



ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

SAYI

43

MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTITUTE



MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

YIL/YEAR CİLT/VOLUME SAYI/ISSUE

2019

16

43

ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute

Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume: 16 ♦ Sayı/Issue: 43 ♦ ISSN: 1304-429-X



Hatay

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume: 16 ♦ Sayı/Issue: 43 ♦ ISSN: 1304-429-X

Sahibi / Owner:

(Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Adına)
(On Behalf of Hatay Mustafa Kemal University)
Prof. Dr. Hasan KAYA
Rektör/ Rector

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief:

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Editörler / Editors:

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN
Dr. Öğr. Üyesi Sacit UĞUZ

Alan Editörleri / Editors

Prof. Dr. Ali ACARAVCI - Prof. Dr. Seyfettin ARTAN
Doç. Dr. Özay KARADAĞ - Doç. Dr. Metin REYHANOĞLU
Doç. Dr. Orçun BOZKURT - Doç. Dr. Özgür ULUBEY
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ - Dr. Öğr. Üyesi Özer ÖZBOZDAĞLI
Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR

Yazı ve Redaksiyon Kurulu/Proofreading Board:

Arş. Gör. Mustafa Burak TOP - Arş. Gör. Aziz KILIÇ

Kapak Tasarımı / Cover Design:

Arş. Gör. Kaan KAYA

Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Address:

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Tayfur Sökmen Kampusü Antakya/ HATAY Tel: 0326 2455812
Faks: 0326 245 58 11 e-posta: mkusbed@gmail.com

Baskı-Hazırlık:

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Mustafa Kemal University

Journal of Social Sciences Institute

Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume: 16 ♦ Sayı/Issue: 43 ♦ ISSN: 1304-429-X

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Yayımlanan yazıların her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir.

Derginin her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazılar kaynak gösterilmeksizin kullanılamaz.

DANIŐMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Hasan KAYA	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Birol AKGÜN	Konya Üniversitesi
Prof. Dr. Nicholas APERGIS	Northumbria Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Seyfettin ARTAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Alper ASLAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Özlem ATAY	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza ATEŐ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Hamdi AYDIN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Faik BİLGİLİ	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Recep BOZLAĞAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sevgi ÇIKRIKÇI	Duisburg-Essen Üniversitesi, Almanya
Prof. Dr. Musa EKEN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfettin ERDOĞAN	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Veysel EREN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal ERYILMAZ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan GENÇ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin GÜFTÂ	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Songül KAKİLLİ ACARAVCI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan Yılmaz KANDIR	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ÖZGÜR	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan ÖZTÜRK	Çağ Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur SOYTAŐ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail TUNCER	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ZELKA	Üsküdar Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent ARI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer İSKENDERÖĞLU	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Bilginer ONAN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Gazi Salah UDDIN	Linköping Üniversitesi, İsveç

43. SAYININ HAKEMLERİ

Ahmet BALCI
Ayten İFLAZOĞLU SABAN
Celile ÖKTEN
Cemil Serhat AKIN
Çetin GÜLER
Emine AYRANCI
Erdem Utku EKE
Erdoğan KUL
Fatma BAŞARIR
Levent DURDU
Neslihan KARAKUŞ
V. Alpagut YAVUZ

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Nevşehir Üniversitesi
Kocaeli Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

Orhan Pamuk's My Name Is Red and Snow: Representations of the Clash Between The East and The West.....1

Orhan Pamuk'un Benim Adım Kırmızı ve Kar Romanları: Doğu ile Batı Arasındaki Çatışmanın Temsili

Alpaslan TOKER

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı 18

Substructure of Thought in the Written Texts of Students in Secondary Schools

Mehmet TEMİZKAN, Merve ERDEVİR

Türkiye'de İç Borçlanma Vadelerinin Seyri: 1990-2018 Dönemine İlişkin

Garch-M Analizi46

The Domestic Debt Maturities in Turkey: The Garch-M Analysis for the Period of 1990-2018

Sevi DOKUZOĞLU

Öğretim Tasarımı Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Bazı Değişkenlere

Etkisi 60

Effects of Project Based Learning on Some Variables in Instructional Design Course

Muhammet Mustafa TAT, Yunis ŞAHİNKAYASI

Demir Çelik İthalatında Gümrük Vergisi İndirim Kararı ve Endüstriye

Etkilerine Yönelik Bir Değerlendirme 83

Customs Duty Discount Decision for Iron and Steel Imports and an Evaluation About Its Industrial Impacts

Yasin BIYIK, N. Lerzan ÖZKALE

Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemlerini İnternet

Kullanımlarının Zamana Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.....104

A Comparative Analysis of Information Technologies Prospective Teachers' Problematic Internet Usage By Time

Veysel ÇOŞĞUN, Ümit ÇİMEN ÇOŞĞUN

Dergi Yayın ve Yazım İlkeleri 125

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume: 16 ♦ Sayı/Issue:43, s. 1-17

ORHAN PAMUK'S *MY NAME IS RED* AND *SNOW*: REPRESENTATIONS OF THE CLASH BETWEEN THE EAST AND THE WEST

Alpaslan TOKER

Department of English Studies, Nile University of Nigeria,
atoker@nileuniversity.edu.ng

Orcid ID: 0000-0003-4815-8213

Makale Geliş Tarihi: 04.12.2018 Makale Kabul Tarihi: 16.04.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Toker, A. (2019). Orhan Pamuk's *My Name is Red* and *Snow*: Representations of the clash between the east and the west. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (43), 1-17.

Abstract

*The clash between the East and the West, in other words, the East-West dichotomy, has various connotations in numerous of scientific fields like sociology, geography, history, religion, and literary studies. Despite the difference in its practices, it continues to represent this historical division or polarization between the two fractions of the world, namely the East and the West, which is still in existence in this modern world of today. This article sought to explore this polarization from literary perspective. In this regard, Nobel Prize-winning author, Orhan Pamuk's two prominent literary works have been selected for investigating the extent and depth of the clash between two civilizations. Pamuk invited his readers to explore this prevalent conflict between East and West in his novels, *My Name is Red* and *Snow*. Although he declared that he did not believe in this clash, Pamuk skillfully presented this prevalent issue, but approached it from a distinct dimension. The clash is at the heart of the novel, *My Name is Red*, and was clearly reflected in different observations of looking at the world, particularly in Eastern and Western methods of painting. In *Snow*, these two worlds acted as the primary focus and the main source of robust and spirited tension.*

Keywords: *clash, East, West, perspective, tension*

ORHAN PAMUK'UN *BENİM ADIM KIRMIZI VE KAR* ROMANLARI: DOĞU İLE BATI ARASINDAKİ ÇATIŞMANIN TEMSİLİ

Öz

Doğu ile Batı arasındaki çatışmanın, başka bir deyişle Doğu-Batı bölünmesinin, sosyoloji, coğrafya, tarih, din ve edebî çalışmalar gibi birçok bilimsel

alanda çeşitli çağrışımları bulunmaktadır. Uygulamadaki farklılığa rağmen, günümüz dünyasında halâ var olan dünyanın iki bölümü, yani Doğu ve Batı, arasındaki bu tarihsel bölünmeyi ya da kutuplaşmayı temsil etmeye devam etmektedir. Bu makale kutuplaşmayı edebi bakış açısıyla araştırmaya çalışmıştır. Bu bağlamda, Nobel Ödüllü yazar, Orhan Pamuk'un iki önemli eseri iki uygarlık arasındaki çatışmanın kapsamını ve derinliğini araştırmak için seçilmiştir. Pamuk, okurlarını *Benim Adım Kırmızı* ve *Kar* romanlarında bu yaygın çatışmayı keşfetmeye davet etmektedir. Bu çatışmaya inanmadığını ilan etmesine rağmen, Pamuk yaygın olan bu sorunu ustaca ortaya koymuş, ancak konuya başka bir boyuttan yaklaşmıştır. Çatışma, *Benim Adım Kırmızı* romanının temelindedir ve dünyayı gözlelemedeki farklı bakış açılarında, özellikle Doğu ve Batı resim yapma yöntemlerinde, açıkça yansıtılmıştır. *Kar* romanında, bu iki dünya, güçlü ve ateşli gerginliğin birincil odağı ve ana kaynağı olarak işlev görmektedir.

Anahtar Kelimeler: çatışma, Doğu, Batı, perspektif, gerginlik.

Introduction

The clash between the East and the West, conceptually perceived as East-West dichotomy in sociology, has been a perpetual argument made by many art historians, writers, as well as scholars of literary and cultural studies throughout the history. This conflict between East and West has historical, ideological, cultural and religious undertones. Some of most preeminent scholars, who are worth mentioning in this regard, are Samuel Huntington, Edward Said, Alvin and Heidi Toffler, Gerrit W. Gong and Antony Pagden. In his *the Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Samuel Huntington, American political scientist, considered this conflict as "the clash of civilizations." Edward Said is another significant scholar to dwell upon this issue of differences in his highly-acclaimed book *Orientalism*. Alvin and Heidi Toffler approached this clash of civilizations from a different angle and described three types of civilizations that they called waves, i.e.; first wave civilization was based on agriculture revolution that occurred 10,000 years ago. Second wave civilization rested on industrial revolution. Third wave civilization has its basis on the knowledge or information revolution triggered by computer-related technology. Moreover, Gerrit W. Gong discussed the imposition of Europe's standard of 'civilization' on the non-European world that triggered a conflict of cultural systems. Finally, Antony Pagden masterfully portrayed the dispute between East and West by putting emphasis on how nations were formed on common good and bad memories, and why victory and defeat in battles were considered as essential features of nationhood.

Nobel Prize laureate, Orhan Pamuk's literary works have often been characterized by a confusion or loss of personal identity partly triggered by the conflict between Eastern and Western values. In the press release announcing the conferment of the Nobel Prize in Literature in 2006 to Orhan Pamuk, the Swedish Academy celebrated Pamuk as a novelist "who in the quest for the melancholic soul

*Orhan Pamuk's My Name Is Red and Snow: Representations of the Clash Between
The East and The West*

of his native city [Pamuk] has discovered new symbols for the clash and interlacing of cultures"(The Nobel Prize in Literature, 2006). The primary focus and the main source of spirited tension in Pamuk's literary works are the conflict between two diverse worlds of East and West, history and modernity, and the love-hate relationship that he shared with his fellow people. In an interview, referring to the bridge that arches through the Bosphorus and unites the European and Asian sides of Istanbul, Pamuk has made use of the bridge metaphor for himself even though it belongs nowhere, but has a foot on both continents. Similarly, like a bridge, he had a unique opportunity to see both civilizations and "*knows East and West well.*" Furthermore, in the same interview, Pamuk highlighted "*the eastness of the East and the westernness of the West*" and notably maintained a different perspective and warned his readers thus: "*let me point out, that I don't believe in this clash, although it's happening. And in my novels I try to say: all generalizations about East and West are generalizations*" (Farnsworth, interview 2002). Even though Pamuk did not seem to believe in this clash between the East and the West, and urged his readers that "*what is important is not clash of parties, civilizations, cultures, East and West, whatever. But think of that other peoples in other continents and civilizations are actually exactly like you and you can learn this through literature. Pay attention to good literature and novels*" (Farnsworth, interview 2002). However, he did not deny the fact that this clash or division has been in existence for quite some time.

The aim of this study is to discuss Pamuk's *My Name is Red and Snow* in the light of the clash between the East and the West. The clash is at the heart of the novel, *My Name is Red*, and was clearly reflected in different perspectives of looking at the world particularly between the Eastern and Western methods of painting. *Snow* dealt with the relationship between the East and West, and with modernity, truth and narration, and, ultimately, cultural identity. In this way, the novel did not only portray the conflict between Islam and the West, but, at the same time, presented an intricate and composite portrait of modern Turkey.

Literature Review

Samuel Huntington, in his famous *the Clash of Civilizations*, made his contribution to this clash with the use of "the clash of civilizations" and pointed out the differences in Western and non-Western civilizations originated from history, language, culture, tradition, and, most importantly, religion. He argued that these significant differences have been in existence for centuries and constituted the foundations of various civilizations. Since they have been around for long, these characteristics will not disappear any time soon. He observed that "*the interactions among peoples of different civilizations enhance the civilization-consciousness of people that, in turn, invigorates differences and animosities stretching of thought to stretch back deep into history*" (Huntington, 1993: 26).

