilen birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Memiş ve Arıcan, 2013; Tuncer ve Kaysi, 2013a; Al-khayat, 2012; Dilci ve Kaya, 2012; Baltacı ve Akpınar, 2011). Fakat, salt sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında lisans eğitimine devam eden öğrencilere ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu eksiklikten hareketle, bu çalışmada sosyal bilgiler lisans programında eğitimine devam eden öğretmen adaylarının üstbiliş düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma problemlerine cevap aranmıştır;

- 1) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üstbiliş düşünme becerileri düzeyi nedir?
- 2) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üstbiliş düşünme becerileri, cinsiyet, üniversite, yaş, sınıf düzeyi, akademik ortalama, yaşanılan yer, aile geliri ve aile tutumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üstbiliş düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma nicel yaklaşıma uygun olarak tasarlanmış olup, tarama desenindedir. Nicel araştırma yaklaşımı, pozitivizmle yakın ilişkili olup, ölçüm ve elde edilen verilerin sayısallaştırılması üzerine kuruludur (Robson, 2015). Nicel yaklaşım altında yer alan bir desen olan tarama çalışmaları ise belirlenen bir örneklem grubunun çeşitli özelliklerini incelemek amacıyla kullanılan bir araştırma deseni olarak karşımıza çıkmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013; Karasar, 2008). Bu araştırma kapsamında da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üstbiliş düşünme becerilerinin çeşitli özellikler açısından incelenmesi istenildiği için tarama deseninden yararlanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ege Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına devam eden 281 lisans öğrencisiyle yürütülmüştür. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel bilgileri**

		Ege Üniversitesi		Dokuz Eylül Üniversitesi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Üniversite		148	52,7	133	47,3	281	100
Cinsiyet	Erkek	83	56,1	82	61,7	165	58,7
	Kız	65	43,9	51	38,3	116	41,3
Yaş	18-20	24	16,2	59	44,4	83	29,5
	21-22	66	44,6	43	32,3	109	38,8
	23+	58	39,2	31	23,3	89	31,7
Sınıf	1	20	13,5	47	35,3	67	23,8
	2	23	15,5	36	27,1	59	21



	3	56	37,8	22	16,5	78	27,8
	4	49	33,1	28	21,1	77	27,4
Akademik Ortalama	0-2.00	3	2	14	10,5	17	6
	2.00-3.00	117	79,1	95	71,4	212	75,4
	3.00-4.00	28	18,9	24	18	52	18,5
Aile Yaşam Yeri	İl	67	45,3	70	52,6	137	48,8
	İlçe	52	35,1	43	32,3	95	33,8
	Köy	29	19,6	20	15	49	17,4
Aile Gelir Durumu	500-1500	54	36,5	36	27,1	90	32
	1500-2500	49	33,1	48	36,1	97	34,5
	2500-3500	26	17,6	29	21,8	55	19,6
	3500+	19	12,8	20	15	39	13,9
Aile Tutumu	Otoriter	32	21,6	27	20,3	59	21
	İlgisiz	4	2,7	12	9	16	5,7
	Demokratik	112	75,7	94	70,7	206	73,3

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgiler Formu* ve Tuncer ve Kaysi (2013b) tarafından geliştirilen *Üst Biliş Düşünme Becerileri (ÜBDB) Ölçeği* aracılığıyla toplanmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analiz yapılmış olunan bu ölçeğin, Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı .881 olarak belirtilmiştir. Bu araştırma kapsamında ise Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı .821 olarak hesaplanmıştır. Beşli likert tipinde tasarlanan ölçek, dört faktörlü yapıda olup, 18 madde içermektedir. Ölçeğin alt boyutları, *Düşünme Becerisi (Faktör 1, 5 madde)*, *Problem Çözmeye Yönelik Yanıtıcı Düşünme Becerisi (Faktör 2, 5 madde)*, *Karar Verme Becerisi (Faktör 3, 4 Madde)* ve *Alternatif Değerlendirme Becerisi (Faktör 4, 4 madde)* olarak belirtilmiştir. Ayrıca, ölçekten alınacak en yüksek puan 90 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

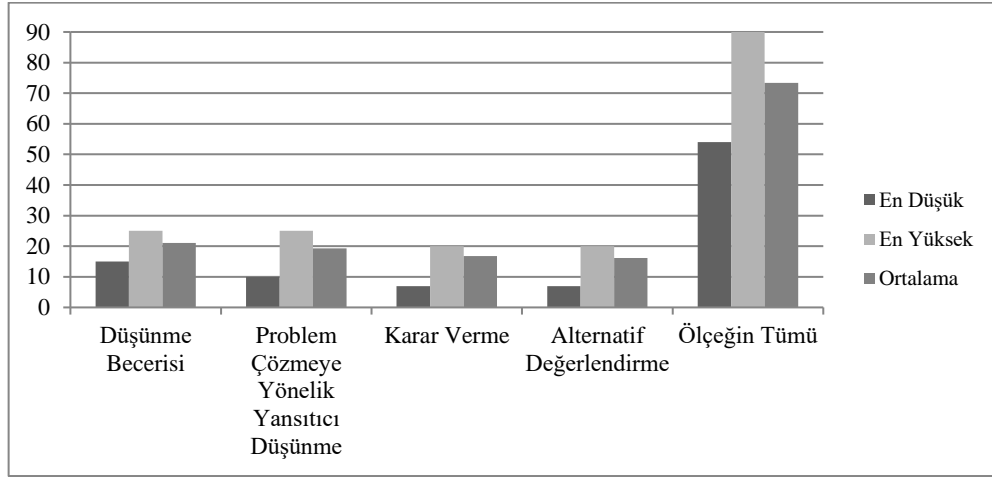
Araştırma verilerinin analizinde, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 21 paket programından yararlanılmıştır. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için dağılımın normalliği varsayımının sağlanması gerekmektedir (Pallant, 2007). Buna ek olarak, varyans analizi (ANOVA) için ise varyans eşitliği varsayımının sağlanması gerekmektedir. Analize geçilmeden önce bu varsayımlar test edilmiştir. Ardından veriler, betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi ve bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir.

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Üst Biliş Düşünme Becerileri Ölçeği”nden aldıkları en düşük, ortalama ve en yüksek puanlar, ölçekten alınan puanların çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi ve ölçeğin alt boyutlarının, ölçeğin bütününde anlamlı farklılığa ulaşılmış değişkenlere göre değerlendirilmesi sunulacaktır.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÜBDB’den ve alt boyutlarından aldıkları en düşük, ortalama ve en yüksek puanlar



Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, üstbilgi düşünme becerileri ölçeğinin tümünden aldıkları puanlara bakıldığında, toplam 90 puan üzerinden ortalama  $\bar{X}= 73,37$  olarak gerçekleşmiştir. Ölçeğin faktörlerine bakıldığında ise, düşünme becerisi (faktör 1) için  $\bar{X}= 21,07$ , problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi (faktör 2) için  $\bar{X}= 19,34$ , karar verme becerisi (faktör 3) için  $\bar{X}= 16,81$ , alternatif düşünme becerisi için (faktör 4) ise  $\bar{X}= 16,14$  ortalama puanlar gerçekleşmiştir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ÜBDB’den Aldıkları Puan Ortalamalarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet	Gruplararası	157,210	1	157,210	3,431	,065
	Gruplar İçi	12784,035	279	45,281		
	Toplam	12941,246	280			
Üniversite	Gruplararası	136,406	1	136,406	2,972	,086
	Gruplar İçi	12804,839	279	45,895		
	Toplam	12941,246	280			
Yaş	Gruplararası	163,860	2	81,930	1,783	,170
	Gruplar İçi	12777,386	278	45,962		
	Toplam	12941,246	280			
Sınıf	Gruplararası	404,503	3	134,834	2,979	,032*
	Gruplar İçi	12536,743	277	45,259		

	Toplam	12941,246	280			
Akademik Ortalama	Gruplararası	260,379	2	130,190	2,854	,059
	Gruplar İçi	12680,866	278	45,615		
	Toplam	12941,246	280			
Yaşanılan Yer	Gruplararası	367,416	2	183,708	4,062	,018*
	Gruplar İçi	12573,830	278	45,230		
	Toplam	12941,246	280			
Aile Geliri	Gruplararası	206,461	3	68,820	1,497	,216
	Gruplar İçi	12734,784	277	45,974		
	Toplam	12941,246	280			
Aile Tutumu	Gruplararası	300,827	2	150,414	3,308	,038*
	Gruplar İçi	12640,418	278	45,469		
	Toplam	12941,246	280			

\*p<.05

Tablo 3'te yer alan bulgulara göre, sınıf, yaşanılan yer ve aile tutumu değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanırken, cinsiyet, üniversite, yaş, akademik ortalama ve aile geliri değişkenleri noktasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Anlamlı farklılık görülen değişkenlere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

#### ***Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular***

Sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak ortalama puanlarda gerçekleşen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için varyans homojenliği varsayımının sağlanmasının ardından Bonferroni post hoc çoklu karşılaştırma testiyle analiz yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Düzeyine İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları

(I) Sınıf	(J)Sınıf	Ortalamaların Farkı (I-J)	p
1. Sınıf	2. Sınıf	-2,81659	,118
	3. Sınıf	-1,50325	1,000
	4. Sınıf	-3,04904	,043*

\*p<.05

Çoklu karşılaştırma testi sonucunda 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin Üst Biliş Düşünme Becerileri Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlarının arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır. Bu farkın hangi grubun lehine olduğu incelendiğinde, 1. sınıfta bulunan öğrencilerin puanları  $\bar{X}=71,52$  olarak gerçekleşirken, 4. sınıftaki öğrencilerin puanları  $\bar{X}=74,57$  olarak gerçekleşmiştir. Bu durum, Üst Biliş Düşünme Becerileri ölçeğine verilen yanıtlar kapsamında 4. sınıf öğrencilerinin lehine bir anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Böylece, lisans eğitimi sürecinin üstbiliş düşünme becerilerini geliştirdiği söyleyebilir.

**Yaşanılan Yere İlişkin Bulgular**

Yaşanılan yer değişkenine bağlı olarak ortalama puanlarda gerçekleşen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla post hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu kapsamda işe koşulan Bonferroni testinin sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Yaşanılan Yere İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları

(I) Yaşanılan Yer	(J)Yaşanılan Yer	Ortalamaların Farkı(I-J)	P
İl	İlçe	-2,51702	,016*
	Köy	-1,57545	,481

\*p<.05

Çoklu karşılaştırma testi sonucunda il ve ilçe alt boyutları arasında Üst Biliş Düşünme Becerileri ölçeğinden alınan ortalama puanların arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır. Bu farkın hangi grubun lehine olduğu incelendiğinde, ilde yaşayan öğrencilerin puanları  $\bar{X}=72,24$  olarak gerçekleşirken, ilçede yaşayan öğrencilerin puanları  $\bar{X}=74,76$  olarak gerçekleşmiştir. Bu durum, ölçeğe verilen cevaplar kapsamında ilçede yaşayan öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılığa işaret etmektedir. İlçede yaşayan öğrencilerin puanlarının daha yüksek gerçekleşmesiyle birlikte, yaşanılan yerin büyüklüğünün ve imkânlarının üstbilis düşünme becerilerini etkilemediği söylenebilir.

**Aile Tutumuna İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri ölçeğinden almış oldukları ortalama puanların, aile tutumuna ilişkin çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Aile Tutumuna İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları

(I) Aile Tutumu	(J)Aile Tutumu	Ortalamaların Farkı(I-J)	p
Demokratik	Otoriter	2,48906	,039*
	İlgisiz	1,60558	1,00

\*p<.05

Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, demokratik tutuma sahip olan ve otoriter tavrı benimseyen aileler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır. Bu kapsamda, demokratik aile tutumuna sahip ailelerin öğrencileri  $\bar{X}=73,98$  ortalama puana sahipken, otoriter ailelerin çocuklarının puanları  $\bar{X}=71,49$  olarak gerçekleşmiştir. Bu durum, demokratik tutuma sahip aileler lehine anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin söz hakkı sahibi olduğu, görüşlerine değer verildiği ve üstünde baskı hissetmediği aile ortamlarının üstbilis düşünme becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

**Alt Boyutlar Açısından ÜBDB'nin değerlendirilmesi**

Tablo 7. Sınıf Değişkeni Açısından Ölçeğin Alt Boyutlara İlişkin Anova Testi Sonuçları

Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
-----------------	----	--------------------	---	---

	Gruplararası	41,199	3	13,733	3,102	,027*
Faktör 1	Gruplar İçi	1226,231	277	4,427		
	Toplam	1267,431	280			
	Gruplararası	83,149	3	22,716	3,917	,009*
Faktör 2	Gruplar İçi	1960,054	277	7,076		
	Toplam	2043,203	280			
	Gruplararası	21,708	3	7,236	1,342	,261
Faktör 3	Gruplar İçi	1493,295	277	5,391		
	Toplam	1515,004	280			
	Gruplararası	35,538	3	11,846	2,721	,045*
Faktör 4	Gruplar İçi	1206,049	277	4,354		
	Toplam	1241,587	280			

\*p&lt;.05

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Üst Biliş Düşünme Becerileri Ölçeği'nin faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, faktör1, faktör 2 ve faktör 4'ten aldıkları ortalama puanlarda sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılıklara rastlanılmıştır. Faktörlerdeki anlamlı farklılıkların yönünü belirlemek amacıyla ortalama puanlar Bonferroni çoklu karşılaştırma testiyle analiz edilmiş, bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Faktör 1, Faktör 2 ve Faktör 4'e Göre Sınıf Düzeylerine İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(J)Sınıf	Ortalamaların Farkı (I-J)	p
Faktör 1	1. Sınıf	2.Sınıf	-,89653	,018*
		4.Sınıf	-,81663	,021*
Faktör 2	1.Sınıf	3.Sınıf	-1,21661	,039*
		4.Sınıf	-1,34115	,017*
Faktör 4	1.Sınıf	4.Sınıf	-,96724	,035*