On the other hand, Edward Said's *Orientalism* has been extremely valuable and influential in a diverse range of disciplines since its publication in 1978. In fact,

many scholars associated the publication of Said's *Orientalism* with the birth of postcolonial studies in history, literature, philosophy, anthropology, and arts. Said focused his attention on the interplay between the "Occident" and the "Orient." The Occident is the term that he linked with the West namely European countries and the United States and the Orient is the term that referred to Middle and Far East. He disclosed that "*the relationship between Orient and Occident is a relationship of power, of domination of varying degrees of a complex hegemony*" (Said, 2001: 5). He highlighted the fundamental difference between East and West and revealed that "*the essence of the difference between East and West is between modernity and ancient tradition*" (Said, 2001: 269). Elsewhere in his highly-acclaimed book, he asserted that "*...as much as the West itself, the Orient is an idea that has a history and a tradition of thought, imagery, and vocabulary that have given it reality and presence in and for the West. The two geographical entities thus support and to an extent reflect each other*" (Said, 2001: 5).

As indicated, East and West differ from one another in numerous fields. A great deal of such differences may very well be based on culture. They can mainly be reflected in people's attitudes and conducts. In *The Third Wave and War and Anti-War Survival at the Dawn of the 21st Century*, Alvin and Heidi Toffler looked at the conflict of civilizations from a unique viewpoint and portrayed a world metaphorically dissected into waves -each wave giving way to older societies and cultures. They shed more light upon their controversial perspective:

Because massive changes in society cannot occur without conflict, we believe the metaphor of history as "waves" of change in more dynamic and revealing than talk about a transition to "postmodernism". Waves are dynamic. When waves crash in on one another, powerful crosscurrent are unleashed. When waves of history collide, whole civilizations clash. And that sheds light on much that otherwise seems senseless or random in today's world (Toffler - Toffler, 1994: 18).

Furthermore, Gerrit W. Gong, in his book entitled *the Standard of Civilization in International Society*, spoke of the confrontation that ignited with the imposition of European's standards of 'civilization' on the non-European countries which naturally threatened and challenged the traditional standards of 'civilization' in those countries and, hence, it resulted in the confrontation of cultural systems since these hostile and uncompromising standards of 'civilization' persistently clashed with one another. He observed that:

The confrontation that occurred as Europe expanded into the non-European world during the nineteenth and early twentieth centuries was not merely political or economic, and certainly not only military. It was fundamentally a confrontation of civilizations and their respective cultural systems. At the heart

*Orhan Pamuk's My Name Is Red and Snow: Representations of the Clash Between
The East and The West*

of this clash were the standards of civilization by which these different civilizations identified themselves and regulated their international relations (Gong, 1984: 3).

Likewise, the historian Antony Pagden offered an exploration of the clash between East and West in his book *Worlds at War: The 2,500-Year Struggle between East and West*, and argued that the roots of the “clash of civilizations” between East and West have always been a battle over ideas, especially ideas that were religious in nature. He put forward his belief that this conflict will still prevail and asserted that “...the long struggle between East and West is going to end very soon. The battle lines drawn during the Persian Wars more than twenty-three centuries ago are still, in the self same corner of the world, very much where they were then” (Pagden, 2008: 538).

However, since East and West geographically covers a vast area that encompasses various countries and cultures across the globe, it may be convenient only to make a broad generalization in order to initiate a comparative analysis of these two diverse cultures. It is likely that the fundamental difference between Eastern and Western cultures surfaced due to the fact that while the eastern people are more traditional and conservative, open-minded and forthright in the expression of their feelings and emotions, the West is characterized by modernity, advancement, democracy, deep-rooted culture and innovation.

Turkey has geographically and textually been at the center of the discourse around the clash between East and West, alternatively between the West and the Islamic world. Influenced by Ahmet Hamdi Tanpinar, who used Janus, the God of beginnings and endings with two faces, as a metaphor to highlight the mental separation of the modern Turkey during its transition from an Eastern-oriented state to a Western-oriented country, Orhan Pamuk portrayed Turkey as a “*Janus Nation*” that, within itself, accommodated generational contradictions: between East and West, secularism and religion, modernism and tradition. Pamuk did not make a choice and favor one over another, but, on the contrary, asserted that the country must encompass all these contradictions. However, in his book of essays *Other Colors*, he acknowledged the fact that he owed a great deal to Eastern and Western traditions and asserted that “*all my books are made from a mixture of Eastern and Western methods, styles, habits, and histories, and if I am rich it is thanks to these legacies. My comfort, my double happiness, comes from the source: I can, without any guilt, wander between the two worlds, and in both I am at home*” (Pamuk, 2008: 264).

In line with Pamuk’s view, Bernard Lewis, an expert in the history of Middle East and Islam, approached this prevalent clash from Turkish perspective as he observed:

In Turkey, as in other Muslim countries, there are those who talk hopefully of achieving 'a synthesis of the best elements

of West and East'. This is a vain hope -the clash of civilizations in history usually culminate in a marriage of selected best elements, but rather in a promiscuous cohabitation of good, bad, and indifferent alike. But a true revival of a religious faith on the level of modern thought and life is within the bounds of possibility. The Turkish people, by the exercise of their practical common sense and powers of improvisation, may yet find a workable compromise between Islam and modernism that will enable them, without conflict, to follow both their fathers' path to freedom and progress and their grandfathers' path to God (Lewis, 1968: 424).

This prevalent clash between East and West in Turkey's perspective can lead to a possible compromise between East and East through the use of practical common sense and powers of improvisation to achieve hopefully a fusion of the best elements of Eastern and Western civilizations. Two of Pamuk's literary masterpieces, *My Name is Red*, which established his international reputation and contributed to his Nobel Prize, and *Snow*, a gripping political thriller that hit the best-selling list in Turkey, were selected for the study even though they have their distinctive settings in time and place, i.e., while the former was set in Istanbul of the late 16th century during the Ottoman period, the latter was set in Kars Province in 20th century contemporary Turkey, they not only masterfully and painstakingly explored the longstanding conflict between East and West, but also provided credible and plausible evidence that this prevalent issue between two distinct geographical hemispheres still persisted as the time went by.

The Clash between the East and West in *My Name is Red* and *Snow*

Pamuk's novel, *My Name is Red*, was published in 1998 in Turkey, but its translation into English language appeared in the West in 2001 only one week before the September 11 attacks, adding a particular intensity to the East-West polarity. Set in the Ottoman Istanbul during the reign of Sultan Murat III, the novel introduced the story of Ottoman and Persian miniaturists and illustrators of the imperial court who were vastly divided between the old and new, Eastern and Western practice of painting, which gave rise to passion, violence, conspiracies and brutal killing; a murder by a fellow artist due to adaption of different theories of art. Sultan Murat III commissions a book "that depicted the thousandth year of the Muslim calendar, which would strike terror into the heart of the Venetian Doge by showing the military strength and pride of Islam, together with the power and wealth of the Exalted House of Osman" (*My Name is Red*, 275¹) in order to commemorate the thousandth-year anniversary of the Prophet's emigration and orders that the book to be prepared under the influence of the Frankish artists, in

¹ Pamuk's novel, *My Name is Red*, will be referred to as MNR with its initial letters for convenience from now onwards

*Orhan Pamuk's My Name Is Red and Snow: Representations of the Clash Between
The East and The West*

which the use of perspective and shadow generate life-like and realistic portraits that can easily be distinguished from the stylized representations of Islamic tradition. The Sultan's book threatens to introduce changes in Islamic art not only by including Venetian use of perspective and portraiture, but also by reviving the secret desire of Islamic craftsmen to identify themselves as individuals and their wish to see their images reflected in immortal art form. Pamuk underlined the significance of blending the artistic expressions of the conflicting civilizations as:

I tried to tell my story in the manner of these Persian masters. These two distinctive ways of seeing the world and narrating stories [which] are of course related to our cultures, histories and what is now popularly called identities. How much are they in conflict? In my novel they even kill each other because of this conflict between east and west. All good art comes from mixing things from different roots and culture.... (Knopf, interview, 2003).

This novelty, on the one hand, is symbolized by the mastery and craftsmanship of Venetian painting, which literally dismisses all former styles and methods with its face portraits that claim to achieve immortality through the palette. Islamic tradition, on the other hand, aimed to capture the objective truth as it might replicate the penetrating gaze of Exalted Allah and, therefore, may be a subtle form of blasphemy. Stefan Cole shed light on the issue: *"Portraiture was prohibited for fear that a human likeness would replace Allah as an object of worship-idolatry"* (Stefan-Cole, 2001: 1). The Venetian style of painting, which emerged as the cause of the conflict, instigated trouble in two aspects. First, it generated further problems of dimension and meticulous detail with regard to physical execution. Second, it completely went against the lessons taught by the Great Masters, namely the Persian miniaturists who initiated and brought perfection to the Islam method of drawing.

Pamuk's literary work, *Snow*, set in the border city of Kars in the early 1990s and originally published in Turkey in 2002, explored the prevalent and growing violence and tension between political Islamists, secularists, and Kurdish and Turkish nationalists and, consequently, probed into the conflict between East and West, in other words, the West and Islam in modern Turkey as the narration progresses in the novel. Meltem Ahiska argued that the notions of the East and the West have been used as power strategies to assert hegemony and added that: *"Just as the West always refers to the notion of the East to assert its hegemony, Turkey reproduces the reified images of the West to justify its regime of power in its boundary management of dividing spheres, regions, and people along the axis of East and West"* (Ahiska, 2003: 368). Moreover, Sibel Irzik & Guven Guzeldere stated that Turkey *"is rather a country in which many of the fundamental social divisions have been experienced, articulated, concealed or displaced in a cultural/ideological*

Alpaslan TOKER

vocabulary mobilizing the “West” in different power and justification strategies” (Irzik - Guzeldere, 2003: 285).

These power strategies, displayed in Pamuk’s *Snow*, in which the tensions represented by the clash between East and West within Turkey, can be considered as a reflection of the tension in Turkey’s age-old and uneasy relations with Europe. Ian Almond regarded the novel as a bit more than national allegory and described it as *“an authentic view of contemporary Turkish society with its current conflicts and problems”* (Almond, 2003: 76).

Pamuk’s commitment to Islamic art, a source of conundrum and fascination in the Western notion, questioned the perceptions that establish Islamic artistic expression as a restricted form repressed by excessive conservatism and resentment towards change and innovation. Emilia Parpala drew attention to the perpetual conflict between East and West in distinct interpretation of art and declared that: *“Beyond its historical and aesthetical significance, the conflict between the Islamic miniature and the Frankish/Venetian art of portraiture suggests two very distinct ways of viewing the world”* (Parpala, 2010: 107). In like manner, Pamuk also stressed this dilemma on the part of artists when he observed:

To be influenced by the western ways of portraiture is a dilemma for the traditional Islamic painter who is devoted to repetition and purification of traditional forms. Beyond this lie two different ways of seeing, painting, and even representing the world. One is that of seeing the world through the eyes of any individual person—looking at things from our humble point of view. The other is seeing the world through God’s eyes, from high above as the Islamic painters did, and perceiving the totality of, say a battle from above. The latter is more like seeing with the mind’s eye, rather than the eye itself (Knopf, interview, 2003).

In *My Name is Red*, religious clerics articulate their sentiment against this concept of realistic representational form of artistic expression and the world of local artists are divided between those who observe the age-old methods of miniature painting influenced by Persian masters, and those who are enchanted by the new Western style of painting adopted from Venice. Black, the protagonist, has been summoned back to Istanbul after a twelve-year of self-exile by his maternal uncle Enishte who is the mastermind of the manuscript, as well as the father of Black's object of affection, Shekure. Black, a failed illustrator by profession, made acquaintances of *“illustrators and calligraphers” of Persia and became an artist in demand by “making books for pashas, wealthy Istanbulites and patrons in the provinces”* (MNR, 27). He initially keeps his distance from Venetian style of painting because of religious reasons when he raises his concern *“as we make use of the methods of the Franks, our painting is becoming less focused on ornamentation and intricate design and more on straightforward representation. This is what the*

*Orhan Pamuk's My Name Is Red and Snow: Representations of the Clash Between
The East and The West*

Glorious Koran forbids and what displeased Our Prophet" (MNR, 478). While, on one hand, he expresses his caution not to commit sins by imitating the Venetian style, Black, on the other hand, wishes to imitate those Venetian painters in order to win over Shekure's heart as he states *"I longed to be like these newly famed painters solely because Shekure had heard so much about them from her father; illustrators who had earned their renown... on account of a manuscript they'd transcribed or a page they'd illuminated"* (MNR, 141). He only shows interest in famous Venetian illustrators because they could serve his purpose in his quest to win the graces of beautiful Shekure. Elsewhere he observes, *"I tried very hard to imagine the magnificent pictures created by these celebrated illustrators, who were ...inspired by the power of the world's mystery and its visible blackness"* (MNR, 141). As evidenced, the constant battle between Western and Eastern or Ottoman methods of painting came to light in the expression of character and individual style. While the Western painters distinguished themselves with the attainment of individual style, the Ottoman artists attempted to portray the world the way God saw it and to conceal their individuality as they never signed their names.

On the other hand, the main character in Pamuk's *Snow*, Kerim Alakusoglu, who preferred to be known by his initials Ka, enjoys *"a small enigmatic fame ... both in Turkey and in Turkish circles in Germany"* (Snow, 5). Ka spent 12 years of exile in Frankfurt, but returned to Turkey in order to attend his mother's funeral. Then, he was commissioned by a local newspaper based in Istanbul to monitor the municipal elections in Kars and to investigate a wave of suicides by young Turkish girls protesting the official ban on wearing headscarves. He reveals his intent to his travel-mate as such *"I'm interested in the municipal elections—and also the young women who've been committing suicide"* (Snow, 6). Ka conveniently finds himself within East-West dichotomy. His charcoal-colored coat, purchased in Frankfurt, his cultivated Istanbul speech, bourgeois background as well as his Western-style education clearly mark him as a would-be "European". Ka sees himself to be *"an educated, westernized, literary man"* (Snow, 23), who indulges in modernist poetry and considers radical Islam to be backward and outdated. After he arrives in Kars and explores one of the poorest, most neglected and underdeveloped cities in rural Anatolia, Ka begins to worry that *"the westernized world he had known as a child might be coming to an end"* (Snow, 26). Ka also attracts mixed or diverse impressions in residents of Kars Province. Conservative people accused of atheism, the secular Kemalist government did not wish him to conduct his investigation and, thus, he is tailed by police spies everywhere he goes and the common people view him with suspicious and distrustful eyes and think that he has some hidden agenda. In fact, he becomes a symbol of the West and, particularly, of Europe in the eyes of young Islamist men. He is invited to recite his poems during the functions of various kinds before the main event kicks off. Necip, a high school student whom Ka befriended, accuses Ka of being a Western spy, which naturally qualifies him as an atheist in his opinion as he declares: *"People in the intelligentsia never believe in*

Alpaslan TOKER

God. They believe in what Europeans do, and they think they are better than ordinary people" (Snow, 103). However, Ka slowly begins to renounce his secularist faith, starts questioning his own position and allegiances, and nurtures sympathies for the extremist Blue and the young Islamist young men and hopes for peaceful coexistence of peoples of differing ethnic, religious, and political backgrounds. He experiences a paradox: he longs to discover faith and God but considers it quite impossible to accept the backwardness and anti-modernity of Islam. He voices this paradox thus: "*I want to believe in the God you believe in and be like you, but because there's a Westerner inside me, my mind is confused*" (Snow, 98).

Moreover, Elegant Effendi and Enishte Effendi, two of the most acclaimed members of the circle hold opposing views on artistic expression. The former, who is the master gilder and the victim of first murder, warns against this new method of artistic imitation. The latter, who is in charge of the creation of a secret book for the Sultan in the style of the Venetian painters, eagerly welcomes and embraces this artistic innovation. Elegant Effendi, a deeply religious person and a strict follower of a conservative religious leader, regards the use of newly acquired method of painting an act of blasphemy and a conspiracy against religion: "*My death conceals an appalling conspiracy against our religion, our traditions and the way we see the world*" (MNR, 6). Elsewhere, he points out his objection and disapproval of this new artistic invention and admonishes the murderer before his: "*It's heresy, a sacrilege that no decent man would have the gall to commit. You're going to burn in the pits of Hell. Your suffering and pain will never diminish*" (MNR, 22). On the other hand, Enishte Effendi maintains a favorable attitude towards this artistic novelty and expresses his enchantment: "*Two styles heretofore never brought together have come together to create something new and wondrous*" (MNR, 194). However, he does not merely intend to imitate the Venetian style of painting. His use of this technique will manifest a slight difference than the original style and, thus it will not be considered an act of blasphemy: "*unlike the Venetians, my work would not merely depict material objects, but naturally the inner riches, the joys and fears of the realm over which Our Sultan rules*" (MNR, 29). Here, the centennial clash between East and West manifests itself through different perspectives of two men of art. In the schema of the novel, the West advocates progress, innovation and individualism, whereas, Islam, in contrast, upholds tradition and an impersonal representation of the artist in a visually depicted work of art.

Pamuk created plausible and credible characters that indicate both parties of that great split and eloquently expressed their resentment and outrage. Principal among these bewildering and perplexing characters are charismatically handsome terrorist who goes by the nickname of Blue and a fascist political activist and an itinerant actor known as Sunay Zaim. The infamous Islamist terrorist Blue, whose sole purpose in life is to endorse the ideological base of political Islam, is quite renegade and radical in the sense that he possesses peculiar individuated and

*Orhan Pamuk's My Name Is Red and Snow: Representations of the Clash Between
The East and The West*

modern characteristics. He received training as an electronics engineer and spent a considerable amount of time in Europe. The rebel son of a conservative Muslim, at first he becomes "a godless leftist" (Snow, 347), but, on his own, later rediscovers and embraces Islam. Blue reveals these adverse details of his life as he states: "I was an electronics engineer. Because of the hatred I felt for the West, I admired the revolution in Iran. I returned to Islam" (Snow, 348). Blue refuses to turn his face to the West and openly voices his skepticism and opposition toward it when he observes "democracy, freedom, human rights, don't matter, all the West wants is for the rest of the world to imitate them like monkeys" (Snow, 228). He holds on to his steadfast and unflinching views on the West or Europe and firmly adheres to his Eastern identity, particularly Turkish identity in his statement: "I refuse to be a European, and I won't ape their ways. I'm going to live out my own history and be no one but myself...To be a true Westerner, a person must first become an individual" (Snow, 324). Unlike Blue, Sunay Zaim, a product of the secularizing policies of the Turkish Republic and a passionate proponent of the Kemalist secular state ideology, sees the future of young Republic in the reforms that merely imitate the West. Sunay informs the people of Turkey that they have "embarked on the road to enlightenment and no one can turn you from this great and noble journey" (Snow, 158). Zaim stages a military coup with the participation of Z. Demirkol, a ruthless figure and leader of a special task force unit of the Turkish secret police with the hope of defeating Islamic fundamentalists who poses an enormous threat to the regime and eradicating the Islamists who "hate everything Europe stands for" (Snow, 355). Elsewhere, Sunay Zaim scoldes Ka for holding state responsible for the violence in Kars as he declares "No one who's even slightly westernized can breathe free in this country unless they have a secular army protecting them, and no one needs this protection more than intellectuals who think they're better than everyone else and look down on other people" (Snow, 203).

The clash between the traditional and innovative Venetian styles of miniature can be demonstrated in the artistic preference of Master Osman. He is the Head Illuminator in the imperial court and the most senior and revered master of the miniaturist. He is a passionate supporter of the traditional style of miniaturist painting and is apprehensive of the influence of the Frankish/Venetian art of portraiture. He hates Enishte Effendi for slavishly imitating Europeans and highly disapproves of him working on the secret book as he asserts when he first lays his eyes on paintings "You all know how disgusted I was when I first laid eyes on the paintings prepared for Enishte Effendi's book" (MNR, 302). Elsewhere, he utters his frustration and annoyance as "I tried to forget that the deceased had at one time caused me unmentionable agony by forcing me to imitate the European masters" (MNR, 282). He dedicates his entire life to art and accumulated vast knowledge on the art of illumination and identifies himself with the devotion and the agony of the artists of the past whose commitment to their profession usually end in blindness. Master Osman stubbornly adheres to tradition and admires the

works of Bihzad and Siyavush. He issues a warning for astray artists and reminds them of the punishment that they will endure due to misuse of talent *"Each of those disgraceful masters deserves nothing but torture! If we, the society of miniaturists, learn to serve foremost our own talent and art instead of Our Sultan who provides us with work, we shall have earned entry through the Gates of Heaven"* (MNR, 408). However, when he realizes that he will have no power to stop artists to embrace the Frankish/Venetian style of art, he takes a needle in his hand and blinds himself as the great masters of old did.

The great masters of old, Master Osman claimed, would never renounce the styles and methods they cultivated through self-sacrifice to art just for the sake of a new shah's authority, the whims of a new prince or the tastes of a new age; thus, to avoid being forced to alter their styles and methods, they'd heroically blind themselves (MNR, 438).

Meanwhile in *Snow*, Zeki Demirkol, an ex-communist and one of the instigators of the theatrical revolution, is the head of local intelligence service as well as the perpetrator of the theatrical military coup. Having received a special pardon after the military takeover, Z. Demirkol returns to the country with a mission to defend *"the secular state and the Republic against Kurdish separatist guerillas and Islamist fundamentalists"* (Snow, 162). The secular nationalist paramilitary, Z. Demirkol openly reveals his political philosophy to Ka when he and his companions catch with him *"You have got to kill them before they kill you"* (Snow, 163). Ka is detained by the special operations team and is brought in for interrogation. As a lead interrogator, Demirkol pressures Ka into revealing the whereabouts of the extremist Blue. He expresses his contempt and disdain for intellectuals, like Ka, for being hesitant and decisive and declares his preference of Mariana, a heroine of a Mexican telenovela, over them:

Because she knows what she wants. But intellectuals like you, you never have the faintest idea, and that makes me sick. You say you want democracy, and then you enter into alliances with Islamist fundamentalists. You say you want human rights, and then you make deals with terrorist murderers. You say Europe is the answer, but you go around buttering up Islamists who hate everything Europe stands for. You say feminism, and then you help these men wrap their women's heads. You don't follow your own conscience; you just guess what a European would do in the same situation and act accordingly. But you can't even be a proper European! (Snow, 355-356).

However, Demirkol and his companions are quite aware of the imminent danger or the gravity of the issue with the eventual rise of Islamic fundamentalism. They combine forces and devise a military coup that will serve their purpose in

*Orhan Pamuk's My Name Is Red and Snow: Representations of the Clash Between
The East and The West*

ensuring their power and position and also in eliminating the potential problem originating from the Islamic front that stands in constant clash with the Western ideals. Therefore, a cooperative coup, instigated by Z. Demirkol, a representative of ultranationalist paramilitary groups, Colonel Osman Nuri Colak, a representative of the military which poses as the protector of Kemalist regime, and Sunay Zaim, a figurehead actor who bears resemblance to the father of Turkish Nation, is staged in Kars in order to forestall the contingency of Islamist political victory in the upcoming elections. Demirkol, together with fellow conspirators, competes against the growing political dominance of Islam symbolized by the Prosperity Party, the religious high school students and the radical extremist Blue. He manages to convince Sunay Zaim, who originally arrives in Kars in order to stage a play, to become the public leader of the military coup. Thus Zaim becomes a puppet in Demirkol's hands and he uses him as a pretext to suppress Islamists with blood together with his soldiers who open fire on the religious high-school students in the audience who come to support the cause of the "headscarf girls". In the end, Z. Demirkol and his special task force accomplish their goal in suppressing the advent of political Islam at the cost of loss of so many innocent lives.

Furthermore, in *My Name is Red*, Olive, Stork, and Butterfly are leading artists in the guild and the ones who are recruited by Enishte Effendi to work secretly on the preparation of the book. They are also under scrutiny and are considered possible suspects in the murder of a master miniaturist. The tales that these miniaturists reveal when Black investigates the murder outlined the current tension between the Ottoman traditional artistic style and the innovative Venetian style of artistic expression. Olive, whose real name is Velijan, is very conceited about his abilities and holds the notion that other artists have grown jealous of him. Even though Master Osman, who is known Olive since his apprentice, considers him as quiet and sensitive, but also crafty and sneaky and the most devious of the master artists. Exhibiting Mongol and Chinese influence in art and being loyal to traditional style of painting, Olive raises his opposition on the use of new artistic representation when confronting Black "...your reliance on the methods of the Venetians as well as your mingling of our own established traditions with that of the infidels will strip us of our purity and reduce us to being their slaves" (MNR, 194). On another occasion, he states completely an adverse view on Frankish style "yet in none of those pieces could I sense anything contrary to religion, any faithlessness, impiety or even the vaguest illicitness" (MNR, 479). However, elsewhere, he reasonably confesses the inevitability of resisting this innovative style when he utters "as this plague spreads, none of us will be able to stand against the methods of the Europeans" (MNR, 483). It was revealed at the end of the novel that Olive is definitely the murderer. He attempts to flee but is captured and murdered by Hasan outside the miniaturist workshop. Another one of the leading miniaturists is Stork. Named as Mustafa Chelebi, Stork is greedy, pretentious and highly ambitious, and hopes to assume the leadership of the

workshop upon Master Osman's death. He manages to attract the hatred and resentment of Master Osman because he embraces the Frankish style of painting. Master Osman equates Stork's aesthetic style to that of Venetian masters because of his attention and zeal to minute details and yet distinguishes him from them "[Stork] paid equal attention to every odd detail, with no basis of discrimination except that it be visible, his aesthetic approach resembled that of the Venetian masters. But unlike them, my ambitious Stork neither saw nor depicted people's faces as individual or distinct" (MNR, 319).