\*p&lt;.05

Öğretmen adaylarının çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde, faktör 1 noktasında 1. sınıf ( $\bar{X}=20,61$ ) ve 2. sınıf ( $\bar{X}=21,51$ ) arasında, 2. sınıf lehine anlamlı bir farklılığa rastlanırken, 1. Sınıf ( $\bar{X}=20,61$ ) ve 4. sınıf ( $\bar{X}=21,43$ ) arasında ise 4. sınıf lehine farklılığa rastlanmıştır. Faktör 2 incelediğinde ise, 1. sınıf ( $\bar{X}=18,37$ ) ve 3. sınıf ( $\bar{X}=19,59$ ) arasında 3. sınıf lehine, 1. sınıf ( $\bar{X}=18,37$ ) ve 4. sınıf ( $\bar{X}=19,71$ ) arasında ise 4. sınıf lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Faktör 4 noktasında ise, 1. sınıf ( $\bar{X}=15,55$ ) ve 4. sınıf ( $\bar{X}=16,52$ ) arasında, 4. sınıf lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu, ölçeğin bütününe olduğu gibi sınıf değişkeni noktasında sınıf düzeyinin artmasının üstbilis düşünme becerilerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9. Yaşanılan Yer Değişkeni Açısından Ölçeğin Alt Boyutlara İlişkin Anova Testi Sonuçları



		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplararası	10,525	2	5,262	1,164	,314
Faktör 1	Gruplar İçi	1256,906	278	4,521		
	Toplam	1267,431	280			
	Gruplararası	64,854	2	32,427	4,557	,011*
Faktör 2	Gruplar İçi	1978,349	278	7,116		
	Toplam	2043,203	280			
	Gruplararası	11,120	2	5,560	1,028	,359
Faktör 3	Gruplar İçi	1503,884	278	5,410		
	Toplam	1515,004	280			
	Gruplararası	22,195	2	11,097	2,530	,081
Faktör 4	Gruplar İçi	1219,393	278	4,386		
	Toplam	1241,587	280			

\*p<.05

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, üst biliş düşünme becerileri ölçeğinin faktörlerinden aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, faktör 2'den aldıkları ortalama puanlarda yaşanan yer değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır. Faktör 2'deki anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla ortalama puanlar Bonferroni çoklu karşılaştırma testiyle analiz edilmiştir. İlgili bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Faktör 2'ye Göre Yaşanılan Yere İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yaşanılan Yer	(J) Yaşanılan Yer	Ortalamaların Farkı (I-J)	p
Faktör 2	İl	İlçe	-1,34115	,017*

\*p<.05

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde, faktör 1 noktasında il ( $\bar{X}=18,86$ ) ve ilçe ( $\bar{X}=19,90$ ) arasında, ilçe lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu durum, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme faktörünün yerleşim biriminin büyüklüğüne göre değişmediğinin bir göstergesidir.

Tablo 11. Aile Tutumu Değişkeni Açısından Ölçeğin Alt Boyutlara İlişkin Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Faktör 1	Gruplararası	18,672	2	9,336	2,078	,127
	Gruplar İçi	1248,759	278	4,492		

	Toplam	1267,431	280			
	Gruplararası	34,879	2	17,440	2,414	,091
Faktör 2	Gruplar İçi	2008,324	278	7,224		
	Toplam	2043,203	280			
	Gruplararası	17,296	2	8,648	1,605	,203
Faktör 3	Gruplar İçi	1497,708	278	5,387		
	Toplam	1515,004	280			
	Gruplararası	21,027	2	10,513	2,395	,093
Faktör 4	Gruplar İçi	1220,561	278	4,391		
	Toplam	1241,587	280			

\*p<.05

Aile tutumu değişkeni açısından ölçeğin bütününde anlamlı bir farklılığa rastlanmasına rağmen, alt boyutlar ekseninde gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme aracından aldıkları ortalama puanlara bakıldığında (Tablo 2), üstbilis düşünme becerileri açısından yeterli seviyede oldukları söylenebilir. Bu durumu, faktörlerle ilgili alana indirgenğinde de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Düşünme Becerisi”, “Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi”, “Karar Verme Becerisi” ve “Alternatif Değerlendirme Becerisi” açısından iyi bir durumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, örneklem grubundaki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üstbilis düşünme becerilerine sahip olduklarının göstergesidir. Bu araştırmaya paralel bir araştırma, Deniz vd. (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar çalışmaları sonucunda, öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıkları noktasında yeterli oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Bireylerin geçmiş yaşantıları ve aile ortamı lisans seviyesindeki öğrenim durumunu etkilemektedir. Araştırma kapsamında bunu destekler sonuçlara da ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, sınıf düzeyi ve aile tutumu açısından örneklem grubundaki öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu durum, lisans seviyesinde sınıf düzeyindeki artışın ve demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin varlığının, lisans öğrencilerinin üstbilis düşünme becerilerini arttırdığı sonucunu desteklemektedir. Sınıf düzeyi noktasında ulaşılan anlamlı farklılığı destekleyen bir çalışma da Tüysüz, vd. (2008) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar üstbilis düzeyinin, sınıf düzeyi arttıkça daha da yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Fakat yerleşim yeri noktasında ise bu çalışmada farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının üstbilis düşünme becerileri, olanak ve fırsatlar açısından daha zengin olan il yerleşim biriminin aksine, ilçe yerleşim biriminde daha yüksek çıkmıştır.

Bu araştırma kapsamında sınırlı olarak ise, cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, yaş grubu, akademik ortalama ve ailenin gelir düzeyinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üstbilis düşünme becerilerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın aksi yönünde bir sonuca ise, AL-khayat (2012) tarafından yapılan araştırmada ulaşılmıştır. Araştırmacı, üstbilis düşünme becerileri açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaya tam ters yönde bir sonuca ise Demir ve Kaymak-Özben (2011) tarafından ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada, üstbilis düzeyi noktasında lisans öğrenimine devam eden kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır. Dilci ve Kaya (2012) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyetin, üstbilis farkındalığı noktasında bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş durumu açısından ise Tuncer ve Kaysi (2013a), üstbilis alternatif değerlendirme becerisi açısından anlamlı bir farklılığa rastlamışlardır.

Çalışmanın sonuçları, Ege Üniversitesi'nde ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nde lisans eğitimine devam eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Bu açıdan araştırma bu iki üniversitedeki öğretmen adayları ve kullanılan ölçme aracıyla sınırlıdır. Bu durumdan hareketle şu öneriler getirilebilir;

- Tüm Türkiye genelini temsil edebilecek, geniş kapsamlı bir tarama çalışması yapılmalıdır.
- Üstbilis düşünme becerilerini destekleyen veya gelişimini engelleyen etmenleri belirlemek amacıyla farklı nicel araştırma desenleri denenmelidir.
- Nicel araştırma yaklaşımının haricinde, nitel ve karma araştırma yaklaşımları da kullanılarak öğretmen adaylarının üstbilis düşünme becerilerine yönelik görüşleri derinlemesine incelenmelidir.
- Lisans eğitim sürecinde öğretmen adayları titiz şekilde incelenerek, teknoloji araçlarının da yardımıyla üstbilis düşünme durumları ortaya çıkarılmalıdır.

## KAYNAKÇA

Al-Khayat, M. M. (2012). The levels of creative thinking and metacognitive thinking skills of intermediate school in Jordan: Survey study. *Canadian Social Science*, 8(4), 52-61.

Baltacı, M., ve Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbilis farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333.

Büyüköztürk, Ş, Kılıç-Çakmak, E, Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

Demir, Ö., ve Kaymak-Özmen, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin üst bilis düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 145-160.

Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. ve İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbilis farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.

Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: How you test is what you get. *Metacognition and Learning*, 3(3), 189-206.

Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilisel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.

Downing, K., Kwong, T., Chan, S. W., Lam, T. F., ve Downing, W. K. (2009). Problem-based learning and the development of metacognition. *Higher Education*, 57(5), 609-621.

Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J. ve Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83-87.

Erşanlı, K. (2011). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. Binnur Yeşilyaprak (ed.), *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretim içinde* (s.181-216), Pegem Akademi: Ankara.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry, *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Fosnot, C. T. ve Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: psikolojik bir öğrenme teorisi. Catherine Twomey Fosnot (ed.), *Oluşturmacılık teorisi, perspektif ve uygulama (çev. Ed. Soner durmuş)* içinde (9-42), Nobel Yayıncılık: Ankara.

Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.

Jager, B. D., Jansen, M. ve Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 179-196.

- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı?. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi: Ankara.
- Koç, G ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(2), 137-156.
- Memiş, A. ve Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 76-93.
- Pallant, J. (2007). *Spss survival manual: a step by step guide to data analysis using spss*. Open University Press: New York.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Çev. ed. Şakir Çinkır ve Nihan Demirkasimoğlu). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Schneider, w. ve Lockl, K. (2004). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. T. J. Perfect ve B. L. Schwartz, (ed.), *Applied metacognition* içinde (224-257), Cambridge University Press: Cambridge.
- Schwartz, B. L. ve Perfect, T. J. (2004). Introduction: toward an applied metacognition. T. J. Perfect ve B. L. Schwartz, (ed.), *Applied metacognition* içinde (224-257), Cambridge: Cambridge University Press.
- Sindhvani, A. ve Sharma, M. K. (2013). Metacognitive learning skills. *Educationia Confab*, 2(4), 68-79.
- Tuncer, M. ve Kaysi, F. (2013a). Öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 44-54.
- Tuncer, M. ve Kaysi, F. (2013b). The development of the metacognitive thinking skills scale. *International Journal of Learning & Development*, 3(2), 70-76.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y. ve Bilgin, İ. (2008). Öğretmen adaylarının üst biliş düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 147-158.
- Veenman, M. V., Wilhelm, P. ve Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and instruction*, 14(1), 89-109.

# İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE YAZMAYA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA ANALİZİ\*

Pınar BULUT<sup>1</sup>, Yasemin KUŞDEMİR<sup>2</sup>

*1Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye,  
pnrbulut06@hotmail.com*

*2Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kırıkkale, Türkiye,  
yaseminkusdemir@kku.edu.tr*

## Özet

Araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirleyebilmektir. Araştırma, Kırıkkale il merkezindeki 39 ilkokulda dördüncü sınıfta öğrenim gören 142 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler 2016 yılında şubat ve mart aylarında toplanmıştır. Veri toplamak için araştırmacıların hazırladığı "Okuma ve Yazma Kavramlarına Yönelik Metafor Belirleme Formu" kullanılmıştır. Durum çalışması desenindeki araştırmada verilerin çözümlenmesinde ve değerlendirilmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin "okuma" ve "yazma" kavramlarına ilişkin algılarının çeşitlilik gösterebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma ve yazmayı hayal, oyun ve öğrenme aracına benzettikleri belirlenmiştir. Okuma ve yazma etkinliklerinin öğrencilerin inanç, beklenti, istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve farkındalıklarının artırılması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, Yazma, Metafor.

## THE ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE STUDENTS' PERCEPTIONS TOWARDS READING AND WRITING WITH THE HELP OF METAPHORS

### Abstract

The aim of this research is to determine the perceptions of reading and writing concepts of primary school fourth graders through metaphors. The study is conducted with 142 students in the fourth grade at 39 primary schools in Kırıkkale, in February-March in 2016. In order to collect the data, "Metaphor Identification Form for Reading and Writing Concepts" which is developed by researchers, is applied. This study is designed as a case study. "Content analysis" technique is used to analyse and evaluate the data. Results demonstrates that the perception of "reading" and "writing" concepts of primary school fourth graders could be varied. In the study, it is determined that students liken reading and writing as tools of playing and learning. Reading and writing activities need to be organized according to the beliefs, expectations, wants and needs of the students and their awareness needs to be increased.

**Key Words:** Reading, Writing, Methaphor

\* Bu makalenin bir bölümü 11-14 Mayıs 2016 tarihinde Muğla'da yapılan 15.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



## 1. GİRİŞ

Okuma ve yazma, insanın eğitim hayatının başlamasıyla birlikte küçük yaşlardan itibaren kazanmaya başladığı iki temel dil becerisidir. Okuma, bireyin görme, seslendirme ve beyin aracılığıyla yazılı bir metinden yeni anlamlar oluşturma sürecidir. Bu süreç, bilgiye ulaşabilme ve onu kullanma imkânı sağlaması sebebiyle insan için oldukça önemlidir. Okuma becerisinin akademik başarıya olumlu katkı sağlaması ve zihinsel gelişimi etkilemesi için bireyin okumaya yaklaşımı, tutumu ve okumaya dönük farkındalığı oldukça önemlidir. Okuma eğitiminden beklenen bireysel ve toplumsal yararların sağlanabilmesi için öncelikle bireylerin okumayı sevmesi, okumaktan kaçınmaması gereklidir (Akkaya ve Özdemir, 2013: 77). Yazma ise, bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyararak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisidir. Yazı yazmak, bireyin kendi duygularıyla kendi içinde yüzleşmesi için oldukça etkili ve kullanışlı bir yöntemdir (Arıcı ve Ungan, 2013: 1). Bireylerin birbirleriyle iletişimlerinde ve sosyal yaşamında oldukça önemli olan yazma becerisine karşı her bireyin ilgi, istek ve tutumları aynı değildir. Yazmaya karşı bu farklılığın ortaya çıkmasında alınan eğitim, aile ortamı, kişisel özellikler gibi bazı değişkenler etkili olmaktadır (Göçer, 2014: 517).