Master Osman is of the opinion that Stork will not mind imitating the Venetian style as long as it brings him more money. Master Osman voices his perception of Stork when he observes, "*in the end Stork would unwittingly become slave to the Venetian style*" (MNR, 316). However, Osman falsely accuses Stork of being the murderer and, yet his innocence is proven when it is revealed that the murderer is in fact Olive. Finally, the last great miniaturist is Butterfly who goes by the name of Hasan Chelebi. He is defined by his selfless desire to please others and his allegiance to great masters and the traditional miniature. Butterfly happens to be Master Osman's favorite and the one to replace him as Head Illuminator after upon his demise. His pride and vanity reveals an astounding aspect of his character: "*I sense this hubris of mine will be a shock to you all, but I am the one who earns the most money, and therefore, I am the best of all miniaturists*" (MNR, 83). Black accuses Butterfly of imitating this new artistic expression as he utters his disappointment with him: "*you've enthusiastically and dishonorably imitated the European masters for the pages of my Enishte's book, with the excuse that it's the will of Our Sultan*" (MNR, 438). However, Butterfly thinks that the artist should be given freedom to choose when he asserts his own stand "*he should simply paint the way he sees fit rather than troubling over East or West*" (MNR, 488).

In like manner, in *Snow*, Turgut Bey, Ipek's father, appears as a solitary father who longs for an enlightened and secular way of life. He used to be a communist in the past and is greatly influenced by the European culture as well. He openly expresses his view on Europe and aligns the faith of the country with its attachment to Europe: "*Europe is our future, and the future of our humanity*" (Snow, 271). Turgut Bey thinks that the country's future as well as quest for democracy can only be achieved when it turns its face towards Europe and commits itself completely to it. He justifies his reason to sign the statement when he is invited to secret meeting held in Hotel Asia with the extremist Blue through the mediation of KA in order to issue a joint statement in the European press. He declares

The question is this: Speaking as the Communist modernizing secularist democratic patriot I now am, what should I put first, the enlightenment or the will of the people? If I believe first and foremost in the European enlightenment, I am obliged to see the Islamists as my enemies and support this military coup. If,

*Orhan Pamuk's My Name Is Red and Snow: Representations of the Clash Between
The East and The West*

however, my first commitment is to the will of the people—if, in other words, I've become an unadulterated democrat— I have no choice but to go ahead and sign that statement (*Snow*, 242).

As evidenced, Turgut Bey believes in common sense and rule of democracy and the only way for the country achieves these is through its adherence and embrace of European ideals. He further states *"I wish to prove to the Europeans that in Turkey; too, we have people who believe in common sense and democracy"* (*Snow*, 279). It clearly reflects Turgut Bey's willingness to embrace the European culture. On the other hand, Mukhtar is Ipek's ex-husband as well as a college friend of protagonist Ka from his student days. He is a businessman dealing with household appliances and was used to be linked with the leftist political wing. But he goes through a transformation under the influence of Saadettin, a Kurdish sheikh, and turns to Islam with the aim of adding a purpose in his life. He even advises Ka to meet with these men of religion when he states *"after my years as a leftist atheist, these people came as such a great relief. You should meet them. I'm sure you'd warm to them too"* (*Snow*, 60). Mukhtar believes that traditional Islamic identity is not outmoded or obsolete, but rather, it offers a greater purpose. He is involved in identity politics with the purpose of standing up against the secular state and preserving the traditional Islamic identity. In fact, according to Serdar Bey, the owner of the local newspaper called *Border City Gazette*, Mukhtar has a fair chance in winning the elections. He informs Ka *"Muhtar's not very bright, but he's a Kurd, and the Kurds make up forty percent of our population. The new mayor will belong to God's party"* (*Snow*, 42). The extremist Blue explains Mukhtar's reason to involve in politics as such *"In fact, the reason Muhtar went into politics in the first place was to be able to stand up to those people the way you can. But even if he wins the election, to take office he still has to prove that he's the sort of person who can take a beating from the state"* (*Snow*, 74). Mukhtar himself is very confident that he will become victorious when he states his confidence: *"With God's permission I'm going to win the election in four days' time and become the mayor"* (*Snow*, 62). However, he fails to fulfill his mission because he is forced to step down from the election after the theatrical coup, instigated by the Kemalist secularists, in order to punish the political Islamists.

Conclusion

The discourse on the supposed clash of civilizations between the West and the East, or the Islamic world, still continues to generate passionate and zealous debate. In many ways, Turkey has been at the center of this debate geographically as well as textually. This debate persists in *My Name is Red* on the issue of artistic expression embodied in the confrontation between the Eastern, or rather, Islamic, art of miniature and the Western or Frankish/Venetian artistic style of painting. In *Snow*, Pamuk presented this on-going debate through differences in political perspectives, ideals of democracy and concept of secularism. As previously stated, Pamuk does not approve of this generalized perspectives of the difference between

East and the West and bestows his focus and attention on “*what matters are not civilizations, but human lives.*” He even advises his readers not to pay attention to clashes of any kind, but to believe that people in other continents or civilizations are exactly like them and they can discover more about these other people through literary works. Pamuk used East and West as provisional terms for understanding and representing his real topic of investigation, which was the relationship between similarity and difference. He acknowledged this recognizable difference and regards it as a “*traditional wall*” that is still present in Turkey between East and West as well as between modernity and tradition.

However, Pamuk successfully brings these two vibrant spirits of Turkey together as one and regards this eternal clash between East and West that occurs in Turkey’s spirit, not as a manifestation of weakness but as a form of strength. In doing so, Pamuk discloses himself as a literary figure with double consciousness who does not only cling to the enigmated East, but also the troubled West. He declares that his literary works reveal this hybrid identity, especially the works under examination. Pamuk’s use of a bridge – similar to the one stretching over the Bosphorous and uniting the European and the Asian shores of Istanbul – provides him a unique opportunity to observe both civilizations of East and West and furnishes him with a chance of appreciating these two civilizations and their respective histories. Nevertheless, despite the author’s sincere attempts to move the attention away from this eternal clash between East and West, his works, *My Name is Red* and *Snow*, dexteriously explore the prevalent clash between the two geographical continents of the world. *My Name is Red* projects the issue through adverse styles of artistic expression and *Snow* reflects the argument by means of differences in political perspectives, religious views and perceptions of modernity.

References

Ahiska, M. (2003). Occidentalism: The historical fantasy of the modern. *The South Atlantic Quarterly*, Vol. 102, No 2/3, Spring/Summer, 351-379.

Almond, I (2003). Islam, melancholy, and sad, concrete minarets: The futility of narratives in Orhan Pamuk’s *The black book*. *New Literary History*, Vol. 34 (Winter), 75-90.

Farnsworth, E. (2002). Bridging two worlds. *The News Hour*, MacNeil/Lehrer Productions, 1–6, http://www.pbs.org/newshour/conversation/july-dec02/pamuk_11-20.html.

Gong, G. W. (1984). *The standard of ‘civilization’ in international society*. Clarendon Press.

Huntington, S. P. (1993). The clash of civilizations?. *Foreign Affairs*, Summer, 72(3), 22-49.

*Orhan Pamuk's My Name Is Red and Snow: Representations of the Clash Between
The East and The West*

Irzik, S. and Guzeldere, G. (2003). Relocating the fault lines: Turkey beyond the east-west divide. Duke University Press.

Knopf, A. A. (2003). A conversation with Pamuk. The Borzai Reader Online. Random House, <https://www.randomhouse.com/knopf/authors/pamuk/qna.html> (Accessed: on December 22, 2017)

Lewis, B. (1961). The emergence of modern Turkey. London: Oxford University Press.

Pagden, A. (2008). Worlds at war: The 2,500-year struggle between East and West. New York: Random House.

Pamuk, O. (2008). Other colors: Essays and a story. Vintage International.

(2005). Snow. Vintage International.

(2002). My name is red. Vintage International.

Parpala, E. (2010). A parable for Turkish identity: Orhan Pamuk, my name is red. in Carmina Balcanica -Review of South-East European Spirituality and Culture, III (1), 109-117.

Said, E. (2001). Orientalism. Vintage Books.

Skafidas, M. (2000). Turkey's divided character. New Perspectives Quarterly (Greek Edition), 17(2), 20-22.

Stefan-Cole, J. (2001). My name is red by Orhan Pamuk. Free Williamsburg. http://www.freewilliamsburg.com/december_2001/books.html.

The Permanent Secretary (2006). The Nobel Prize in literature 2006: Orhan Pamuk 12 Oct. 2006, www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2006/press.html, (Accessed: on 09 December 2017).

Toffler, A. and Toffler, H. (1994). War and anti-war survival at the dawn of the 21st century. U.K: Little, Brown and Company.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI METİNLERİNDE DÜŞÜNCE ALT YAPISI¹

Mehmet TEMİZKAN

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, temizkan.mehmet2016@outlook.com

Orcid ID: 0000-0001-7437-6754

Merve ERDEVİR

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, erdevir.m@gmail.com

Orcid ID: 0000-0001-7565-2247

Makale Geliş Tarihi: 25.02.2019 Makale Kabul Tarihi: 16.04.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Temizkan, M. & Erdevir, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde düşünce alt yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (43), 18-45.

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul kademesinde öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerindeki düşünce alt yapısını değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda yazılı metinlerde yer alan kelime, cümle ve paragraf düzeyindeki temel düşünceler, destekleyici düşünceler, destekleme yönü ve düşüncelerin metin içindeki düzenlenişi incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde düşünce alt yapısını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde yürütülen betimsel türde bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Hatay ili Antakya ve Defne merkez ilçelerindeki ortaokullar içinden random (rastgele) yöntemiyle belirlenen 4 ortaokulda öğrenim gören 439 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Bilgilendirici Metinlerde Düşünce Alt Yapısına İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı", "Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Değerlendirme Formu" ve "Düşüncelerin Metin İçindeki Organizasyonuna İlişkin Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ortaokul kademesindeki öğrencilerin yazılı metinlerinde temel ve destekleyici düşünceler dengeli bir dağılım göstermemekte; temel düşünceler, destekleme yönü ve

¹Bu çalışma Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı adlı yüksek lisans çalışmasından hareketle üretilmiştir.

destekleyici düşüncelerin kullanımı eksik kalmakta; düşüncelerin düzenlenişiyile ilgili sorunlar yaşanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi, Yazılı Anlatım, Düşünme, Ortaokul Öğrencileri.

SUBSTRUCTURE OF THOUGHT IN THE WRITTEN TEXTS OF STUDENTS IN SECONDARY SCHOOLS

Abstract

The aim of this research is to study in the secondary school level, 5., 6., 7. and 8. To assess the substructure of the thought in the written texts of students at class level. For this purpose, the main thoughts of words, sentences and paragraphs in written texts, supportive thoughts, supporting direction and the arrangement of thoughts within the text are examined. Research is a descriptive study aimed at revealing the cases that are currently in production. Middle School students constitute the universe of research. The sample of the research consists of 439 students who study in 4 secondary schools determined by random through secondary schools in Hatay province Antakya and Defne Central districts. As a data collection tool in research; "Rating Key for the Substructure of Thought in Informative Texts", "Evaluation Form for the Distribution of Thoughts According to Language Units" and "Evaluation Form for the Organization of Thoughts in the Text" was used. According to the findings obtained, the main and supportive thoughts in the written texts of the students in the middle school level do not show a balanced distribution; the main thoughts, the support direction and the use of supportive thoughts remain incomplete; problems are experienced the arrangement of thoughts.

Keywords: Turkish lessons, written expression, thinking, secondary school students.