“Benzetme kavramıyla yakın bir anlam taşıyan metafor kavramı, bilinmeyeni bilinene aktarmak suretiyle açıklamak ya da nitelikleri bir gerçeklik düzleminde bir başkasına aktarmak suretiyle iş gören bir söz ya da görüntü aracıdır” (Mutlu, 1998: 106). Kelime olarak ilk kez 1533 yılında İngilizce’de kullanılmıştır. Yunanca üstünde ve ötesinde anlamındaki “meta” ile taşımak anlamına gelen “pheiren” kelimelerinin birleşmesinden oluşan kelimenin kökü bir şeyin anlamını başka bir şeyle tanımlayarak kelimeleri duygular üzerinden taşımak anlamına gelmektedir (Grothe, 2008: 9). Metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu, anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araçtır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006: 1). Aynı zamanda “insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç” (Cerit, 2008: 694) olarak da tanımlanan metaforun kullanılması bir olgu, durum veya kavramın başka bir olguya/kavram veya duruma benzetilerek izah edilmesi zihinsel işleyiş sürecinin anlaşılmasında bir anahtar rolü üstlenebilir. Benzetme, eğretilme ve istiare biçiminde de ifade edilen metafor, benzetme yapan bireyin dünyayı görme, algılama ve kavrama halinin resmidir. Metafor, teorik ve karmaşık kavramların izahında sıkça başvurulan bir yoldur. Yapılan benzetmeler düşünme ve kavrama sürecinin daha iyi anlaşılmasına imkân sağlar.

*Kimi metaforlar zıtlıklar birliği olmak gibi ilginç bir niteliğe sahiptir. Somut ile soyut, görsel ile sözel, sezgisel ile kavramsal olanı birleştirirler. Bir metaforda belli bir durumdaki ilişkilerin fark edilmesini kolaylaştırmak için başça bir durumdaki benzer bir dizi somut ilişkiye atıfta bulunur. Metaforun özü, soyut ilişkileri anlamak veya formüle etmek üzere (her zaman olmasa da) somut bir imgenin kullanılmasında yatmaktadır. Bu iki düşünce düzeyi birbirinden ayırır (Ergün, 2015: 88).*

Lakoff ve Johnson (2005) metaforların dünyayı anlamak, açıklamak, kurmak ve örgütlemek amacıyla insanoğlunun keşfettiği belli başlı dilsel araçlar olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Zembat, Tunçeli, Akşin, 2015: 447). Metafor bazı yorumları öne çıkarırken, diğerlerini arka plana iter. Başka bir deyişle yarattığı görme biçimi, aynı zamanda bir görmeme biçimi haline gelir. Böylece “insan aslandır” metaforu, insanın aslanca cesaret, güç ya da yırtıcılığına dikkat çekerken, aynı kişinin bir iblis, bir ermiş, bir münzevi de olabileceği olgusunu örter. Metafor bizi benzerlikleri görmeye, farklı yönleri ise göz ardı etmeye iter. Metafor, güçlü kavrayışlar sağlayacak şekilde hayal gücünü genişletir, ama çarpıtma tehlikesi de taşır (Morgan, 1998; Akt: Evcim, 2008). Metafor, X olgusunun Y olgusu gibi olduğunun açık veya örtük bir biçimde belirtilmesiyle oluşur. İşte metaforu bir zihinsel model olarak güçlü kılan durum da budur; yani, onun iki benzeşmez olgu arasında bir ilişki kurarak belli bir zihinsel şemanın başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılmasına olanak vermesidir (Saban, 2009: 282). Dilin ve sözcüklerin yetersiz kaldığı durumlarda bireylerin iç dünyalarına ait duygu ve düşüncelerin anlamı metaforla dış dünyaya taşınmaktadır. Metafor soyut düşünmenin ve soyut olayları kavramanın arkasındaki başlıca mekanizmadır (Kararımak ve Güloğlu, 2012: 122).

*Örneğin, “yatakhane benim için hapishaneydi” tümcesinden yiyeceklerin sınırlı olduğu, ışığın az olduğu, zor günler geçirildiği, ortamın çok temiz olmadığı, kısıtlı yaşam alanlarının bulunduğu anlamları çıkarılabileceği gibi değişik daha birçok anlam çıkarılabilir. Bu nedenle metaforlar; bireyi yaratıcı düşünmeye, hayal etmeye, kendi yaşantısı içinde anlamlandırmaya yönlendirmekte; bireylerin sınırlanmasını engelleyerek onları yaratıcılığa yönlendirirken, dilin derinliklerinde kendilerini bulmalarını sağlamaktadır (Yaşar ve Girmen, 2012: 14).*

Metaforlar, katılımcının zihinsel imajlarına dair daha kapsamlı bir bakış açısına sahip olma imkânı vermesi ve katılımcının vermeyi amaçladığı anlamdan çok daha büyük ve geniş kapsamlı bir anlam ortaya çıkartmaya, hatta katılımcının kendisinin bile farkında olmadığı bir bakış açısını ortaya koymaya katkı sağlamaktadır (Nikitina ve Furuoka, 2008: 194; Akt: Topuz ve Erkanlı, 2016: 302). Öğretmenlerin, öğrencilerinin müfredatta geçen terimlere ait zihinsel modellerini bilmesi, öğretimin etkisini ve verimini artıracaktır (Sözcü, Kıldan, Aydınöz ve İbret, 2016: 9). Yazma sürecinde, düşünceler düzenlenirken konuyla ilgili incelemelerde bulunulması var olan bilgilerle yeni edinilen bilgiler arasında ilişki kurulması gerekir. Soyut olan bazı düşünceler ve anlamlar arasında gerçekleşen bu ilişkilendirme sürecinde metaforlar önemli bir rol oynar (Tiryaki ve Demir, 2016: 19). Okuma ve yazma gibi düşünce hayatının tetikleyici zihinsel becerileri hakkında olumlu düşüncelere sahip bireyler yetiştirmek, o kişinin dil ve zihinsel gelişimi, toplumun fikri üretimi ve ülkenin bilimsel ve sosyal manada ilerlemesi bakımından önem teşkil etmektedir.

### 1.1.Araştırmanın Amacı

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “okuma” ve “yazma” kavramlarına yükledikleri anlam nedir sorusu araştırmanın temel problemidir. Araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirleyebilmektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “okuma” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “yazma” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri tarafından okuma ve yazma ilişkin üretilen metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavram kümeleri altında toplanmaktadır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1.Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “okuma” ve “yazma” kavramlarına yönelik algılarının incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. “Nitel araştırma, öncelikli olarak nitel verilerin (kelimeler, resimler, imgeler gibi sayısal olmayan) toplanmasına dayalı ampirik araştırma yaklaşımı olarak tanımlanır. Bu noktada nitel araştırma, sosyal, bağlamsal ve dinamik, zihinsel süreçleri kapsar”(Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 401-402). Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) modeline göre desenlenmiştir. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur” (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, bahar döneminde, Kırıkkale il merkezi sınırları içerisinde bulunan 39 resmi ilkokulda öğrenim gören 142 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın başlama evresinde okul yönetimleri ve sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş, istekli öğrencilerin araştırmaya katılması sağlanmıştır. Araştırmaya katılan 142 öğrenciden 125'i (% 88) kitap okumayı sevdiğini; 13'ü (% 9) ise kitap ilgisini çekerse okuduğunu belirtmiştir. Çalışma grubundaki dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma sıklığı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığı

Kitap Okuma Sıklığı	Her gün okurum		İki günde bir okurum		Haftada bir okurum		Okumak için özel bir zaman ayırmam	
	n	f	n	f	n	f	n	f
	86	61	31	22	14	10	11	8

Araştırma kapsamında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap türleri; macera kitapları (% 65), hikaye (% 14), roman (%7), çizgi-roman (% 7), diğer türler (%7) olarak sıralanmaktadır. Bu öğrencilerin kitaplara ulaşma yolları da Tablo 2'de ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Tablo 2.Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kitap Edinme Yolları

Kitap Edinme Yolları	Arkadaşlarımdan alırım		Kütüphanelerden yararlanırım		Kendim satın alırım		Diğer	
	n	f	n	f	n	f	n	f
	3	2	42	30	81	57	16	11

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (% 57) okuyacağı kitabı kendi satın almaktadır. Ayrıca öğrencilerin %81'i sınıf öğretmeni ödev olarak vermese de kendi isteği ile kitap okuduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazı yazma yaşantılarıyla ilgili genel bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.Çalışma Grubunun Yazı Yazma Yaşantısına İlişkin Bilgiler

Yazı yazmayla ilgili sorular	Evet	Hayır
	f	%
Yazmayı sever misin?	120	20
Uygun olduğunuz zamanları yazı yazmakla değerlendirir misiniz?	91	50
Öğretmeniniz ödev olarak vermese de yazı yazar mısınız?	92	33

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacıların hazırladığı “Okuma ve Yazma Kavramlarına Yönelik Metafor Belirleme Formu” kullanılmıştır. Bu formda ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik olarak “okuma” ve “yazma” kavramlarını sorgulayan maddeler bulunmaktadır. Şekil 1’de bu form sunulmuştur.

<b>1. Bölüm</b>	
<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Cinsiyetiniz:	
Kız ( )	Erkek ( )
Kitap okumayı sever misin?	
a. Evet	b. Hayır c. Kısmen d. İlğimi çekerse
Ne kadar sıklıkla kitap okursun?	
a. Her gün	b. İki günde bir c. Haftada bir d. Özel bir zaman ayırmam
Ne tür kitaplar okumaktan hoşlanırsın?	
a. Macera	b. Hikaye c. Roman d. Çizgi roman e. Diğer
Hangi sıklıkla kitap bitirirsin?	
a. Haftada bir	b. İki haftada bir c. Ayda bir d. Diğer
Genelde kitaplarını nasıl elde edersin?	
a. Arkadaşlarımdan alırım	b. Kütüphanelerden yararlanırım c. Kendim satın alırım d. Diğer:
Öğretmeniniz ödev olarak vermese de kitap okur musun?	
a. Evet	b. Hayır c. Bazen
Yazı yazmayı sever misin?	
a. Evet	b. Hayır c. Bazen
Uygun olduğun zamanları yazı yazmakla değerlendirir misin?	
a. Evet	b. Hayır c. Bazen
Öğretmeniniz ödev olarak vermese de yazı yazar mısınız?	
a. Evet	b. Hayır c. Bazen
<b>2. Bölüm</b>	
1) “Bence okuma ..... gibidir; çünkü .....”	
2) “Bence yazma ..... gibidir; çünkü .....”	

Şekil 1 . Okuma ve Yazma Kavramlarına Yönelik Metafor Belirleme Formu

Şekil 1’de görüldüğü gibi Okuma ve Yazma Kavramlarına Yönelik Metafor Belirleme Formu’nun ikinci bölümündeki maddelerde “gibi” kelimesi formun odak noktasıdır. Bu tür çalışmalarda, “gibi” kelimesi, genellikle “metaforun konusu” ile “metaforun kaynağı” arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır. Cümlede “çünkü” kelimesine yer verilerek, araştırmaya katılan öğrencilerinden kendi metaforları için bir “gerekçe” sunmaları istenmiştir (Doğan, 2015: 376).

## 2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verileri, 2016 yılında Şubat ve Mart aylarında toplanmıştır. Veri toplama aracı ve kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından araştırmaya gönüllü olarak katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin her birine bu form verilmiş “okuma” ve “yazma” kavramları ile ilgili benzetim yaparak düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Uygulama ve çalışma sırasında öğrencilerin formu cevaplama süresi 35-40 dakika olarak hesaplanmıştır.

Verilerin çözümlemesinde ve değerlendirilmesinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. Bu süreçte öncelikle öğrencilerin yazarak cevapladıkları formlar sayılmış, değerlendirmeye alınamayacak durumda olanlar iptal edilmiştir. Her iki araştırmacı tarafından ayrı ortam ve zamanlarda formlardaki veriler listelenmiş ve bilgisayar ortamına aktarılarak tasnif edilmiştir. Her iki araştırmacının kayıtları ile eldeki dökümler arasında bir farklılık olup olmadığı karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Elde edilen veri setleri incelenerek sayısallaştırılmış, öğrencilerin ürettikleri metaforlar sıklık ve benzerlik bakımından gruplandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin “okuma” ve “yazma” kavramlarına ilişkin metaforların analiz edilmesi ve yorumlanmasında izlenen aşamalar şunlardır:

**1.İsmlendirme:** Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin oluşturdukları metaforlar bilgisayara aktarılarak alfabetik sıraya göre geçici bir liste yapılmıştır.

**2.Tasnif Etme Aşaması (Eleme ve arıtma):** Öğrencilerin yazdıkları metaforlar gözden geçirilerek, her bir metafor (1) metaforun konusu, (2) metaforun kaynağı ve (3) metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından analiz edilmiştir. Bu aşama sonunda 24 öğrencinin yazdıkları metaforlar elenmiştir. Çünkü bu metaforlara ilişkin olarak çünkü ifadesi ya hiç açıklanmamış ya da metaforla bağlantı kuracak bir şekilde ifade edilmemiştir. Yani benzetmeye ilişkin hiçbir açıklama yapılmamış, zayıf yapıları kâğıtlar elenmiştir.