Giriş

İnsan, doğumundan ölümüne kadar geçen süre içinde diğer insanlarla iletişim kuran sosyal bir varlıktır. Sağlıklı, düzenli ve sistemli bir iletişimin ilk ve en önemli koşulu dile hâkim olmaktır. Aksan (2009: 13)'a göre dil "Sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünülünü aktarma dizgesidir.". Ergin (2009: 3) ise dili "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örölmüş içtimai bir müessese" şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlarda dille sağlanan iletişimin yazılı ve sözlü yanına vurgu yapılmaktadır. Dil, hayatımız boyunca iletişim kurarken başvurduğumuz, düşüncelerimizi paylaşmanın doğal bir sonucu olarak ortaya çıkar. Dil yalnızca iletişim becerilerinin kaynağı olmakla kalmaz aynı zamanda mantıksal çıkarımlar, sınıflamalar, karşılaştırmalar yaparken bireye yol gösterir. Kendini dilin yardımıyla

etkili, doğru ve güzel ifade eden insan bu öz yardımıyla düşüncelerini de sitemli bir bütün hâline getirebilmektedir.

Dil ile birlikte ele alınması gereken bir kavram da düşüncedir. “Düşünce; dış dünyanın insan zihnine yansımasıdır” (TDK, 2009: 591). Bir başka deyişle eylemin ya da devininin süreç içinde ürün formuna girmesidir. Burada eylem düşünme, ürün ise düşüncedir. Aristoteles düşünceyi; akılsal formu kabul eden ve özü kavramamızı sağlayan yeti olarak görmektedir (Ross, 2002: 174). Cüceloğlu’na göre (1994: 205). düşünce, düşünmenin ürünüdür ve onu yaşamımızın her yönünde kullanırız. İnsanın eylemlerinin başlangıç aşaması; düşüncenin beyinde oluşması, büyümesi ve gelişerek değişmesi yoluyla meydana gelmektedir. Sosyal birer varlık olan insanların ortak noktası düşünmek ve düşündüklerini yansıtabilmektir. Düşünceyi yansıtanın en genel yolu ise dildir. Leibniz, “Dil aklın aynasıdır.” der. Düşünmek zihinsel bir eylemdir. Dolayısıyla insan aklının sınırları içinde yer almaktadır. O hâlde dil düşüncenin de aynasıdır. Düşüncenin eyleme yansıyan hâli olan *düşünme* ise “Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi.” olarak tanımlanır (TDK, 2009: 592). Düşünmek bir kültür meselesidir. Kültürün en mühim taşıyıcısı ve koruyucusu yine dildir. Dil ve düşünce bütünü oluşturan kendi içinde biricik ve özel parçalardır. Dil gelişimi ile düşünsel gelişim arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Sapir-Whorf Teorisine göre bir dil çevresine ait kişinin dünyayı ve etrafını algılama gücü, içinde bulunduğu dil-kültür dairesine göre şekil almaktadır. Gedizli’ye göre (2006: 23) “Dil düşüncenin düşünce de dilin eseridir.” Yani insan kendi dilinin sınırları içinde düşünür ve anlar. Dil düşüncenin saptayıcısıdır.

Yazma Becerisi ve Düşünce İlişkisi

Dünyada ve ülkemizde ana dili eğitiminin hedefi, bireylere içine doğdukları dilin imkânlarını, sınırlarını ve kurallarını kavratmaktır. Bu süreçte birey dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin hepsinde düşünme süreçlerini kullanır. Dinleme işitilen seslerin anlamlı bir bütün olarak anlama ve anlamlandırma sürecinde bilinçli bir eylemin sonucunda meydana gelir. Bu da düşünmenin sonucunda gerçekleşir. Düşüncenin ve anlamlandırmanın en yoğun olduğu okuma, anlamlı öğrenmede yapı taşı görevi üstlenmektedir. “Etkin bir şekilde yerine getirilen bir okuma eylemi insanın düşüncesini besleyen bir ana kaynak olma özelliğine sahiptir” (Temizkan, 2009: 30). Bir anlatma becerisi olan konuşmada düşünce süreçleri aktif olarak yer alır. Konuşurken dikkat etmemiz gereken ilk şey seçtiğimiz kelimelerin kavramsal ve düşünsel derinliğidir. Türkçe dersi öğretim programında bir anlatma ve ifade etme becerisi olarak ifade edilen yazma, fikir üretimin en yoğun olduğu, düşüncelerin sistemli bir bütün hâlinde sunulduğu bir alandır. “Yazma yazarın amacı ve bakış açısına göre bilgileri zihninde gözden geçirmesi, seçmesi ve kelimeleri buna göre sınırlamasıdır” (Güneş, 2013: 159). Yazma süreci boyunca birey zihinsel işlemler yaparak düşünmektedir.

Yapılandırmacı eğitim öğretim anlayışıyla birlikte, yazılı anlatım bir davranış ve eylem olmaktan öte bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Yazma süreci boyunca

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı

bireyin zihinsel ve bilişsel birtakım yeterliliklerinin farkına varması, düşünce ve hayal evrenini genişletmesi, kendi öğrenme stillerini içselleştirmesi sağlanmaktadır. Birey yazarak kendini keşfetmekte ve daha iyi tanımaktadır. Bu da bireyin öğrenmeyi öğrenmesine ve düşüncelerinin sınırlarını aşmasına yardımcı olmaktadır.

Yazma becerisinin temelini düşünme eylemi oluşturmaktadır. Yazmaya başlamadan önce yazma konusu ile ilgili zihinsel tasarımlar ve çıkarımlar gerçekleştirilir. Yazma metninin ilk taslağı zihinde oluşur. Duygu ve düşüncelerin bilişsel stratejiler yoluyla belli bir düzene girmesi gerekmektedir. Düşünceler belli bir hiyerarşik düzenle ve ardışıklık ilkesine uygun olarak yazıya geçirilir. Yazma tanımlarına bakıldığı zaman yazma eyleminin zihinsel etkinlikler ve düşünme ile iç içe olduğu görülmektedir. Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2009: 2156) yazmak "Söz ve düşünceyi işaret veya harflerle anlatmak." şeklinde tanımlanmaktadır. Buna göre yazma becerisi öncelikli olarak düşünmeyi gerektirmektedir. Düşünen ve sorgulayan insan kendini ve çevresini tanımaya başlar. Çocukluk çağında ilk tohumların atıldığı merak ve kuşku duygusu zamanla içinde yaşanılan dünyaya dair düşüncelerin oluşmasını sağlar.

Yazma eylemi bir ürün meydana getirmekten ziyade süreç içinde düşündüklerini soyut alandan somut alana aktarmaktır. Yazma bir anda gerçekleşen bir iş değildir. Öncelikle bireyin zihninde oluşan düşüncelerin organize edilmesinden sonra belirli bir sırayla bilgiler örgütlenmektedir. Bu da yazmanın hazırlık aşamasını meydana getirmektedir. *Yazmaya hazırlık* evresinden sonra zihinde tasarlanan bilgilerin örgütlenmesi gerekmektedir. Düşüncelerin düzenlenmesi ancak bir plan ile olmaktadır. Yazılı anlatım her şeyden önce bir planlama becerisini gerektirmektedir. Yazıyı planlamak da zihinsel bir işlemdir. Fikirlerin tasnifi, sıralaması ve sınıflaması bu aşamada gerçekleşmektedir. Birey yazma süreci üzerine ayrıntılı düşünme işlemini planlama aşamasında gerçekleştirmektedir. Yazının planlama evresinden sonra *taslak oluşturma* aşaması gelmektedir. Taslak oluşturma zihinde düzenlenen düşüncelerin ve bilgilerin kâğıtta belli bir düzenle sızlanmasıdır. *Düzenleme* ise temel ve destekleyici düşüncelerin ana fikir etrafında metin içinde uygun yerlerde konumlandığı evredir. Bu aşamada duygu ve düşünceler gözden geçirilir. Bu eylemler zihinsel bir çabanın sonucu ve ürünüdür. Yazmanın en son basamağı *paylaşmadır*. Yazılı ürün hedef kitleye ulaştığında yazma amacı da gerçekleşmektedir.

Yazma becerisi üst düzey düşünme yöntemlerinden biri olan yaratıcı düşünme ile doğrudan ilgilidir. Yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş olan bireyler yazma sürecinde daha aktif ve başarılı olmaktadır. Geniş bir hayal gücüne ve özgür düşünme becerisine sahip olan bireylerin yazılı anlatım ve ifade yetkinlikleri gelişmektedir. Yazma becerisi ve düşünme yöntemleri arasındaki bağlantı doğru orantılıdır. "Öğrenciler düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırmalar yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yapmalıdır" (Güneş, 2013: 158). Düşünerek yazan

birey, tutarlı ve mantıksal bir bütünlük içinde kendini ifade etme olanağı bulmaktadır. Bireyin yazılı anlatım metni ve yazma süreçleri onun düşünme yöntemleri ve süreçleri hakkında bilgi vermektedir.

Metinde Düşünce ve Düşüncenin Gelişimi

Metin, bir anlatı yapısının içinde yer alan en büyük ve geniş birimdir. Bir metni oluşturan unsurların anlamlı en küçük parçası olan sözcükler cümleleri; cümleler ise paragrafları meydana getirmektedir. Bir düşüncenin, duygunun, tezin ya da antitezin açıklanması ve ifade edilmesi paragraf düzeyinde gerçekleşmektedir. Metin içinde yer alan paragrafların temelini düşünceler oluşturmaktadır. Bir metin genel olarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Bu metin yapısı içinde düşünceler bu birimler düzeyinde yer almaktadır. Metnin giriş bölümünde düşünce ortaya atılır. Devamında ortaya atılan düşüncenin sınırları çizilir ve tanımlanır. Bu, bir problem durumunun hissedilip tanımlanması süreci ile benzerlik göstermektedir. Giriş bölümü kısa ve net fikir ifadelerinden oluşmaktadır. Metinde temel düşüncenin ortaya çıktığı bölümdür. Gelişme bölümünde ise temel düşünce destekleyici düşüncelerle genişletilmektedir. Fikirlerin açıklandığı, örneklerle zenginleştirildiği bölüm gelişme bölümüdür. Bu bölümde cümleler arasında sebep sonuç ilişkileri kurularak, sayısal verilerden ve argümantasyonlardan yararlanılarak düşünceler desteklenmektedir. Daha geniş bir ifadeyle gelişme bölümü soruların cevaplandığı ve problemlerin çözülmeye çalışıldığı kısımdır. Metnin sonuç bölümü giriş ve gelişme bölümünde ifade edilen düşüncelerin sentezlendiği bölümdür. Metin içinde birer birim olarak bulunan fikirler bu bölümde bir bütün hâline getirilir ve bir sonuç paragrafına dönüştürülür.

Bir plan dâhilinde oluşan metinde ortaya çıkan temel düşünceler ve destekleyici düşünceler, metnin ana fikri ve temasından uzaklaşmadan esas yapıyı meydana getirir. Metnin iskeleti giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Bu iskeletin içini dolduran dolgu malzemesi ise temel düşünceler ve destekleyici düşüncelerdir. Bir metni anlaşılır ve nitelikli kılan unsur temel düşünce ile destekleyici düşünce arasındaki bağlantıdır. Destekleyici düşünce temel düşüncenin sınırlarından fazla uzaklaşmadan iletiye dair açıklayıcı ipuçları sunmaktadır. Destekleyici düşünceyi sağlam kılan unsur ise temel düşünceye sağladığı dayanak noktalarıdır. Bu dayanak noktaları metinde rastgele konumlandırılmamıştır. Destekleyici düşünce ana fikre yaklaştıran ve temellendiren akıl yürütme yollarını kullanarak ortaya çıkmaktadır. Böylece yazmadaki amaç metni meydana getiren farklı fikirlerin organize edilmesi sürecinde öğrencinin akıl yürütme yollarından planlama, sınıflama, sıralama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst bilişsel alanını kullanabilmesidir. “Yazmak, metin planlamayı, metnin düşünsel izleğini çıkararak dile getirilecek olanları çizgisel ve tutarlı bir biçimde düzenlemeyi gerekli kıldığı için, öğrenciler yazmayı öğrenirken genel olarak planlamayı ve düşünmeyi de öğrenir” (Huber, 2008: 272).

Metinde yer alan temel düşüncelerin daha iyi açıklanabilmesi ve örneklendirilebilmesi için destekleyici düşüncelerin sınırlarının konu dışına

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı

çıkmadan metnin temasıyla bir bütün oluşturması gerekmektedir. Tartışma, açıklama, betimleme, tanımlama gibi düşünceyi geliştirme yollarının metin içindeki kullanımı destekleyici düşüncenin iyi yapılandırıldığına bir göstergesidir. Destekleyici düşünceler, temel düşüncelerin açıklanmasında ve metnin iletilmesini sezdirmede esas unsur parça üstü birimlerdir. Temel düşünceyi ispat etme ve ona dayanak oluşturma misyonu üstlenen destekleyici düşünceler bir metinde organik bağlar kurmada önemlidir. Bu organik bağlar temel düşüncenin, konu alanı ve metnin türü dâhilinde, hedef kitlenin yani alıcının iletilmek istenen mesajı doğru algılayıp çözümlemesini sağlamaktadır.