**3.Küme Geliştirme Aşaması:** Öğrencilerin ürettiği metaforlar, “okuma” ve “yazma” kavramlarına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından incelenmiş ve kavram kümeleri oluşturulmuştur.

**4.Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:** Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 257). Araştırmada içyapı geçerliğini sağlamak için alan yazın taranmış, iç güvenilirlik için ise veriler iki araştırmacı tarafından da ayrı ayrı analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak için ise araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılarıyla verilmiştir.

**5.Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması:** Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde çalışma kapsamında elde edilen bulgular tablolar dâhilinde ortaya konmuştur. Elde edilen verilerin tablo halinde sunulmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ürettikleri metaforlar gerekçeleri bağlamında değerlendirilerek oluşturulan kavram kümeleri yüzde olarak ifade edilmiştir.

### 3.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Metaforlar

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kavramına ilişkin otuz beş geçerli metafor üretmişlerdir. Okuma kavramına ilişkin metaforlar incelendiğinde öğrencilerin en çok kullandıkları metaforların “*oyun, eğlence, öğrenme, hayal dünyası, hayat*” metaforları olduğu görülmektedir. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar ortak özelliklerine göre birer tema altında toplanmıştır. Okuma’ya ilişkin üretilen metaforlar ve tema başlıkları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.Okumayla İlgili Geliştirilen Metaforların Toplandığı Tema Başlıkları

Metafor	Metafor Sayısı	%
Hayal gücü	14	11.02
Hayal dünyası	13	10.2
Başka dünyaya gitmek	8	6.3
Rüya	3	2.3
Bulutlara Çıkmak	2	1.6
Gökyüzü	1	0.8
Roman	1	0.8
Bilgi kaynağı/deposu	3	2.3
Öğrenme	7	5.5
Ders	1	0.8
Öğretmen	2	1.6
Hazine	2	1.6
Zekâ Parçası	1	0.8
Kelime Bombası	1	0.8
Yetenek	1	0.8
Eğlence	8	6.3
Çizgi film	3	2.3
Gülme Aracı	1	0.8
Macera	14	11.02
Oyun oynamak	22	17.3
Boş Zaman Etkinliği	3	2.3
Dinlenme	2	1.6
Rahatlama	2	1.6
Masal	1	0.8
Su İçmek	1	0.8
Televizyon	1	0.8
Hayat/yaşam	8	6.3
Gerçek hayatta yaşamak	4	3.14
Hayatın özeti	1	0.8

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumayla ilgili en çok oyun oynamak<sup>22</sup>, hayal gücü<sup>14</sup>, hayal<sup>13</sup>, macera<sup>14</sup>, eğlence<sup>8</sup>, hayat-yaşam<sup>8</sup> şeklinde metaforlar geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu tabloda dikkat çeken husus öğrencilerin okumaya dair tamamen olumlu metaforlar geliştirmiş olmasıdır.

### 3.2.Yazmaya İlişkin Metaforlar

Araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma kavramına ilişkin otuz yedi geçerli metafor üretmişlerdir. Yazma kavramıyla ilgili oluşturulan metaforlar incelendiğinde öğrencilerin en çok kullandıkları “eğlence, oyun, öğrenme ve el sanatı.” metaforlarını geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yazı yazmayla ilgili geliştirdikleri bu metaforlarbenzer özellikleri dikkate alınarak birer tema altında toplanmış ve Tablo 5’te verilmiştir.



Tablo 5.Yazma Kavramına İlişkin Metaforlar

Metafor	Metafor Sayısı	%
Oyun	7	7.7
Hayal	4	4.4
Hayal kurma	3	3.3
Dans Etmek	1	1.1
Bilgi Oyunu	1	1.1
Eğlenceli Oyun	2	2.2
Eğlence	12	13.3
El Sanatı	4	4.4
Şiir	1	1.1
Resim Çizmek	1	1.1
Şarkı	3	3.3
Duygu Anlatıcısı	1	1.1
Resim	1	1.1
Zevkli uğraş	1	1.1
Öğrenme/Öğrenme Yolu	9	10
Bilgi	5	5.5
Kelime hazinesi	2	2.2
Zeka Açıcı İş	2	2.2
Kitap Yazmak	2	2.2
Kitap	1	1.1
Mutluluk	1	1.1
Günlük Tutmak	1	1.1
Düşünce Aracı	1	1.1
Çin İşkencesi	1	1.1
Korkutucu İş	1	1.1
Sıkıcı Bir İş	1	1.1
Yorucu Bir İş	1	1.1
Zorunluluk	1	1.1
Eziyet	1	1.1

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmayla ilgili en çok eğlence<sup>12</sup>, öğrenme<sup>9</sup>, oyun<sup>7</sup>, bilgi<sup>5</sup>, hayal<sup>4</sup> şeklinde metaforlar geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin yazmayla ilgili resim, zevkli bir uğraş, zeka açıcı, mutluluk, kelime hazinesi gibi olumlu metaforlar üretmenin yanında yazma ile ilgili 6 olumsuz metafor ürettikleri de görülmektedir. Bunlar arasında yazmayı çin işkencesine, eziyete, sıkıcı bir uğraşa ve zorunluluğa benzeten öğrenciler vardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforlardan bazıları tek bir tema altına yerleştirilememiştir. Her biri bir öğrenci tarafından geliştirilen bu metaforlar aşağıda sıralanmıştır.

Hazine : “Gizli duygularımı yazarım ve saklarım, o benim hazinemdir.”

Deniz : “Bazen dalgaları ve yazı yazma hissi duyulur, bazen dalgasızdır ve yazı yazmak içimden gelmez.”

Macera : “İçinde geleni yazmak, korkuyu, mutluluğu, vb. bana macera yaşatır<sup>4</sup>”.

Disiplinli Olma : “Yazmanın da belli kuralları vardır. Giriş, gelişme, sonuç bölümleri ve yazım kuralları. Bunların dışına çıkılmamalıdır.”

Level Atlamak : “Bir cümleden diğerine, ondan öbürüne. Böyle böyle level atlayarak aşama aşama işi bitirmektedir.”

Şaleden Akan Su : “Yazı yazmak beni şaleden akan su gibi rahatlatır.”

Alıştırma : “Elimize alıştırma yaptırma.”

### 3.3. Okuma ve Yazmaya İlişkin Üretilen Metaforlar Ortak Özellikleriyle Oluşan Kavram Kümeleri

Tablo 6. Okuma Kavramına Yönelik Oluşturulan Metafor Kümeleri

Okumaya Yönelik Küme Adları	Metafor
<i>Eğlence aracı olarak okuma</i>	Oyun oynamak, macera, eğlence, çizgi roma, çizgi film
<i>Hayatı anlatan/tanıtıcı bir kavram olarak okuma</i>	Hayat, gerçek hayatta yaşamak, hayatın özeti
<i>Mutluluk kaynağı olarak okuma</i>	Gülme aracı, mutluluk, tatlı, gökyüzü
<i>Bilgi aktarıcısı olarak okuma</i>	Öğrenme, bilgi kaynağı, hazine, öğretmen, arkadaş, ders, kelime bombası, zeka parçası, yetenek
<i>Boş zaman etkinliği olarak okuma</i>	Boş zaman etkinliği, televizyon
<i>Deşarj olma aracı olarak okuma</i>	Dinlenme, rahatlama
<i>Hayal kurma aracı olarak okuma</i>	Hayal gücü, hayal dünyası, başka dünyaya gitmek, rüya, bulutlara çıkma, hikâyeye dalma, masal, roman
<i>Süreç olarak okuma</i>	Uzun bir yol,

**Eğlence aracı olarak okuma** teması altında üretilen metafor örnekleri incelendiğinde öğrencilerin okumayı çizgi film, oyun, maceraya benzettikleri bulgusu ortaya çıkmaktadır. Örneğin;

- “Hikâyenin içine girip orada yaşamak beni eğlendirir.”  
 “Kendimi kitabın içinde hissedip eğlenirim.”  
 “Macera kitapları okurum ve okumak bence eğlenceye dalmaktır.”  
 “Okuduklarım beni eğlendirir ve mutlu eder<sup>4</sup>”  
 “Hikâyenin kahramanı ben oluyorum ve orada oyun oynuyorum<sup>2</sup>”  
 “Oyun eğlencedir, kitaplar da eğlenceli olduğu için oyun gibidir<sup>2</sup>”  
 “Okumak ta oyun oynamak gibi eğlencelidir, keyiflidir.  
 “İçinde maceralar gizlidir<sup>2</sup>”  
 “Oyun gibi eğlencelidir<sup>2</sup>”  
 “yeni yeni heyecanlar yaşatır.<sup>2</sup>”  
 “masalın içine girip orada olanları yaşatır.<sup>3</sup>”  
 “Maceralı kitaplar insanı orada gerçekten yaşamış gibi hissettirir.<sup>2</sup>”  
 “hiç ummadığım şeyler karşıma çıkar.”  
 “Her kitap beni yeni maceralarda yaşatır”.  
 “beni uçurur, eğlendirir, sulara atlar.”  
 “kendimi kitabın kahramanı gibi hissedip yeni yeni şeyler yaşarım.<sup>2</sup>”

**Hayatı anlatan bir kavram olarak okuma** teması altında üretilen metafor örnekleri incelendiğinde öğrencilerin okumayı çizgi film, oyun, maceraya benzettikleri bulgusu ortaya çıkmaktadır. Örneğin;

- “Hayattaki olayları bize anlatır”  
 “Bize hayatı tanıtır<sup>2</sup>”  
 “Yaşadığımız şeyleri orada buluruz<sup>3</sup>”  
 “İçindekiler hayatı ve hayatın zorluklarını anlatır.”  
 “Hikâye bizi etkiler, bizi içine çeker ve oradan öğrendiklerimizi gerçek hayatta kullanırız.  
 “Bize yaşadıklarımızı hatırlatır.  
 “Hayatı tanıtır<sup>2</sup>”

**Hayal kurma aracı olarak okuma** teması altında üretilen metafor örnekleri incelendiğinde genellikle öğrencilerin okumayı rüya/başka dünyaya benzettikleri bulgusuna ulaşmak mümkündür. Örneğin;

- “Hayal gücünü geliştirir<sup>5</sup>”  
 “Bizi başka dünyalara götürür<sup>3</sup>”  
 “Sınırsız bir dünyadır.”  
 “Okuduğum şeyler gözümün önünde canlanır ve hayal kurarım.<sup>5</sup>”  
 “Kendimi kitabın sihirli dünyasında hissederim<sup>4</sup>”  
 “Okuduklarım ben istesem de istemesem de gözümün önünde canlanır.”  
 “Kitabın içindeymiş gibi orada yaşarım.<sup>(6)</sup>”  
 “Hikâyeye kendimizi kaptırırız.<sup>2</sup>”  
 “Yeni bir dünyaya gitmek gibidir”

*“Bizi gidemeyeceğimiz yerle götürür, orada yaşatır.”*

*“Kitap okurken kendimi yumuşacık bulutların üzerinde hissederim ve orada yaşarım.”*

Yazının kendini ifade etmede doğal bir eğilim olması insanın içindkileri dışa vurma isteğinden ileri gelmektedir. Bu sebeptendir ki insanoğlunun kendini en rahat en özgür biçimde ifade etmek için kullandığı en önemli araçlardan biri yazıdır (Tiryaki ve Demir, 2016: 25).

**Bilgi aktarıcısı olarak okuma** teması altında üretilen metafor örnekleri incelendiğinde öğrencilerin okumayı öğrenme, ders, öğretmene benzettikleri bulgusuna ulaşmak mümkündür. Örneğin;

*“Bilgi artırır, kendi kendine öğrenmeyi sağlar<sub>2</sub>”*

*“İçindeki bilgiler öğrenmemizi artırır<sub>4</sub>”*

*“Kitaplar içinden bilgi fişkıran depolardır.”*

*“Daha Çok bilgi edinmeyi ve anlamayı sağlar.”*

*“Sınavlarda bizi hızlandırır ve bilgimizi artırır.”*

*“Kitap okuyunca çok fazla kelime öğrenirim.”*

*“Kelime hazinemizi artırır.”*

*“Bilgi hazinesi gibidir, oradan bilmediğimiz şeyleri öğreniriz”*

*“Kelime hazinemizi geliştirir”*

*“Bize sürekli bilgi aktarır.”*

*“Öğretmen gibi bizi bilgilendirir<sub>2</sub>”*

**Boş zaman etkinliği olarak okuma** teması altında üretilen metafor örnekleri incelendiğinde öğrencilerin okumayı kafa dağıtıcı bir şeye benzettikleri anlaşılmaktadır. Örneğin;

*“Kafamı dağıtmak için sanki televizyonda film izler gibi hissediyorum.”*

*“Herkes boş zamanında kitap okuduğunu söyler.”*

*“Yapacak bir şey bulamıyorsam kitap okurum<sub>2</sub>.”*

**Deşarj olma aracı olarak okuma** teması altında üretilen metafor örnekleri incelendiğinde öğrencilerin okumayı kafa dağıtıcı bir şeye benzettikleri anlaşılmaktadır. Örneğin;

*“Beni rahatlatır ve bu dünyadan uzaklaştırır.”*

*“Kafa dağıtmak için birebirdir.”*

**Dinlenme** temasına göre üretilen metaforlar incelendiğinde öğrencilerin okumayı rahatlamaya benzettikleri anlaşılmaktadır. Örneğin;

*“Beni rahatlatır ve bu dünyadan uzaklaştırır.”*

*“Kafa dağıtmak için birebirdir.”*

*“Su bizi ne kadar rahatlatırsa okumak ta o kadar rahatlatır.”*

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik ürettikleri metaforlardan bazıları bir tema altına yerleştirilememiştir. Her biri bir öğrenci tarafından geliştirilen bu metaforlar aşağıda sıralanmıştır.