Türkçe derslerinde metinler, bireyin bilişsel ve zihinsel bağımsızlık kazanmasını sağlamaktadır. Bir temel düşünceye bağlı olarak çeşitli destekleyici düşünceler üreten birey, yaratıcı ve sorgulayıcı fikir yürütme yollarını metnin oluşum aşamasının her basamağında kullanmaktadır. Sorgulamanın ve eleştirel düşünmenin temelinde yer alan neden sonuç ilgileri kurmak, çıkarımlar yapmak, tündengelimsel ve tümevarımsal akıl yürütme yollarını kullanmak bir sonuca ya da ürüne ulaşmaktan ziyade süreçteki aktif katılıma vurgu yapmaktadır.

Bireyin yazma çalışmalarına başlamadan önce düşüncelerini ön bilgileriyle bağlantı kurarak düzenlemesi metin yazma ve oluşturma aşamasının ilk evresidir. Birey bu farkındalığı kazandığında düşüncelerini yazma işlemi boyunca yönlendirme ve kontrol etme yetkinliği kazanmaktadır. Bir metne ait yazma konusunun ve türünün sınırları içinde temel düşünce ve ona ait alt düşüncelerin ayrımını rahatça kavrayabilmeleri için bireylere Türkçe derslerinde yazma çalışmaları yaptırılması büyük bir öneme sahiptir. Metinden çok metin oluşturma sürecinde gerçekleşen öğrenmeler ve bu süreçte kullanılan akıl yürütme ve düşünme teknikleri yazma çalışmalarının asıl amacını meydana getirmektedir. Bireylerin düşünmeyi öğrenmeleri ve öğrendikleri düşünme yöntemlerini yazılı metinlerle ifade etmeleri Türkçe dersinde yazma çalışmalarının nihai hedefi sayılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul kademesindeki öğrencilerin yazılı metinlerinde düşüncelerin dağılımını ve düzenlenişini değerlendirmektir. Bu amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki alt amaçlara da ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin yazılı metinlerinde temel düşüncelerin, destekleyici düşüncelerin ve destekleme yönlerinin kullanım durumunu tespit etmek.
2. Öğrencilerin yazılı metinlerindeki dil birimlerinin dağılımını tespit etmek.
3. Temel düşüncelerin, destekleyici düşüncelerin ve destekleme yönlerinin dil birimlerine göre dağılımlarını tespit etmek.
4. Temel düşüncelerin, destekleyici düşüncelerin ve destekleme yönlerinin metin içinde nasıl düzenlendiğini (giriş, gelişme, sonuç) tespit etmek.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri toplama teknikleri başlıkları altında bilgilere yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde düşünce alt yapısını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde yürütülen betimsel türde bir çalışmadır. “Tarama araştırmaları, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için veri toplamayı ve geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır” (Creswell, 2013; Karasar, 2014). Ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde düşünce alt yapısını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada, örneklem yoluyla yazılı metinlerdeki temel ve destekleyici düşüncelerle, destekleme yönlerinin dağılımı, bunların metin içindeki düzenlenişi, düşünceleri düzenlerken öğrencilerin yaptıkları hataların belirlenmesi istendiğinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelin tercih edilmesinin başka bir nedeni de tarama araştırmalarının geniş bir örneklemde elde edilen birçok bilgiyi ortaya koymak için uygun olmasıdır.

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ortaokul (5., 6., 7., 8. sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için random (rastgele) yöntemiyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini Hatay ili Antakya ve Defne ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 439 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem alınan okullar ve öğrencilerin sınıf düzeyleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1: Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Okul ve Sınıf Bilgileri

Okul	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
İnönü Ortaokulu	34	30	38	26	128
Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu	30	23	31	27	111
Bedii Sabuncu Ortaokulu	23	33	19	25	100
Odabaşı 75. Yıl Ortaokulu	26	21	27	26	100

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Bilgilendirici Metinlerde Düşünce Alt Yapısına İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı, Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Değerlendirme Formu, Düşüncelerin Metin İçindeki Organizasyonuna İlişkin Değerlendirme Formu ile Temel Düşünce ve Destekleyici Düşünce Oranına İlişkin Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ve çalışmada hangi amaçla kullanıldıklarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Nu	Veri Toplama Aracı	Amaç
1	Bilgilendirici Metinlerde Düşünce Alt Yapısına İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı	Temel düşünce, destekleyici düşünce, destekleme yönü ve düşüncelerin sentezi boyutlarını belirlemek

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı

2	Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Değerlendirme Formu		Kelime, cümle, paragraf birimlerine göre temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönü dağılımını belirlemek
3	Düşüncelerin Metin İçindeki Organizasyonuna İlişkin Değerlendirme Formu		Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönü dağılımını belirlemek

3. 1. Bilgilendirici Metinlerde Düşünce Alt Yapısına İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı

Tablo 3: Bilgilendirici Metinlerde Düşünce Alt Yapısına İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı

Maddeler	1 (Çok Zayıf)	2 (Zayıf)	3 (Orta)	4 (İyi)
Temel Düşünceler	Metinde temel düşünce yoktur	Metinde 1 temel düşünce vardır	Metinde 2 temel düşünce vardır	Metinde 3 ve daha fazla temel düşünce vardır
Destekleyici Düşünceler	Metinde destekleyici düşünce yoktur	Metinde 1 destekleyici düşünce vardır	Metinde 2 destekleyici düşünce vardır	Metinde 3 ve daha fazla destekleyici düşünce vardır
Destekleme Yönü	Metinde destekleme yönü kullanılmamıştır	Metinde 1 destekleme yönü kullanılmıştır	Metinde 2 destekleme yönü kullanılmıştır	Metinde 3 ve daha fazla destekleme yönü kullanılmıştır
Düşüncelerin Sentezi	Metinde düşüncelerin sentezi söz konusu değildir	Metinde düşünce sentezi temel düşüncenin tekrarından ibarettir	Metinde bazı eksikliklerle birlikte bir senteze gidilmiştir	Metindeki düşünceler başarılı bir şekilde sentezlenerek ifade edilmiştir

Düşünce alt yapısına ilişkin dereceli puanlama anahtarının amacı metinlerde yer alan temel düşüncelerin, destekleyici düşüncelerin, destekleme yönünün kullanım düzeyini ortaya koymak, ayrıca düşüncelerin metinlerdeki sentezlenme durumlarını belirlemektir. Puanlama anahtarı temel düşünceler, destekleyici düşünceler, destekleme yönü ve düşüncelerin sentezi olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar 1 (çok zayıf), 2 (zayıf), 3 (orta) ve 4 (iyi) şeklinde derecelendirilmiştir. Puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla bazı çalışmalara başvurulmuştur. Geçerliği sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş, Türkçe eğitimi alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşleri alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Güvenilirliği sağlamak amacıyla değerlendiriciler arası uyum katsayısı esas alınmıştır. Bu amaçla her sınıf düzeyinden alınan toplam 32 metin araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde değerlendirilmiş ve aralarındaki uyum katsayısı hem boyutla açısından hem de puanlama anahtarının geneli açısından hesaplanmıştır. Güvenilirlik çalışmasından çıkan sonuçlara göre temel düşünceler boyutundaki uyum katsayısı .76, destekleyici düşünceler boyutundaki uyum katsayısı .72, destekleme yönü boyutundaki uyum katsayısı .81 ve düşüncelerin sentezi boyutundaki uyum katsayısı .84 olarak tespit

edilmiştir. puanlama anahtarının geneli açısından değerlendirildiğinde uyum katsayısının .78 olduğu tespit edilmiştir. bu oranlar puanlama anahtarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

3. 2. Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Değerlendirme

Formu

Tablo 4: Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Değerlendirme Formu

Dil Birimleri	Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
Kelime			
Cümle			
Paragraf			

Çalışmada kullanılan dil birimlerine göre düşüncelerin dağılımına ilişkin değerlendirme formu öğrencilerin metinlerde kullandıkları temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünün formda yer alan birimlere oranını belirlemektir. Başka bir deyişle bu form öğrencilerin her bir temel düşünceyi kaç kelimeyle, kaç cümleyle ve kaç paragraf hâlinde ortaya koyduklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Aynı şekilde destekleyici düşünceler ve destekleme yönünün de kaç kelime, kaç cümle ve kaç paragraf hâlinde düzenledikleri de bu form aracılığıyla tespit edilmiştir. Formun geçerliliğini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi alanından üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur.

3. 3. Düşüncelerin Metin İçindeki Organizasyonuna İlişkin Değerlendirme

Formu

Düşüncelerin metin içindeki organizasyonuna ilişkin değerlendirme formu aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 5: Düşüncelerin Metin İçindeki Organizasyonuna İlişkin Değerlendirme Formu

Metnin Bölümleri	Temel Düşünce	Destekleyici Düşünce	Destekleme Yönü
	f	f	f
Giriş			
Gelişme			
Sonuç			
Toplam			

Düşüncelerin metin içindeki organizasyonuna ilişkin değerlendirme formunun amacı temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönlerinin metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki düzenleniş biçimini ortaya koymaktır. Bu form aracılığıyla metnin her bir bölümü açısından kaç temel düşünce, kaç

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı

destekleyici düşünce, kaç destekleme yönü kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu form ayrıca düşüncelerin metin içindeki düzenlenmesine ilişkin sorunların tespit edilmesi konusunda da dolaylı olarak yardımcı olmuştur. Formun geçerliliğini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi alanından üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur.

Destekleme yönü kullanımına ilişkin değerlendirme formunun amacı her bir temel düşüncenin ve destekleyici düşüncenin ifade edilmesinde kaç destekleme yönü kullanıldığını tespit etmektir. Bu formda toplam 13 destekleme yönüne yer verilmiştir. Formun geçerliliğini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi alanından üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur.

4. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması, öğrencilere yazdırılan metinlerin değerlendirilmesiyle sağlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak her sınıf düzeyinde öğrencilere yazmaları için verilecek konuların yer aldığı bir liste oluşturulmuştur. Bu listenin hazırlanmasında öğrencilerin sınıf ve yaş düzeyleri; bilişsel, sosyal, psikolojik ve ahlaki gelişimleri; kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri gibi hususlara dikkat edilmiştir. Ayrıca konuların belirlenmesinde Türkçe Öğretim Programındaki kazanımlar dikkate alınmıştır. Sınıf düzeylerine göre konu listeleri hazırlandıktan sonra Türkçe eğitimi alanından 4 uzmanın bu konuları 1-5 puan arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda konuların aldığı puanlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 6: Sınıf Düzeylerine Göre Konu Listesi