Arkadaş - *“Bize akıl verir”*

Mutluluk - *“Okumak kendimi daha iyi hissettiriyor ve beni mutlu ediyor”*

Tatlı - *“Kitap bitince sanki tatlı yemiş gibi mutlu oluruz.”*

Yetenek - *“Okumak kelime öğrenme yeteneğimizi artırır.”*

Çalışma grubundaki öğrencilerin yazma ile ilgili cevapları incelenip değerlendirilirken sadece kelime/kelime gruplarına bakılmamış öğrencilerin kullandığı metafora ilişkin açıklamaları da dikkate alınmıştır. Yazma kavramına ilişkin metaforlar ortak özellikleri bakımından dokuz farklı tema başlığı altında toplanmıştır. Bu temalar Tablo 7’de sıralanmıştır.

Tablo 7.Yazma Kavramına Yönelik Oluşturulan Metafor Kümeleri

Yazmaya Yönelik Küme Adları	Metafor
<i>Eğlenceli bir uğraş olarak yazma</i>	Eğlence, eğlenceli oyun, mutluluk, zevkli uğraş
<i>Başarı aracı olarak yazma</i>	öğrenme-öğrenme yolu, kelime hazinesi, zeka açıcı iş, bilgi oyunu, düşünce aracı,
<i>Bilgi aktarma aracı olarak yazma</i>	Bilgi,kitap
<i>Deşarj olma aracı olarak yazma</i>	Oyun, İçini dökmek, hazine, deniz, duygu anlatıcısı, dans etmek, günlük tutmak, şelaleden akan su, şarkı
<i>Sanat etkinliği olarak yazma</i>	El sanatı, kitap yazmak, şiir, resim, resim çizmek
<i>Sevilmeyen bir etkinlik olarak yazma</i>	Çin işkencesi, korkutucu iş,sıkıcı bir iş,yorucu bir iş, zorunluluk, eziyet
<i>Hayal kurma aracı olarak yazma</i>	Hayal, hayal kuma, macera
<i>Kurallı bir etkinlik olarak yazma</i>	Disiplinli olma, level atlamak
<i>Fiziksel bir etkinlik olarak yazma</i>	Alıştırma (egzersiz)

**Eğlenceli bir uğraş olarak yazma teması** altında üretilen metafor örnekleri incelendiğinde öğrencilerin yazmayı eğlence, eğlenceli oyun, zevkli uğraşa benzettikleri bulgusuna ulaşılmaktadır. Örneğin;

- “Sıkılınca yazı yazarım ve bu beni çok eğlendirir.”  
 “Güzel yazı yazmak beni mutlu eder.”  
 “Birçok konuda yeni yeni, eğlenceli hikâyeler yazarız.”

**Başarı aracı olarak yazma teması** altında yer alan metaforların öğrenme yolu, zeka açıcı iş, bilgi oyunu, düşünce aracı olarak sıralandığı belirlenmiştir. Örneğin;

- “Aklıma gelen konularda yazı yazarak onu daha fazla düşünürüm.”  
 “Farklı konularda araştırma yapıp yazı yazmak zekamı geliştirir.”  
 “Yazmak bildiklerimi hatırlayıp onlardan yeni bir şey yazma oyunu gibidir.”  
 “Yazı yazarak birçok şeyi tekrar ederim ve bu öğrenmemi sağlar  
 “Yazı yazarken birçok yeni şey öğreniyorum, çünkü araştırıyorum”.  
 “Ben sınavlara hep yazarak çalışırım.”  
 “Yazınca her şey aklımda daha iyi kalır  
 “Yazdığım şeyleri unutmam.”

**Bilgi aktarma aracı olarak yazma teması** başlığında öğrencilerin yazı yazmayı bilgi ve kitaba benzetmektedirler. Örneğin;

- “İnsanlar bilgilerini hep yazarak aktarmışlardır eskiden beri”  
 “Yazı her zaman kitaptaki en önemli şeydir.”

**Deşarj olma aracı olarak yazma teması** başlığında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazı yazmayı dinlenme, rahatlama, mutluluk, dans ve şarkıya benzettikleri anlaşılmaktadır. Örneğin;

- “Birinin yazısını okuması bana mutluluk verir.”  
 “Dans ederken de yazı yazarken de istediğimi yapabilirim”  
 “Önemli şeyleri yazarım ve ara ara okurum.”  
 “Yazı yazmak beni şelaleden akan su gibi rahatlatır.”  
 “Şarkı söylemek ve yazı yazmak beni rahatlatır, dinlendirir.”

**Sanat etkinliği olarak yazma teması** başlığında yazı yazmayı şiir ve resim olarak açıklayan öğrencilerin bununla ilgili açıklamaları şöyledir:

- “Kelimelerle resim yapmaktır.”  
 “Her ikisi de bize önemli şeyler anlatır.”  
 “Güzel yazıları okumak bana hep şiir okuyormuş hissini verir.”  
 “Yazı yazdıkça daha güzel yazarız ve güzel yazmak sanattır.”  
 “Güzel yazı sanki bir sanat eseri gibi gözükür.”

**Sevilmeyen bir etkinlik olarak yazma temasında** öğrenciler yazı yazmayı sıkıcı, korkutucu, yorucu bir iş ve Çin işkencesi olarak tanımlamışlardır. Örneğin;

- “Ellerim, boynum ve parmaklarım çok ağrıyor.”

“Öğretmen yazın diyecek diye korkuyorum.”

“Hiç yapmak istemem.”

“Elim ve parmaklarım ağrıyor.”

“Bana kalsa asla yazmam.”

“Ellerim ağrıyor ve bu yüzden sevmiyorum”

**Hayal kurma aracı olarak yazma teması** incelendiğinde öğrencilerin yazı yazmayı hayal olarak açıkladıkları görülmüştür. Örneğin;

“Benim için hayallerimi anlatma şeklindedir.”

“Hayaller dünyasına adım atmak ve orada gezinmek.”

“Yazma için önce hayal etmek gerekir.”

“Çok fazla hikâye yazarım ve yazarken hep hayal etmeye çalışırım.”

**Kurallı bir etkinlik olarak yazma teması** altında öğrencilerin yazı yazmayı “level” atlamak ve disiplin olarak izah ettikleri tespit edilmiştir. Örneğin;

“Bir cümleden diğerine, ondan öbürüne. Böyle böyle level atlayarak aşama aşama işi bitirmektedir.”

“Yazmanın da belli kuralları vardır.”

“Giriş, gelişme, sonuç bölümleri ve yazım kuralları.”

“Bunların dışına çıkılmamalıdır.”

**Fiziksel bir etkinlik** olarak yazı yazmayı alıştırmaya olarak gören öğrenciler bunu şu cümle ile açıklamaktadırlar: Örneğin; “Elimize alıştırmaya yaptırma.”

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Metafor bilinmeyen şeylerin öğretilmesi için bir teknik, öğrenilen bilgilerin akılda tutulması ve hatırlanması konusunda geçerliliği kanıtlanmış bir araçtır. Metafor çok güçlü öğrenme ve öğretme aracıdır. Metafor, anlaşılması için aktif katılım gerektirdiğinden, dikkati çekmek, hayal gücünü alıştırmak ve yeni anlayışlar üretmek için son derece güçlü bir araçtır (Hanson, 1993: 273; Akt: Arslan ve Bayrakçı, 2006: 104). Metaforu sadece dilin kullanımına bağlı ve sözcüklere dayalı mecazi bir anlatım olarak görmek düşünceye dayalı bilişsel boyutunu görmezden gelmek sınırlı bir görüş olarak değerlendirilmektedir (Wickman ve ark, 1999; Akt: Kararımkar ve Güloğlu, 2012: 123). Metaforlar insanın doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak “bilmeye” de olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışma, genel olarak alan yazında tartışılan/tanımlanan okuma ve yazma kavramlarını tanımlamaktan ziyade, metaforlar yoluyla bu kavramların ne anlam ifade ettiğini bir başka anlatımla nasıl algılandığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bilinçdışı olan metaforik düşünce bireylerin dünyayı algılama biçimlerini ve buna paralel olarak gösterilen davranışları yönlendirmektedir. Bu noktadan hareketle katılımcı öğrencilerin okuma ve yazma kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar ve bu metaforları niçin kullandıklarına ilişkin açıklamalar incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kavramıyla ilgili 35 farklı metafor geliştirmişlerdir. Okuma ile ilgili metaforlar 8 tema başlığında toplanmışlardır: “Eğlence aracı olarak okuma”, “Hayati anlatan/tanıtıcı bir kavram olarak okuma”, “Mutluluk kaynağı olarak okuma”, “Bilgi aktarıcısı olarak okuma”, “Boş zaman etkinliği olarak okuma”, “Deşarj olma aracı olarak okuma”, “Hayal kurma aracı olarak okuma”, “ Süreç olarak okuma”. Belirlenen bu metaforlardan yola çıkılarak öğrencilerin okuma becerisine karşı algılarının olumlu olduğu düşünülebilir. Bu olumlu bakış açısı bir üstünlük olarak değerlendirilmeli ve öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılmalıdır. Kırmızı ve Çelik (2015) tarafından yapılan “İlkokul Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğrenme Sürecine İlişkin Metafor Algıları” adlı araştırmaya katılan ikinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğrenmeye yönelik metaforlarının hepsinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. İki araştırmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Yıldız ve Kaman (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre eğlence amaçlı okuma düzeyi yüksek öğrencilerin akademik okuma düzeylerinin yüksek olduğu, benzer şekilde eğlence amaçlı okuma düzeyleri yüksek öğrencilerin yazma tutumları yüksektir.



Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler yazma ile ilgili olarak 37 metafor üretmişlerdir; bunların 6'sı olumsuz, 31'i olumludur. Yazma ile ilgili metaforlar 9 tema başlığı altında toplanmıştır: “Eğlenceli bir uğraş olarak yazma”, “Başarı aracı olarak yazma”, “Bilgi aktarma aracı olarak yazma”, “Deşarj olma aracı olarak yazma”, “Sanat etkinliği olarak yazma”, “Sevilmeyen bir etkinlik olarak yazma”, “Hayal kurma aracı olarak yazma”, “Kurallı bir etkinlik olarak yazma”, “Fiziksel bir etkinlik olarak yazma”. Bozpolat (2015) Türkçe öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adayları yazma becerisini “Rahatlama aracı olarak yazma”, “Yaratıcı bir eylem olarak yazma”, “Kayıt aracı olarak yazma”, “Duygularına şekil verme aracı olarak yazma”, “Hedefe ulaştırma aracı olarak yazma”, “Birikim sonucu oluşan bir eylem olarak yazma” ve “Kurallı bir eylem olarak yazma” olmak üzere 7 kategoride toplandığı sonucuna ulaşmıştır. İlkokul öğrencileri ve üniversite öğrencilerinin yazma ile ilgili geliştirdikleri metaforların benzerlik göstermesi de ilginçtir. Yazma işine atfedilen anlamın zihinlerdeki yerinin belirlenmesi bakımından mühim bir sonuçtur.

“Metaforlar, düşünce dünyasının gelişimine katkı sağlayan ürünlerdir. Mecaz, istiare, yan anlamlarıyla, kelimelere normal kullanımlarından farklı anlamlar yüklerler ve düşünce ufkunun gelişimine zemin oluştururlar. Özgür düşünce, eleştirel düşünce ve kendini ifade etme gibi yönleriyle her ders için kullanılabilirler”(Karakuş ve Kozçetin, 2016: 400). Örtük bir çağrışım olarak ele alınabilen metafor, öğrenciler tarafından ifade edildiğinde öğrencinin bir okur/yazar olarak bireysel özelliklerine yönelik ip uçları verebilir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de yazma kavramıyla ilgili geliştirilen olumsuz metaforlardır: *Çin İşkencesi, Korkutucu İş, Sıkıcı Bir İş, Yorucu Bir İş, Zorunluluk, Eziyet*. Bu sonuç öğrencilerin bir kısmında yazı yazmaya yönelik olarak olumsuz bir yargının var olduğunu göstermektedir. Yine öğrencilerin %20'si yazma işini sevmediklerini, %50'si ise uygun oldukları zamanda bile yazma ile uğraşmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar da öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz metaforlar üretmelerinde etki sahibi olabilir. Yazı yazma becerisini geliştirebilmek ve öğrencilerdeki yazmayla ilgili olumsuz bakış açısını değiştirebilmek için olumlu metaforlar kullanılarak yaratıcı yazma eğitimi gibi farklı uygulamalar yapılabilir. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini yazıya aktarma becerisi geliştirilerek yöreklendirilmeli, kişisel yazma hevesi uyandırılmalıdır. Bu amaçla, serbest okuma saati uygulamasına benzer bir etkinlik, yazma becerisine yönelik olarak da düşünülebilir ve Türkçe derslerinde “yazma etkinlik saati” uygulaması başlatılabilir (Göçer, 2010: 192).

İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazmaya ilişkin zihinsel imgelerinin olumlu yönde geliştirilmesinin öğrencilerin okuryazarlık becerilerini etkileyeceğine inanılmaktadır. Araştırma sonuçlarına paralel olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “okuma” ve “yazma” kavramlarına ilişkin algıları metaforlar yoluyla incelenmiştir. Başka bir çalışmada, odak grup görüşmesi, gözlem, eylem araştırmaları gibi yöntemlerle veri toplama süreci desteklenerek, bu kavramlara ilişkin algılar konusunda daha detaylı bilgi ve bulgulara ulaşılabilir.
- Öğrencilerin olumsuz metaforlar ürettikleri yazma öğrenme alanında bu olumsuzluğun nedenleri üzerinde düşünülmeli ve öğretim sürecinde olumsuz algı oluşturabilen durumlar iyileştirilmelidir.
- Araştırma, Kırıkkale il merkezindeki okullarda, sınırlı sayıda öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Gelecek zamanlarda yapılacak araştırmalarda farklı noktalardaki okullarda evren – örneklem çalışması yapılarak daha fazla sayıda öğrencinin dil becerileriyle ilgili algıları belirlenebilir.
- Araştırma sadece ilkokul öğrencileriyle yapılmıştır. Yapılacak diğer araştırmalarda ilkokuldan başlayarak ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin okuma ve yazma kavramlarıyla ilgili algıları belirlenebilir.

**KAYNAKLAR**

- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi "İzmir-Buca Örneği" *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Arıcı, A.F. (2013). *Yazılı anlatım el kitabı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi
- Arslan, M., Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages*, 10(11), 313-340.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2015). 100. yılında öğretmen adayları ve öğrencilerin bakışıyla Çanakkale savaşları: Bir metafor araştırması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages*, 10(3), 369-386.
- Ergün, E.S. (2015). *Edebi metnin yorumunda algı ve anlama bağlı öznel yaklaşım sorunu: Türk şiirinde metafor örneği*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Evcim, U. (2008). *Örgüt kültürünün algılanmasında metaforların rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeği'nin (YTÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Grothe, M. (2008). *I Never Metaphor I Didn't Like: A Comprehensive Compilation of History's Greatest Analogies, Metaphors, and Similes*. Harper Collins Books: New York
- Kararımak, Ö., Güloğlu, B. (2012). Metafor: Danışan ve psikolojik danışman arasındaki köprü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 122-135
- Kırmızı, F.S., Çelik, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin ilkokuma yazma öğrenme sürecine ilişkin metafor algıları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages*, 10(10), 793-816.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B.N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Sözcü, U., Kıldan, O., Aydınöz, D., İbret, B.Ü. (2016). Bilimsellik Değerine İlişkin Zihinsel Modellerin Değişiminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5 (2), 9 – 22.
- Tiryaki, E.N., Demir, A. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Metaforik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), 18-27.
- Topuz, S.K., Erkanlı, E. (2016). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe atfedilen anlamların metafor yöntemiyle analizi. *Alternatif Politika*, 8 (2), 300-321.
- Yaşar, Ş., Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 13-23.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zembat, R., Tunçeli, H.İ., Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının "okul yöneticisi" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale"*. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal* 1(2), 446-459.

## THE EXAMINATION OF THE PROFESSIONAL ANXIETY LEVELS OF TEACHER CANDIDATES

Didem Koşar

Hacettepe Üniversitesi, didemarlikosar@gmail.com

### Abstract

The aim of this research is to reveal out the professional anxieties of teacher candidates. Determining the reasons of the professional anxiety, the effects of the anxiety and suggestions to reduce the anxiety level are the sub-problems of the study. In the study, qualitative research method is used. 22 teacher candidates are the participants, determined via maximum variety sampling and criterion sampling. At the end it is found that, teacher candidates are anxious mostly about economic conditions and communication with school principals, parents, students and colleague. As for reducing the anxiety levels of teacher candidates and cause them start work well-equipped, decisions should be considered in detail and appointment of these prospective teachers should be done equitable.

**Keywords:** Teacher candidate, Anxiety, Professional anxiety

### 1. INTRODUCTION

One of the most important aspects of the education system is well-equipped teachers (Atmaca, 2013; Doğan & Çoban, 2009). Teachers should be qualified and sociable, have enough knowledge, skill and understanding of his/her job, and should integrate their technical and conceptual skills with the human skill (Akgün & Özgür, 2014). In this regard, teachers who are both the input and the output of the education system should be educated well as to be successful in their profession. A well-equipped teacher therefore will have the skill to overcome all troubles, their motivation increases and avoid in adverse situations that cause anxiety (Atmaca, 2013). But training also relates to anxiety and professional attitudes are very important as they both affect the training of a teacher candidate (Mergen, Arslan, Erdoğan-Mergen & Arslan, 2014). Being aware of the anxiety levels of teacher candidates, what makes them anxious and conducting researches relating to these issues are very important for educating qualified teachers as well as the quality of the education system (Akgün & Özgür, 2014). Teacher candidates' anxiety levels affect their views about their professions and their life negatively. When teacher candidates start working, it's better they have removed all of their anxieties in order to educate future generation (Taşgın, 2006). Therefore, anxiety is described as a sense of danger including cognitive, affective, behavioral, and psychomotor processes; sadness (Turkish Language Society [TLS], 2017). Anxiety is a feeling of worry and uneasiness against a threatening situation (Işık 1996; as cited in Doğan & Çoban, 2009).

All people before start working can have different kinds and levels of anxiety. Fuller (1969), Fuller and Brown (1975), Meek and Behets divide anxiety into 3 categories: self-centered, task-centered and student-centered anxiety. The reason for self-centered anxiety is the person him/herself. A teacher candidate's own feelings, thoughts, opinions and expectation lie beneath this kind of anxiety. Teacher candidate can have the stress of maintaining his/her profession successfully; she/he worries about adapting the profession and how to establish discipline in class. Duty of teaching can be expressed as the reason for task-centered anxiety. In the task-centered anxiety, worries about the usage of technology, the right teaching methods and class management models, finding the suitable advisor are found. Besides, student-centered anxiety covers the worries about motivating the students, understanding them and communicating effectively. A teacher candidate who has the student-centered anxiety tries to find out how to help students (as cited in Taşgın, 2006). From this point, it is seen that most of the teacher candidates can have self, student and task centered anxieties. But in order to be successful and verify the profession well, a teacher candidate should find ways to reduce these worried situations. There have been lots of factors that can cause anxiety. Briefly, Fuller (1969) mentions these factors such as class management, teacher candidates' professional competency or being evaluated by teachers or students. Besides, having troubles in teaching due to the increase in student numbers, professional insecurity and inadequacy are the other factors (Cabı & Yalçınalp, 2013). Bilali and Tarusha (2015) mentioned planning, problem solving related to learning, evaluation of the students, teacher qualities as the anxiety reasons. Bozdam and Taşgın (2011) also

expressed that lack of expertise and knowledge also causes anxiety. Being on the eve of the graduation, unemployment, job choice, different responsibilities are also some factors that cause anxiety among teacher candidates (Tümerdem, 2007). Cabı and Yalçınalp (2009) also determined that communication, environment and professional acceptance are the other factors that worry candidates. In our country, it is seen that finding a job after graduation, Public Personel Selection Exam (PPSE), economical troubles, being successful, communicating well with students, post graduate education, policy of the country related to the profession, rapid changes and innovation in the education system, having chance in improving themselves are the factors that cause anxiety among teacher candidates (Akgün & Özgür, 2014; Atmaca, 2013; Bozdam & Taşğın, 2011; Cabı & Yalçınalp, 2013; Capel, 2001; Dursun & Karagün, 2012; Eser-Ünaldı & Alaz, 2008; Ferguson, Frost, & Hall, 2012; Köse, 2006; Mergen et al., 2014; Mishra & Yadav, 2013; Özen, Yıldız, & Yıldız, 2013; Taşğın, 2006; Yalçın, 2014).

Today, anxiety levels of all people increase. One of the most important reason for this is the rapid economic, technological, cultural and politic change all over the world and so adapting the change. So it is important to increase personal, professional and academic skills, technology usage skills and general culture levels. Teacher candidates should participate in the personal and professional development programs, know the professional ethic codes, should follow the agenda and programs that improve them. Especially, it is so natural for teacher candidates to have anxiety against the rapid changes and ambiguity but they must prepare themselves well before their profession because too much anxiety can cause depression. In this regard, it is significant to reveal out the anxieties of teacher candidates, the reasons for this anxiety, how this anxiety affects their lives, the precautions that can be taken to reduce anxiety give suggestions to teachers, school principals, policy makers, supervisors and researchers. This study is conducted in Ankara in one of the public universities. For this reason it is not possible to generate the results but they are important for other studies that will be held. Also when literature is examined, it is seen that in determining the anxiety levels of teacher candidates, qualitative research methods are mostly preferred (Akgün & Özgür, 2014; Atmaca, 2013; Bozdam & Taşğın, 2011; Cabı & Yalçınalp, 2013; Capel, 2001; Çubukçu & Dönmez, 2011; Dursun & Karagün, 2012; Eser-Ünaldı & Alaz, 2008; Fergosun, Frost, & Hall 2012; Konokman, Yelken, & Yokuş, 2015; Köse, 2006; Mergen et al., 2014; Mishra & Yadav 2013; Özen, Yıldız, & Yıldız 2013; Tabancaı, Çelik, & Korumaz 2016; Taşğın, 2006; Yalçın, 2014) and the researches conducted via qualitative methods are rather a few, so it is thought that this study will fulfill this space in the field. In the light of this, the answers for the following sub goals are searched,

- What are the professional anxieties of the participants?
- How do the participants evaluate the factors that cause professional anxiety?
- What do participants think about effects of anxiety to their lives?
- Which suggestions do participants offer to reduce and remove anxiety?

## 2. METHOD

### 2.1. Research Design

The study is conducted via qualitative method. Case study is the research design as it aims at describing the professional anxiety levels of teacher candidates before starting the job.

### 2.2. Participants

In this study, maximum variation sampling and criterion sampling are used. Study is conducted with 22 university students that were willing to participate in the study during 2016-2017 semesters. To be in the fourth class and have very little time to graduate were the criterion for this study. The aim of maximum variation sampling is to create a small sample and represent the variety of individuals (Yıldırım & Şimşek, 2013). The reason for using the maximum variation sampling was that the teacher candidates in the study group were from different departments. Four of the teacher candidates were from English Language Teaching, 2 of them were from German Language Education, 2 of them were from Preschool education, 3 of them were from Primary School Teaching, 2 of them were from Turkish Language Teaching, 1 of them from Computer and Teaching Technology, 4 of them from Guidance and Counseling, 2 of them from Primary School Mathematics, 2 of them from Science Teaching departments. Gender

difference is s a measure of all participants (Kapucu & Sezgin, 2015); so in this regard in the study there were 12 female and 10 male participants. 17 teacher candidates uttered that there are teachers in their family; 18 of them expressed that they chose this profession by themselves and 4 of them said that they were in this department by chance. The age average of participants is 22.

### 2.3. Data Collection Tool

Semi structured interview form which was formed by the researcher is used in the study. Before the preparation of the form, related literature was searched. After that, questions to reveal out the professional anxiety levels of the teachers were formed. For expertise view, the form was sent to two experts from the field; according to the feedback, the questions were redesigned, some of them removed, some of new questions added and final form was prepared. It was also emphasized that the questions in the interview form should be clear enough to prevent misunderstandings by the participants, and should be prepared in an open-ended manner so as to present their opinions as they are, without allowing questions to be directed to teacher candidates (Yıldırım & Şimşek, 2013). As a result, the semi-structured interview form was arranged to consist of 10 questions. The questions were designed to reveal out the concerns of prospective teachers in the professional sense; for example; some of the questions in the interview form were as follows; “When you start teaching, which problems can you have in class? In which subjects do you have worries?” or “What might be the issues that worry you about the internal and external environment of your institution when you start your mission?”

### 2.4. Data Collection and Analysis

In order to gather data, by using the semi-structured form, interviews were conducted with teacher candidates. The time and date of the interviews were planned with the teacher candidates. The interviews were held face to face and they lasted between 55 and 70 minutes. In order to prevent possible data loss in the interviews, with the participant approval, recorder was used as well as note taking. All the voice records transferred, listened and then transformed into words. All the voice records and Word documents were sent to experts to control if all the data were coded rightly. After the expert approval, by taking the literature into account codes were formed, by gathering the codes together, categories were formed, descriptive and content analysis were done. In order to give the striking views of the participants, direct quotations are used (Türnüklü, 2000). In the presentation of the data, the criterion for the selection of the citation was taken into consideration, such as striking (different opinion), explanatory (suitability to the theme), diversity and extreme examples (Ünver, Bümen, & Başbay 2010).

### 2.5. Validity and Reliability

Validity and reliability are two of the most important measures used to ensure the credibility of research results. In this context, the internal validity of the research was tried to be provided with the consistency of the relevant data of the data collection tool and the findings of the research, expert examination, participant confirmation, direct quotation of findings. External validity was tried to be provided by giving information about which method was used in the research and which pattern was used in accordance with the research method. Internal consistency was provided through the examination of the consistency of the results of the research and external reliability was provided through the detailed description of the data collection period and analysis. Codes and themes prepared for examining whether the generated codes and the generated themes were organized effectively; they were presented to two experts and necessary arrangements was made in line with the suggestions. For the themes and categories determined by both the researcher and the other experts, the issues of “opinion association” and “opinion separation” were discussed and necessary arrangements were made. For the reliability calculation of the research, the reliability formula proposed by Miles and Huberman (1994) as  $Reliability = \frac{Opinion\ Union}{(Consensus\ Unit + Opinion\ Separation)} \times 100$  was used. The matching ratio between encoders for the calculated calculation is .87. Reliability calculations over .70 is considered reliable for this study (Miles and Huberman 1994). During the presentation of the findings, the direct quotations are given and the teacher candidates are coded as C1, C2, C 3, etc. C is used for “candidate”.



### 3. FINDINGS

The findings obtained from the interviews on the questions identified in the survey are presented in the following tables. The views of the professional anxieties of teacher candidates participating in the interviews are given in Table 1.