Sınıf Düzeyleri	Konular	Toplam Puan
5. SINIF	Dostluğun önemini anlatan bir yazı yazınız.	19
	Sorumluluklarımızı zamanında yerine getirmenin yararları konusunda bir yazı yazınız.	19
	Çevremizi temiz tutmanın yaşamımıza olan katkılarıyla ilgili bir yazı yazınız.	17
	Komşuluk ilişkilerinin önemini nedenleriyle açıklayan bir yazı yazınız.	16
	Okulda ve sınıfta uymak zorunda olduğunuz kuralları ve bunların önemini anlatan bir yazı yazınız.	16
	Sağlıklı beslenmenin önemi ve faydaları konusunda bir yazı yazınız.	13
	Sokak hayvanlarını korumak için neler yapılabilir? Yazınız.	13
	Birbirimize saygı göstermenin gereklilikleri konulu bir yazı yazınız.	13
6. SINIF	Engelli arkadaşlarımızın hayatını kolaylaştırmak için neler yapılabilir? Yazınız.	19
	Çevre kirliliğinin sağlığımız üzerindeki etkileri konulu bir yazı yazınız.	17
	Kitap okumanın faydaları konulu bir yazı yazınız.	17
	Gülümsemenin insan ilişkilerindeki yerini anlatan bir yazı yazınız.	17
	Temiz ve yeşil bir dünyada yaşamak için bize düşen görevler konulu bir yazı yazınız.	16
	Uzayın keşfinin gelecekteki yansımaları ve etkileri konulu bir yazı yazınız.	16
	İnsan hayatında aile ortamının önemi konulu bir yazı yazınız.	15
	Doğadaki canlı çeşitliliğinin korunması ve geliştirilmesi için teknoloji kullanımı	13

	konulu bir yazı yazınız.	
	Yaşamımızdaki TV, akıllı telefonlar, tabletler vs. gibi teknolojik aletleri daha faydalı kullanmak adına yapılabilecekler konulu bir yazı yazınız.	19
	Paranızı bilinçli harcamanın israf etmeden yaşamaya olan katkıları konulu bir yazı yazınız.	17
	Dünyayı daha temiz ve yaşanılır bir yer haline getirmek için ülkelere düşen görevler konulu bir yazı yazınız.	17
	Sağlıklı bir vücut için spor yapmak ve hareketli bir yaşam sürmek konulu bir yazı yazınız.	16
	Savaşların insanlar üzerindeki olumsuz etkileri konulu bir yazı yazınız.	16
7. SINIF	Kütüphanelerden daha fazla yararlanabilmek için teknolojiden nasıl faydalanılabilir? Yazınız.	15
	Dilin milletlerin hayatındaki önemi konulu bir yazı yazınız.	13
	Ülke kalkınmasında birey olarak yapılacaklar konulu bir yazı yazınız.	13
	Başarılı olduğunuz derslerin meslek seçiminizde etkili olabileceğini düşünüyor musunuz? Neden? Açıklayınız.	18
	Yaşadığımız dünyayı daha iyi tanımak ve anlamak için “okumak” konulu bir yazı yazınız.	16
	Toplumsal yaşamda hoşgörünün önemi ve gerekliliği konulu bir yazı yazınız.	16
	Popüler kültürün hayatımızdaki etkileri konulu bir yazı yazınız.	16
8. SINIF	Zaman yönetiminin okul başarımıza katkıları konulu bir yazı yazınız.	15
	Kitap okumanın düşünce dünyamız üzerindeki etkileri konulu bir yazı yazınız.	15
	Günümüzdeki bilimsel çalışmaların günlük yaşantımıza olan katkıları konulu bir yazı yazınız.	15
	Küresel ısınmaya bağlı olarak artan açlık sorunu için alternatif çözüm önerileri sunan bir yazı yazınız.	14

İlgili alan uzmanları tarafından puanlama işlemi tamamlanan konular arasında her sınıf düzeyinde en yüksek puan alan ilk 5 konu öğrencilere yazmaları için verilmiş ve bunlardan birini seçerek yazılı bir metin oluşturmaları istenmiştir. Bu konuların dışında her sınıf düzeyinde kendilerinin istedikleri herhangi bir konuyla ilgili bir metin yazabilecekleri “Diğer” seçeneği adı altında belirtilmiştir. Yazmak için bir süre tayin edilmemiş ancak öğrencilerin ortalama bir ders saati içinde metinlerini tamamladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerden metinler alındıktan sonra verilerin toplanması işlemine geçilmiştir.

Araştırmada ilk olarak metinlerdeki düşünce dağılımları ile düşüncelerin sentezlenme durumuna ilişkin veriler toplanmıştır. Bu amaçla “Bilgilendirici Metinlerde Düşünce Alt Yapısına İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Bu aşamada metinler temel düşüncenin, destekleyici düşüncenin ve destekleme yönünün “hiç olmaması, 1 tane olması, 2 tane olması, 3 ve daha fazla olması” açısından değerlendirilerek puanlama anahtarına işaretlenmiştir. Ayrıca

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı

düşüncelerin metnin sonunda sentezlenme durumu da “düşünceler sentezlenmemiştir, sentez ana düşüncenin tekrarından ibarettir, eksikliklerle birlikte bir sentez söz konusudur, düşünceler başarılı bir şekilde sentezlenmiştir” şeklinde tespit edilerek gerekli işaretlemeler yapılmıştır.

Araştırmada ikinci olarak her metnin kaç kelime, cümle ve paragraftan oluştuğu belirlenmiştir. Bunun amacı metinlerde yer alan düşüncelerle kelime sayısı, cümle sayısı ve paragraf sayısı arasında bir bağlantı kurmaktır. Metinlerdeki kelime sayıları (1-25), (26-50), (51-75), (76-100), (101-150), (151-200) ve (200 üstü) şeklinde; cümleler (0-5), (6-10), (11-15), (16-20) ve (20 üstü) şeklinde; paragraflar ise (1), (2), (3), (4) ve (5 üstü) şeklinde sınıflandırılmıştır. Böylelikle her metin içerdiği kelime, cümle ve paragraf sayısına göre ilgili olduğu aralıklara göre tasnif edilmiştir. Sonraki aşamada ise belirlenen kelime, cümle ve paragraf aralıklarına giren metinlerdeki temel düşüncelerin, destekleyici düşüncelerin, destekleme yönlerinin dağılımları tespit edilmiştir. Bu amaçla “Dil Birimlerine Göre Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

Düşüncelerin metin içinde nasıl düzenlendiklerini belirlemek için “Düşüncelerin Metin İçindeki Organizasyonuna İlişkin Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu aşamada giriş, gelişme ve sonuç bölümleri temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönü açısından değerlendirilmiştir. Böylece metinlerin hangi bölümlerinde bu düşüncelerin hangilerinin ne kadar kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır.

5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde temel betimleyici istatistik analiz tekniklerinden yüzde ve frekans; sınıf düzeyleri arasındaki anlamlılık değerlerine ilişkin bulguların tespitinde ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Buna göre metinlerdeki temel düşüncelerin, destekleyici düşüncelerin, destekleme yönlerinin ve düşüncelerin sentezinin dağılımına ilişkin bulguların ortaya konulmasında yüzde ve frekans; temel düşünceler, destekleyici düşünceler, destekleme yönü ve düşüncelerin sentezi ile sınıf düzeyleri arasındaki anlamlılık değerlerine ilişkin bulguların ortaya konulmasında varyans analizi tercih edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, genel olarak düşüncelerin dağılımı, dil birimlerine göre düşüncelerin dağılımı, düşüncelerin metin içindeki organizasyonu şeklinde verilmektedir.

1. Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Düşüncelerin dağılımı, “temel düşünceler, destekleyici düşünceler, destekleme yönü ve düşüncelerin sentezi” şeklinde düzenlenmiştir.

1. 1. Temel Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 7: *İlgilendirici Metinlerde Temel Düşüncelerin Dağılımı*

Temel Düşünceler	Metinde temel düşünce yoktur		Metinde 1 temel düşünce vardır		Metinde 2 temel düşünce vardır		Metinde 3 ve daha fazla temel düşünce vardır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf Düzeyi	21	18,3	86	74,8	6	5,2	0	0	113	100
6. Sınıf Düzeyi	7	6,1	91	79,1	9	7,8	0	0	107	100
7. Sınıf Düzeyi	17	14,8	89	77,4	9	7,8	0	0	115	100
8. Sınıf Düzeyi	15	13,0	67	58,3	21	18,3	1	0,9	104	100

Tablo 7'ye göre 5. sınıf metinlerinin % 18,3'ünde; 6. sınıf metinlerinin % 6,1'inde; 7. sınıf metinlerinin % 14,8'inde ve 8. sınıf metinlerinin % 13,0'ında temel düşünce yoktur. Metinlerde en fazla 1 temel düşünce bulunmaktadır. Bu oran 5. sınıfta 74,8; 6. sınıfta 79,1; 7. sınıfta 77,4; 8. sınıfta 58,3 olmuştur.

1. 2. Destekleyici Düşüncelerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 8: Bilgilendirici Metinlerde Destekleyici Düşüncelerin Dağılımı

Temel Düşünceler	Metinde destekleyici düşünce yoktur		Metinde 1 destekleyici düşünce vardır		Metinde 2 destekleyici düşünce vardır		Metinde 3 ve daha fazla destekleyici düşünce vardır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf Düzeyi	45	39,1	44	38,3	23	20,0	1	0,9	113	100
6. Sınıf Düzeyi	25	21,7	51	44,3	29	25,2	2	1,7	107	100
7. Sınıf Düzeyi	33	28,7	49	42,6	28	24,3	5	4,3	115	100
8. Sınıf Düzeyi	27	23,5	43	37,4	32	27,8	2	1,7	104	100

Tablo 8'e göre 5. sınıf metinlerinin % 39,1'inde; 6. sınıf metinlerinin % 21,7'sinde; 7. sınıf metinlerinin % 28,7'sinde ve 8. sınıf metinlerinin % 23,5'inde destekleyici düşünce bulunmamaktadır. Metinlerde en fazla 1 destekleyici düşünce bulunmaktadır. Bu metinlerin oranı 5. sınıf düzeyinde % 38,3; 6. sınıf düzeyinde % 44,3; 7. sınıf düzeyinde 42,6 ve 8. sınıf düzeyinde 37,4 olarak belirlenmiştir.

1. 3. Destekleme Yönü Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 9: Bilgilendirici Metinlerde Destekleme Yönü Dağılımı

Temel Düşünceler	Metinde destekleme yönü kullanılmamıştır		Metinde 1 destekleme yönü kullanılmıştır		Metinde 2 destekleme yönü kullanılmıştır		Metinde 3 ve daha fazla destekleme yönü kullanılmıştır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5.Sınıf	34	29,6	35	30,4	40	34,8	4	3,5	113	100
6.Sınıf	18	15,7	40	34,8	43	37,4	6	5,2	107	100

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı

7.Sınıf	26	22,6	32	27,8	40	34,8	17	14,8	115	100
8.Sınıf	27	23,5	27	23,5	41	35,7	9	7,8	104	100

Tablo 9'a göre 5. sınıf metinlerinin % 29,6'sında; 6. sınıf metinlerinin %; 7. sınıf metinlerinin %; 8. sınıf metinlerinin % destekleme yönü yoktur. Metinlerde en fazla 2 destekleme yönü kullanılmıştır. Bu metinlerin oranı 5. sınıfta % 34,8; 6. sınıfta % 37,4; 7. sınıfta % 34,8 ve 8. sınıfta % 35,7 olmuştur.

1. 4. Bilgilendirici Metinlerde Düşüncelerin Sentezinin Dağılımı

Tablo 10: Bilgilendirici Metinlerde Düşüncelerin Sentezinin Dağılımına İlişkin Değerler

Düşüncelerin Sentezi	Metinde düşüncelerin sentezi söz konusu değildir.		Metinde düşüncelerin sentezi temel düşüncenin tekrarından ibarettir.		Metinde bazı eksikliklerle birlikte bir senteze gidilmiştir.		Metindeki düşünceler başarılı bir şekilde sentezlenerek ifade edilmiştir.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5.Sınıf	54	47,0	36	31,3	22	19,1	1	0,9	113	100
6.Sınıf	37	32,2	28	24,3	36	31,3	6	5,2	107	100
7.Sınıf	44	38,3	31	27,0	30	26,1	10	8,7	115	100
8.Sınıf	34	29,6	36	31,3	28	24,3	6	5,2	104	100

Tablo 10'a göre 5. sınıf metinlerinin % 47,0'ında; 6. sınıf metinlerinin % 32,2'sinde; 7. sınıf metinlerinin % 38,3'ünde ve 8. sınıf metinlerinin % 29,6'sında düşünceler sentezlenmemiştir. Düşüncelerin başarılı bir şekilde sentezlendiği metinlerin oranı ise 5. sınıfta % 0,9; 6. sınıfta % 5,2; 7. sınıfta % 8,7 ve 8. sınıfta %5,2 olmuştur.

2. Dil Birimlerine Göre Metinlerin Durumu

Dil birimlerine göre metinlerin durumuna ilişkin bulgular sınıf düzeyleri gözetilerek aşağıda verilmektedir.

2. 1. Kelime Aralıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 11: Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Kelime Aralıkları

Kelime	1-25	26-50	51-75	76-100	101-150	151-200	200 ve üstü	Toplam
5.sınıf	2	14	23	26	35	12	1	113
6.sınıf	2	5	15	31	38	14	2	107
7.sınıf	0	1	15	28	50	14	7	115
8.sınıf	2	6	19	12	45	17	3	104

Tablo 11'e göre ortaokul öğrencileri en fazla metni 101-150 kelime aralığında; ikinci olarak da 76-100 kelime aralığında yazmışlardır. Buna karşın 200 ve üstünde kelime içeren metinlerin sayısı 1 ile 7 arasında değişmektedir. Ortaokul

öğrencilerinden 1-25 kelime aralığında metin üretmeleri beklenmemesine rağmen 5., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde 2'şer metin yazıldığı görülmektedir.