Table 1

*Views of the Teacher Candidates on Professional Anxieties*

<i>Categories</i>	<i>Codes</i>	<i>f</i>
Class Management	Discipline	16
	Motivation	11
	Technology	8
	Cultural differences	4
Economy	Salary	22
Communication	Family	22
	School management	21
	Student	18
	Colleagues	14
	No trouble	3
Nature of the profession	Candidate training	9
	Individual Development	7
	Promotion	5
	Point of view	3
	Atrophy	2
Professional Insecurity	Adaptation	17
	Self-Realization	15
	No value	5

When Table 1 is examined, it is seen that participants mentioned class management, economy, communication, nature of the profession and professional insecurity subjects. In the class management category, discipline ( $f = 16$ ), motivation ( $f = 11$ ), technology ( $f = 8$ ), cultural differences ( $f = 4$ ); in the economy category, salary ( $f = 22$ ); in the communication category, family ( $f = 22$ ), school management ( $f = 21$ ), student ( $f = 18$ ), colleagues ( $f = 14$ ), no trouble ( $f = 3$ ); codes, in the nature of the profession candidate training ( $f = 9$ ), individual development ( $f = 7$ ), promotion ( $f = 5$ ), point of view ( $n = 3$ ), and atrophy ( $f = 2$ ); in the professional insecurity category, adaptation ( $f = 17$ ), self-realization ( $f = 15$ ) and no value ( $f = 5$ ) codes are formed. When assessed in this context, it can be said that teacher candidates are mostly have anxieties about being successful in terms of classroom management, being able to make a living via their salaries, and having an effective communication with the parents of the students.

Some of the participants' opinions on *classroom management* are given below.

*I am afraid of not being able to motivate my students. When I become experienced, I am worrying about not being able to make them quiet and not establishing discipline in class. It is also difficult to maintain a fine line between respect and love. I'm also afraid to see no value. (C1)*

*I am afraid to meet with students that use power on others, it is very annoying to deal with students that treat badly, I am worried about also not having chance to use technology or face with situations that I do not know in front of the students, lastly I am very anxious about working in a school with no technology or smart boards. (C8)*

*I am concerned that students are prejudiced by past negative educational experiences. Each idea may not be clear if it comes from a tradition that sees its own beliefs and beliefs as one true. (C10)*

*I may have problems setting up authority in the classroom. New generation students may have difficulty in motivating the lessons due to the fact that they are active within the classroom and because of the generational difference. (C11)*

*Obstacles make this profession a pain. (C12)*

*It can be a challenge to use limited teaching techniques in a school or classroom where technological tools are limited. A situation can arise such as not being able to reach the target in a teaching process if it does not supported by different materials. (C14)*

*I am a little bit worried about unamenable students; I am afraid not to have technology at school and also I am anxious of being abused by the students due to my patience and understanding. (C20)*

Some of the participants' opinions on *economy* are given below.

*I am alone for now. I think as I am alone, my salary will be enough for me to survive. But I wonder when I marry and have children how can I survive without economic help of my spouse. (C1)*

*I am worried about having difficulty about my expenditures. I have some questions in mind about the low salary and its negative effects on me, it can decrease my efficiency. (C2)*

*I certainly do not think it's possible to get along with a teacher's salary. Therefore, I do not think I can be able to afford all my expenditures and probably will have a lot of financial difficulties. (C4)*

*It is very difficult to make a living with a teacher's salary nowadays. (C11)*

*It scares me if the city I'm in is expensive. I am anxious that I cannot sleep on both sides because I love fun. My personal expenses may be too much. (C12)*

*All I think is that I'm probably going to be a teacher who wants to do activities, so I'm afraid that I will try to give them out of my own pocket, I think it's more important than buying a new shoe. (C17)*

Some of the participants' opinions on *communication* are given below.

*In every workplace there can be jealousy, gossip, prejudice, non-listening, lying, disrespect, humiliation, mobbing etc. I think these can be experienced among colleagues. (C5)*

*If I do not adopt the views of my school administrator, they can exclude me. (C9)*

*If the parent is insufficient in training, it may be impossible to agree. (C12)*

*Too much apathy or vice versa of the parents can create problems. Ethics and ethical problems of my colleagues can cause problems. I may not feel free in an institution where school administrators are authoritarian and normative. (C13)*

*Encountering the parent profile that interferes with everything in terms of parents can affect my motivation towards the profession. As a newly appointed teacher, adaptation problems can be experienced with teachers who have been working there for years. (C14)*

*I have a bit of confusion about self-confidence, but I think I'm a compatible person and I can empathize. That's why I do not think I can have communication problems. (C15)*

*It will not be a problem unless I am a teacher acting with my responsibilities. (C17)*

Some of the participants' opinions on *the nature of the profession* are given below.

*My biggest worry is personal growth. I'm afraid of being incomplete and not being able to improve myself enough. It also comes with failures and no career advancement (C14)*

*Candidate training process is a challenging process. At the same time working with low wages and problems in the field of promotion leads some teachers to exhaustion. (C8)*

*How will you be promoted in teaching? May be you can become a principal in retirement time. (C19)*

*Repeating the same subjects every year contradicts the concept of self-realization. Man has a tendency to achieve success, to rise constantly, so it can always make me unhappy to stay attached to the same status and repeat the same topics. (C21)*

*I am afraid most of the time because of the vocational dullness e due to lecturing in primary school. If I always tell the same subjects, may I become routine? (C22)*

Some of the participants' opinions on *professional insecurity* are given below.

*One of the things that I worry about is that if I cannot really do this job right what will happen? If I cannot adapt the profession or if this profession is not suitable for me? I do not know that now, I will understand better with my students when I come in class. (C2)*

*I am worried if the environment in which the school I work for affects my attitude, point of views and outlook on my profession. If I cannot find what I am looking for I will have difficulty. (C4)*

*I'm afraid of not addressing to my students and the public, I am afraid of being misunderstood for what I have said. (C18)*

*One of the most important troubles and anxieties is that when I enter class if I cannot answer all the questions of my students or cannot effectively tell the lesson? I can feel myself so depressed. (C20)*

The views of the professional anxieties of teacher candidates participating in the interviews are given in Table 2.

Table 2

*Views of the Teacher Candidates on the Reasons that Cause Professional Anxiety*

<i>Categories</i>	<i>Codes</i>	<i>f</i>
The structure of the family	Unrelated families	7
	Helicopter families	5
	The education level of mother and father	3
	Socio-economic level	2
	Number of siblings	1
	Number of teachers in the family	1
Personal qualities	Focus on negative	12
	Perfectionism	10
	Impatience	5
Politics	Designation	17
	PPSE	16
	Contracted/Regular teaching	15
	Social status of the profession	13
	Teacher vacancy	10
	Pedagogic formation	4
School security	Violence	6
	Security	4

When Table 2 is examined, it is seen that participants evaluated the reasons that cause anxiety as the structure of the family, personal qualities, politics and school security. In the structure of the family category, unrelated families ( $f = 7$ ), helicopter families ( $f = 5$ ), the education level of mother and father ( $f = 3$ ), socio economic level ( $f = 2$ ), number of the siblings ( $f = 1$ ), number of the teachers in the family ( $f = 1$ ) codes; in the personal qualities category focus on negative ( $f = 12$ ), perfectionism ( $f = 10$ ), impatience ( $f = 5$ ) codes, in the politic category, PPSE ( $f = 17$ ), contracted/regular teaching ( $f = 15$ ), social status of the profession ( $f = 13$ ), teacher vacancy ( $f = 10$ ), pedagogic formation codes; in the school security category, violence ( $f = 6$ ) and security ( $f = 4$ ), codes are found. In this regard it is seen that the reason for the professional anxiety is the decisions taken about the teachers and teacher candidates.

Some of the participants' opinions on *the structure of the family* are given below.

*Of course the education level of our family is important; I am the child of a poor family and my mother does not work, my father left when he was in high school, but they supported me in taking good education; however, we had limited opportunities, we had lack of money so I was always closed to communication with others and this reflected on my behaviors so now I am afraid to reflect this to my students (C7)*

*My mother was working and did not have enough time to pay enough attention to me, she always had lots to do, I wanted to ask some questions related to my homework but she*

*never answered me because she was always tired and had no time, I have grown up with this indifference, now I am afraid to spend not enough time to my own child due to my workload. (C9)*

*As I grown up with a very protective family, I always tell whatever I do. My mother always told me to become a teacher, that's why I am here. I am a child of loving family so I also want to love all my students like my family does but I can not love each equally. (C11)*

*There a lot of teachers in my family, my parents were also teachers, I always watched them, play with toys as if I were a teacher, that's why I chose to be a teacher but now I think I won't be able to become a teacher like them. (C16)*

*I have so many siblings, how can my family support all of us, that' s why I do not feel myself equipped, I have lots of deficiencies. (C18)*

Some of the participants' opinions on *personal qualities* are given below.

*I have friends who always think badly, but I do not know how they will be teachers how will we succeed if we always think about evil, the thoughts such as "no I cannot be appointed, I cannot deal with bad behaviors of students" makes me feel bad and increases my nerves. (C16)*

*I think I'm doing all the work well myself so I'm afraid that I will have trouble. I will also raise my students like that, so if they cannot, our reddening relationships will break down. (C20)*

*I am very impatient and I get bored quickly, how can I stand in class, wait for students to read and solve the questions (C22)*

Some of the participants' opinions on *politics* are given below.

*A lot of students are attending the pedagogic formation programs in our school, we attend for four years and the formation students come and take their certifiacite in 14 weeks. (C6)*

*I do not find it right to be appointed, every teacher should work where he wants. If it were like this, it was desired to serve only in the south and west parts of our country, and the east would remain empty. Thus, qualified teachers can go east and improve conditions. (C12)*

*I am concerned about the PSSE model of the Turkish education system like everyone else. It is absurd to me to do such an exam without the teachers being subjected to psychological tests. (C13)*

*Teaching profession is not worth as much in our society. As a matter of fact there are lots of families who tell their daughters to be teachers In addition to this, everybody in the country with the developing technology, assume that they are philosopher, teacher, and psychologist and so on. (C14)*

*Teaching is the most sacred profession. In my opinion, this profession should be the most respected in a society. Teachers are the ones who train people that will work in other professions. The lack of appointments, low salary, and limited authority make the teacher less honorable in society. When I compare it with the first years of the Republic, it is the most obvious indication that "the teachers will be your next generation will be your work" changed into "be a teacher if nothing happens". (C15)*

*It is an honor to be appointed, like every teacher candidate. I have a lot of concerns in this regard. Especially PPSE has become a big concern in itself. (C16)*

*Unfortunately, as the social respect equals to money earned, there is no respectability there (C17)*

*How can I not worry, we are studying at the Faculty of Education, but being a teacher with formation programs is very popular, They are successful in PPSE and they are preemptive and we can not be assigned, this is injustice. (C18)*

*My worries are so high because the number of teacher assignments is decreasing each year. My branch area is assigned with a very high score. The more I work on the test, the more I am afraid not to be appointed because the number of assignments will be low. (C19)*

*A respectable and appreciated profession in society, but today the value given to teachers is decreasing day by day. It is seen as a profession full of holidays and relax. Even when getting married, they prefer teachers as it is regarded the most comfortable job (C20)  
Although more teachers are needed to be assigned, we still can not be appointed (C21)  
I can not sleep due to PPSE, especially our last year is too difficult. (C22)*

Some of the participants' opinions on *school security* are given below.

*I think I will have a particular problem with security. This can happen both inside and outside the school. (C2)  
I also worry that it will not be very safe even if I find a place to live around the school. What if I remain bachelor? (C3)  
Every day news has news of violence in school, there are beatings of teachers, students, principals. (C8)  
I am wondering how the environment of the school will be when I get assigned, what kind of a place will I be working, the most important thing I am thinking is the communication with parents, will I be safe while travelling to school. (C9)  
The violence in the school scares me as a teacher candidate. (C12)*

The views of the effects of professional anxieties of teacher candidates participating in the interviews are given in Table 3.

Table 3

*Views of the Teacher Candidates on the Effects of Professional Anxieties*

<i>Categories</i>	<i>Codes</i>	<i>f</i>
Inertia	Postponing	8
	Hanging around	5
	Laziness	4
	Not enjoying life	3
Economic life	Courses	12
	Working life	6
Social life	Negative	10

When Table 3 is examined, it is seen that teacher candidates' views on the effects of professional anxiety gathered in inertia, economic and social life categories. In the inertia category, postponing ( $f = 8$ ), hanging around ( $f = 5$ ), laziness ( $f = 4$ ) and not enjoying life ( $f = 3$ ); codes are found. In the economic life category, courses ( $f = 12$ ), and working life ( $f = 6$ ) codes are found. In social life category, negative ( $f = 10$ ) code is found. In this regard, among the effects of anxiety, the responsibility to attend the courses and negative social life are seen, and also hanging around is the most repeated behaviour when anxiety increases.

Some of the participants' opinions on *inertia* are given below.

*I don't now what to do now, may I study for my lesson, may I think what to do in the future. (C3)  
When I think of what to face in the future I do not want to do anything. (C15)  
It is not clear whether I will be appointed or not, I did not attend a course so I can not pass the exam and be appointed, so I do not study. (C17)  
I am tired, we really do not know how to deal with all those, we do not know if we will be able to become a teacher and work. There are a lot of teachers that could not find a work and start working in a different field because they have to survive, I really get tired when I think of these. (C22)*

Some of the participants' opinions on *economic life* are given below



*To pass this exam, we have to study hard. I attended to a course but it is not enough, I have to take an exam for masters and foreign language. I have to pass all those because I want have master's degree if I can not be appointed, so I need money, my family can not afford all these. So I have to work now in a part time job. (C19)*

The views on decreasing the level of professional anxiety of teacher candidates participating in the interviews are given in Table 4.

Table 4

*Views of the Teacher Candidates on Decreasing Professional Anxiety*

<i>Categories</i>	<i>Codes</i>	<i>f</i>
Individual	Love profession	18
	Self reliance	16
	Self development	13
	Experience	8
Familial	Awareness	9
Politics	MoNE-University colloboration	12
	Practice hours	10
	Participating in the opportunities to personal development	7
	Economic opportunities	4

When Table 4 is examined, it is seen that participants revealed out three different categories which are individual, familial and politics for decreasing the professional anxiety levels. In the individual category, love the profession ( $f = 18$ ), self reliance ( $f = 16$ ), self development ( $f = 13$ ), and experience ( $f = 8$ ); are found. In the familial category, awareness ( $f = 9$ ) code and in the politics category, Ministry of National Education (MONE) -University colloboration ( $f = 12$ ), practice hours ( $f = 10$ ), participating in the opportunities to personal development ( $f = 7$ ), economic oportunitites ( $f = 4$ ) are found. In this regard, it can be said that among the teacher candidates love the profession and self-reliance, MONE-University colloboration are the most important factors to reduce the professional anxiety.

Some of the participants' opinions on *individual* are given below.

*I think that all the worries will be solved with experience and calmness. (C3)*

*He needs to love his profession. When you love it, I think you can overcome all kinds of troubles when you love doing it. It may also be useful to share with colleagues (C5)*

*Teacher's self-discipline will remove his worries professionally. (C9)*

*Most important is self confidence. If man is self-confident, I believe there is nothing that he can not do. At the same time, people should know themselves, do the essence. The conscious person who understands the self is aware of the lack, the conscious person completes the lack. (C14)*

*With more experience, concerns can be removed. It becomes productive as you develop and gain experience. (C12)*

*A teacher who is self-confident, aware of his responsibilities and in a sufficient level of empathy in the sense of communication does not have anxiety; according to me, self-confidence comes first, then comes the way. (C16)*

Some of the participants' opinions on *familia* are given below.

*It is very important for parents to know their children closely and help them, direct them to the right job. It can lead to poor results when their children lead to a job they do not want. Think that I want to be an architect but my family forces me to become a teacher, then how will I love my profession, how can be successful in a field that I do not want to work. (C19)*

Some of the participants' opinions on *school politics* are given below.

*A prospective teacher can go through an internship with long and hard work or with a lot of trial time. (C1)*

*The Ministry of National Education needs to improve teachers' conditions, raise salaries. (C2)*

*Trainings should be given by experts; managers should be given interest and support. (C8)*

*We stay away from the college, we do not have enough internship hours and we are always worrying about a lesson, it would be better for us to be in the schools as we will observe comfortably. (C10)*

#### 4. DISCUSSION AND CONCLUSION

As for the results of this study whose aim is to reveal out the professional anxiety levels of teachers, the teachers uttered that they have anxieties about class management, salary, communication with parents, students, colleague and the troubles related to the nature of the profession and professional insecurity. The teacher candidates said that their individual personality characteristics, politic decisions, school security cause them to reveal out professional anxieties. They revealed out that this professional anxiety affects them to have inertia, continue courses to develop themselves and irregularity. They mentioned that in order to reduce the professional anxiety levels, they said that they have to practice more so they offered to increase the practice hours to have experience, colloboration between the university and the MONE, and also they uttered they have to gain self-confidence and the family's awareness should increase.

Teacher candidates expressed their views on classroom management, economics, communication, the nature of the profession and professional insecurity in the context of their occupational concerns. This finding of the study coincides with Danner's (2014), Taşğın's (2006) and Can-Türkdoğan's (2014) research results. Danner in his study mentined about task related anxieties such as discipline, conducting lessons successfully, preparation for lessons. The finding also coincides with Taşğın's study in that Taşğın also found that teacher candidates have indifference in adapting the job and become successful. In the study, average scores of teacher candidates regarding their occupational concerns are centered on task-related concerns, including lesson planning, instructional material development, and time management. In addition, communication anxiety with colleagues coincides with research findings that Mok (2016) made. Mok also revealed in his research that there are concerns about living with the colleagues in conflict. When assessed from these perspectives, it can be concluded that among the teacher candidates, not having authority in class, being not listened by the students, not managing the chaos due to cultural differences and motivate students , not being able to use technology in class are found. Apart from these, when economic conditions are taken into consideration, it is apparent that teacher candidates have suspicions about how to survive, how to pay both the rent of the house and for their social lives or they are worried about meeting their individual needs. Whe communication is regarded, it is seen that teacher candidates can have some problems with the parents, students, school principals, teachers about the reasons such as lack of self expression, understanding, Dunning-Kruger syndrome. At the same time, due to the lack of adaptation to profession individually and academically, dedication to the profession, adoption to the professional ethic codes, promotion, motivation, teacher candidates can have occupational dullness.

Teacher candidates expressed opinions about the reasons for the emergence of professional concerns as family structure, personal characteristics, politics, school security As a matter of fact, when the researcher's findings are taken into consideration, it is seen that this is parallel to Cabi and Yalçınalp (2013) and Şahin's research findings. Anxiety about not succeeding in PSSE that they have to enter after graduation for teacher candidates, seems to be an important concern for teacher candidates in this research. In Şahin's study, 18% of the participants also emphasized that PSSE is unnecessary, weary and very ridiculous, that it breaks down psychology, away from self-knowledge and sociability. The other finding in the study which is the effect of the number of the teachers in the family, challenges with Akgün and Özgür's (2014) study which says it does not affect professional anxiety levels, whereas coincides with Bozdam and Taşğın (2011) and Saracaloğlu, Kumral and Kanmaz's (2009) studies. Also in those studies, it is found that teacher candidates who have teachers in their families have less anxiety than those who do not have. Another finding in the study is the concern that prospective teachers have with regard to the appointment process. This finding of the research overlaps with the findings of Kaya and Büyükkasap (2005) and Atmaca (2013). Due to less appointment in their teaching fields, teacher candidates have suspicions to be appointed and their motivation and beliefs are low about performing their jobs and effects their anxiety levels negatively. The finding that the level of levels of the parents was a factor in the emergence of professional concerns in

the study contradicted with the research findings of Can- Türkdoğan (2014); the education levels of mother and father do not have any effect on professional anxiety levels of teacher candidates. Another important finding of the study is the effect of socio-economic status of the prospective teachers' families on teacher candidates' professional concerns. This finding is consistent with the findings of Ünalı and Alaz (2008) that whether the socioeconomic level of the family is high or low has an effect on teacher candidates' anxiety levels. Another important finding in the research is the focus of the prospective teachers' on negative. This finding of the research overlaps with the research findings of Doğan and Çoban (2009). Students who were pessimistic about finding work in the study were found to be more anxious about general anxiety and somatic and subjective symptom subscales. In the light of these, the families' concern for their children, the education levels of parents, the socio-economic levels of parents, the number of siblings, the socio economic level of families are found among the reasons that affect professional anxiety levels of teachers .At the same time, the education level, socio-economic status of the family, the environment the child is growing in, affect the person's point of view, their comments on the world, their reactions; by this way, it also affects the people's focus on negative, patience and perfectionism levels. It can also be said that the decisions taken by the policy makers about the appointment, occupation, and professional maintenance of the profession increase the concerns of the prospective teachers. The security problems at schools, the conflicts among the students, the oral and physical mobbing between students, principals, and its reflection to social media increases the teacher candidates' anxiety levels. In this context, it is possible to say that the security problems frequently experienced play a role in the professional concerns of the prospective teachers.

Teacher candidates reported their ideas as inertia, economy and social life in regard of the effect of professional anxieties to their lives. This finding of the research is similar to the research findings that of Şahin (2011). In Şahin's study, 21% of participants declared that if they are not appointed, they will be frustrated, their psychology will be bad, have troublesome times, feel guilty due to wrong choice, feel unvaluable and useless, unhappy, depressed. This shows a dilemma, helplessness in terms of teacher candidates. In the survey conducted by Tunçsiper, Bicil and Biçen (2012), it is parallel to the findings that university students' pessimistic feelings about finding job after graduation is the most important factor. Tekin-Tayfun and Korkmaz's (2016) study results are also similar to this research's findings. In this study also the majority of the students have reached the conclusion that they are preparing for the exams, investing in human capital by choosing options that extend training activities such as graduation, participation in courses and so on. Also not having opportunity to start work causes anxiety and stress. In the light of these it can be concluded that teacher candidates want to graduate successfully, become well-equipped teachers, so they work hard and feel sometimes lost among the lessons, courses, exams; they say that they postpone the things by regarding their importance and due date, feel unwillingness and tired. In order to meet the expenses of the students who continue to the courses, they have to leave the school, and work in a part time job which also can cause fatigue and suffering from time to time.

Teacher candidates offered various suggestions in the individual, familial, political and economic contexts at the point of eliminating their professional concerns. In her research Can-Türkdoğan (2014) offered to increase the practice hours for the teacher candidates which is similar to this study's finding. Also this suggestion is similar to that of Durmuşçelebi, Yıldız and Saygın (2017). In the study, it is emphasized that one of the prerequisites of being successful in the profession is to love the profession and respect the profession. In this context, it is possible to say that they want to spend more time with students in practice schools in order to increase self-reliance. At the same time, when teachers witness that they have opportunities to develop themselves, their salary will be enough for them to survive, their anxieties are decreased.

To summarize the results of the research, it is seen that teacher candidates have self related anxieties such as adaptation to work, point of view, self-reliance; task related anxieties such as discipline, usage of technology, atrophy, promotion and student related anxieties such as motivation, integration of cultural differences, communication. Based on the results of the study, some suggestions can be offered as the following: schools and universities should collaborate to cause teacher candidates have more experience and protect themselves from the reality shock when they start working, also they have to help teacher candidate to learn more about school and practice hours should be increased. As another suggestion, universities should vary and increase the number of opportunities for their students to have different knowledge and skills in order to be well-equipped individually, professionally and academically before they graduate. Teacher candidate should increase their capability to use technology, so during the lectures,

technology should be used via presentations, homework and projects. It may also be advisable to design similar successive studies on research topics in quantitative or mixed research methods.

## REFERENCES

- Akgün, F., & Özgür, H. (2014). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki kaygılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1206-1223.
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Turkish Studies*, 8(10), 67-76.
- Bilali, O., & Tarusha, F. (2015). Factors influencing the appearance of teaching anxiety to student teachers. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 3(2), 90-94.
- Bozdam, A., & Taşgın, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 44-53.
- Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85-96.
- Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki ve eğitim teknolojilerini kullanma kaygı düzeylerine yönelik görüşleri. *Proceedings of 9th International Educational Technology Conference*, IETC, 6-9 May, Hacettepe Üniversitesi, 579-584.
- Can-Türkdoğan, S. (2014). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Capel, S. (2001). Secondary students' development as teachers over the course of a PGCE year. *Educational Research*, 43(3), 247-261.
- Çubukçu, Z., & Dönmez, A. (2011). The examination of the professional anxiety levels of teacher candidates. *Journal of Theory and Practice in Education*, 7(1), 3-25.
- Danner, R. B. (2014). Student teachers' perceptions of sources of teaching practice-related anxieties. *Journal of Teacher and Teacher Education*, 2(1), 47-59.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Durmuşçelebi, M., Yıldız, N., & Saygı, E. (2017) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 8-32.
- Dursun, S., & Karagün, E. (2012) Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 93-112
- Eser- Ünalı, Ü., & Alaz, A. (2008) Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-13.
- Ferguson, K, Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27-41.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Kapucu, S., & Sezgin, F. (2015) Liselerde serbest kıyafet uygulamasının çok perspektifli analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 681-704.
- Kaya, A., & Büyükkasap, E. (2005) Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 367-380.

- Konokman, G. Y., Yelken, T., & Yokuş, G. (2015). Preschool Teacher Candidates' Research Qualifications and Anxiety Level towards Research. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 57-74.
- Köse, H. S. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 80-89.
- Mergen, H., Arslan, H., Erdoğan-Mergen, B. E., & Arslan, E. (2014). Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutum ve kaygıları. *NWSA-Education Sciences*, 9(2), 162-177
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. USA: SAGE.
- Mishra S. K., & Yadav, B. (2013) Job anxiety and personality adjustment of secondary school teachers in relation of gender and types of teachers. *Educational Research International*, 1(1), 105-126.
- Mok, Y. F. (2016). Teacher concerns and teacher life stages. *Research in Education*, 73, 53-72.
- Özen, R., Yıldız, S., & Yıldız, K. (2013). Teaching profession anxiety levels of preservice teachers. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 21-30.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O., & Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38-54.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Tabancalı, E., Çelik, K., & Korumaz, M. (2016). Professional anxiety level of pre-service teachers in Turkish context. *E-International Journal of Educational Research*, 7(3), 63-73, doi: 10.19160/e-ijer.89817
- Taşgın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının meslekî kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- Tekin-Tayfun, A. N., & Korkmaz, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Süleyman Demirel üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 534-558
- Tunçsiper, B., Bicil, İ. M., & Biçen, Ö. F. (2012). Üniversite son sınıf öğrencilerinin işsizlik kaygısına ilişkin tutumları üzerine bir uygulama. *1st International Interdisciplinary Social Inquiry*, 17-21.06.2012, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle üniversitesi eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 32-45
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 155(35), 63-77.
- Yalçın, P. (2014). İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretmenliği bölümlerinde kayıtlı öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 256-266.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.