2. 2. Cümle Aralıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 12: Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Cümle Aralıkları

	1-5 arası	6-10 arası	11-15 arası	16-20 arası	20 ve üstü	Toplam
5. Sınıf	22	45	36	6	4	113
6. Sınıf	10	43	28	18	8	107
7. Sınıf	9	36	45	18	7	115
8. Sınıf	15	40	30	15	4	104

Tablo 12'ye öğrencilerin en fazla 6-10 cümleden; ikinci olarak da 11-15 cümleden oluşan metinler yazdıkları görülmektedir. Sadece 7. sınıf öğrencileri en fazla metni 11-15 cümle aralığında yazmışlardır. Ayrıca öğrenciler en az metni 20 ve üstünde cümle kullanarak yazmışlardır. 1-5 cümle aralığındaki metin sayısı ise 9 ile 22 arasında değişmektedir.

2. 3. Paragraf Aralıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 13: Öğrenci Metinlerinde Kullanılan Paragraf Aralıkları

	1	2	3	4	5 ve üstü	Toplam
5. Sınıf	55	9	44	4	1	113
6. Sınıf	27	9	69	1	1	107
7. Sınıf	24	9	79	2	1	115
8. Sınıf	31	9	61	2	1	104

Tablo 13'e göre öğrenciler en fazla 3 paragraftan oluşan metinler yazmışlardır. Ancak 5. sınıf öğrencileri en fazla 1 paragraftan oluşan metin üretmişlerdir. 4 paragraf ile 5 ve üstü paragraftan oluşan metinlerin sayısı oldukça az görülmektedir.

3. Sınıf Düzeylerine Göre Dil Birimleri ve Düşünce Dağılımları

Dil birimlerine göre düşüncelerin dağılımına ilişkin bulgular sınıf düzeyleri gözetilerek aşağıda verilmektedir.

3. 1. Beşinci Sınıf Düzeyine Göre Dil Birimleri ve Düşünce Dağılımları

Tablo 14: 5. Sınıfta Kullanılan Kelime Aralığına Göre Düşünce Dağılımları

	1-25	26-50	51-75	76-100	101-150	151-200	200 ve üstü	Toplam
Temel Düşünceler	0	9	16	27	28	14	1	95
Destekleyici Düşünceler	1	5	11	24	30	21	1	93
Destekleme Yönü	0	6	15	37	43	26	0	127

Tablo 14'e göre beşinci sınıf öğrencileri en fazla temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünü 101-150 kelime aralığında kullanmışlardır. Diğer yandan 1-25 aralığında temel düşünce ve destekleme yönü kullanılmamıştır. 200 ve

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı

üstünde kelime içeren metinlerde ise 1'er tane temel ve destekleyici düşünce kullanılmıştır.

Tablo 15: 5.Sınıfta Kullanılan Cümle Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

	1-5	6-10	11-15	16-20	20 ve üstü	Toplam
Temel Düşünceler	11	40	33	6	6	96
Destekleyici Düşünceler	7	31	38	9	6	91
Destekleme Yönü	9	51	49	10	7	126

Tablo 15'e göre beşinci sınıf öğrencileri en fazla temel düşünceyi 6-10 cümleden oluşan metinlerde; en fazla destekleyici düşünceyi 11-15 cümleden oluşan metinlerde; en fazla destekleme yönünü ise 6-10 cümleden oluşan metinlerde kullanmışlardır. Bu üç unsurun en az kullanıldığı metinler ise 20 ve üstü cümleden oluşmaktadır.

Tablo 16: 5. Sınıfta Kullanılan Paragraf Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

	1	2	3	4	5 ve üstü	Toplam
Temel Düşünceler	39	10	44	4	1	98
Destekleyici Düşünceler	30	11	44	5	2	92
Destekleme Yönü	56	11	56	5	2	130

Tablo 16'ya göre beşinci sınıf öğrencileri temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünü en fazla 3 paragraftan, ikinci olarak da 1 paragraftan meydana gelen metinlerde kullanmışlardır.

3. 2. Altıncı Sınıf Düzeyine Göre Dil Birimleri ve Düşünce Dağılımları

Tablo 17: 6. Sınıfta Kullanılan Kelime Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

	1-25	26-50	51-75	76-100	101-150	151-200	200 üstü	Toplam
Temel Düşünceler	1	5	14	28	42	16	2	108
Destekleyici Düşünce	0	4	12	26	43	28	4	117
Destekleme Yönü	0	0	17	33	60	30	5	145

Tablo 17'ye göre 6. sınıf öğrencileri en fazla temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünü 101-150 kelime aralığındaki metinlerde ikinci olarak da 151-200 aralığındaki kelime aralığında yazılan metinlerde kullanmışlardır. Bu unsurların en az kullanıldığı kelime aralığı ise 1-25 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 18: 6. Sınıfta Kullanılan Cümle Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

	1-5	6-10	11-15	16-20	20 ve üstü	Toplam
Temel Düşünceler	9	40	31	18	10	108
Destekleyici Düşünceler	6	40	31	26	13	116
Destekleme Yönü	5	42	41	35	16	139

Tablo 18'e göre 6. sınıf öğrencileri en fazla temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünü 6-10 arasında cümleden oluşan metinlerde kullanmışlardır. Bu unsurların en az kullanıldığı cümle aralığı ise 1-5 olarak belirlenmiştir.

Tablo 19: 6. Sınıfta Kullanılan Paragraf Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

	1	2	3	4	5	Toplam
Temel Düşünceler	24	9	74	0	1	108
Destekleyici Düşünceler	23	9	82	0	2	116
Destekleme Yönü	26	11	104	0	2	143

Tablo 19'a göre 6. sınıf öğrencileri en fazla temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünü 3 paragraftan oluşan metinlerde; ikinci olarak da 1 paragraftan oluşan metinlerde kullanmışlardır.

3. 3. Yedinci Sınıf Düzeyine Göre Dil Birimleri ve Düşünce Dağılımları

Tablo 20: 7. Sınıfta Kullanılan Kelime Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

	1-25	26-50	51-75	76-100	101-151	151-200	200 üstü	Toplam
Temel Düşünce	0	0	12	22	47	19	8	108
Destekleyici Düşünce	0	0	6	21	53	26	15	121
Destekleme Yönü	0	0	10	29	72	41	19	171

Tablo 20'ye göre 7. sınıf öğrencileri en fazla temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünü 101-151 kelime arasında; ikinci olarak da 151-200 kelime arasında kullanmışlardır. 1-25 ile 26-50 kelime aralığında üretilen metinlerde temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönü kullanılmamıştır.

Tablo 21: 7. Sınıfta Kullanılan Cümle Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

	1-5	6-10	11-15	16-20	20 üstü	Toplam
Temel Düşünce	4	29	44	22	9	108
Destekleyici Düşünce	3	23	53	31	11	121
Destekleme Yönü	6	33	68	41	16	164

Tablo 21'e göre 7. sınıf öğrencileri en fazla temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünü 11-15 cümle aralığında üretilen metinlerde kullanmışlardır. Bunun yanında 6-10 ile 16-20 cümle arasında üretilen metinlerde bu unsurların kullanım oranları birbirine yakındır.

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı

Tablo 22: 7. Sınıfta Kullanılan Paragraf Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

	1	2	3	4	5	Toplam
Temel Düşünceler	15	9	79	3	1	107
Destekleyici Düşünceler	13	10	91	3	1	118
Destekleme Yönü	17	13	125	3	2	160

Tablo 22'ye göre 7. sınıf öğrencileri en fazla temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünü 3 paragraftan; ikinci olarak da 1 paragraftan oluşan metinlerde kullanmışlardır.

3. 4. Sekizinci Sınıf Düzeyine Göre Dil Birimleri ve Düşünce Dağılımları

Tablo 23: 8. Sınıfta Kullanılan Kelime Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

	1-25	26-50	51-75	76-100	101-151	151-200	200 üstü	Toplam
Temel Düşünce	1	5	16	10	49	27	3	111
Destekleyici Düşünce	1	0	13	9	48	35	6	112
Destekleme Yönü	0	0	13	9	68	35	8	133

Tablo 23'e göre 8. sınıf öğrencileri en fazla temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünü 101-151 kelimedenden; ikinci olarak da 151-200 kelimedenden oluşan metinlerde kullanmışlardır.

Tablo 24 : 8. Sınıfta Kullanılan Cümle Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

	1-5	6-10	11-15	16-20	20 üstü	Toplam
Temel Düşünceler	10	39	38	18	6	111
Destekleyici Düşünceler	3	36	41	25	8	113
Destekleme Yönü	6	42	51	25	10	134

Tablo 24'e göre 8. sınıf öğrencileri en fazla temel düşünceyi 6-10 cümleden; en fazla destekleyici düşünce ve destekleme yönünü ise 11-15 cümleden oluşan metinlerde kullanmışlardır.

Tablo 25: 8. Sınıfta Kullanılan Paragraf Aralığına Göre Düşüncelerin Dağılımı

	1	2	3	4	5	Toplam
Temel Düşünceler	25	12	69	3	2	111
Destekleyici Düşünceler	21	9	75	3	2	110
Destekleme Yönü	24	7	89	3	2	125

Tablo 25'e göre 8. sınıf öğrencileri en fazla temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünü 3 paragraftan; ikinci olarak da 1 paragraftan oluşan metinlerde kullanmışlardır.

4. Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesine İlişkin Bulgular

Düşüncelerin metin içindeki düzenlenmesine ilişkin bulgular sınıf düzeylerine göre aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 26: Sınıf Düzeylerine Göre Düşüncelerin Metin İçindeki Düzenlenmesi

	Temel Düşünce				Destekleyici Düşünce				Destekleme Yönü			
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Giriş	64	67	57	70	5	9	9	28	23	15	12	29
Gelişme	21	29	42	38	75	97	97	81	81	115	126	82
Sonuç	12	12	7	5	14	8	5	5	22	14	23	26
Toplam	97	108	106	113	94	114	111	111	126	144	161	137

Tabloda sınıf düzeylerine göre düşüncelerin metin içindeki düzenlenişleri bulunmaktadır. Buna göre tüm sınıf düzeylerinde en fazla temel düşünce giriş bölümünde kullanılmıştır. Tabloya göre destekleyici düşüncelerin tüm sınıf düzeylerinde en fazla gelişme bölümünde kullanıldığı görülmektedir. En fazla destekleme yönü ise yine tüm sınıf düzeylerinde sonuç bölümünde kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre tüm sınıf düzeylerinde temel düşünce bulunmayan metin oranı oldukça yüksektir. Bu durum 1 temel düşünceye yer veren metinler ve temel düşünce içermeyen metinlerle birlikte düşünüldüğünde yazılı metinlerin “düşünce alt yapısı” bakımından zayıf olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. 2 temel düşünce ile 3 ve daha fazla temel düşünce içeren metinlerin oranlarının düşük düzeyde kalması da metinlerin niteliğiyle ilgili yukarıdaki yorumu desteklemektedir. Metinlerde temel düşünceye yer verilmemesi, bu metinlerin konuyla ilgili düşünce üretmeden, etkili bir ön hazırlık ve planlama uygulanmadan, taslak yazma çalışması yapılmadan oluşturulduğu anlamına gelmektedir. Bunun sebepleri, öğrencinin yazma süreci hakkında bilgi sahibi olmaması, öğretmenin etkili bir rehberlikte bulunamaması, yazmaya karşı ilgisizlik vb. olabilir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde destekleyici düşünce bulunmayan metinlerin oranının da yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda destekleyici düşünce içermeyen ve 1 destekleyici düşünce içeren metinlerin oranının öğrencilerin tamamına yakın olması, metinlerin düşünce içermeye yönünden başarılı olmadığı anlamına gelmektedir. Benzer bir durum destekleme yönü için de geçerlidir. Destekleme yönü kullanılmayan ve 1 destekleme yönü kullanılan metinlerin oranının öğrencilerin yarısından fazlasını kapsaması yukarıdaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönünden zayıf olan metinlerin düşüncelerin sentezlenmesi açısından başarılı olmasını beklemek doğru değildir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre düşüncelerin sentezlenerek ifade edildiği metinlerin oranının düşük; sentezlenmediği metin oranının ise yarıya yakın olması, bu düşünceyi desteklemektedir. Başarılı bir bilgilendirici metinden temel ve destekleyici düşüncelerin sentezlenerek ifade edilmesi beklenir. Metinde yer verilen düşüncelerin sonuç bölümünde derlenip toparlanarak bir bütün hâlinde sentezlenmesi bilgilendirici bir metnin temel özelliklerindedir.

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı

Araştırmada elde edilen sonuçlar alanyazındaki bazı çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. Erbilin (2014: 158) 8. sınıf öğrencilerinin yarıya yakınının ana düşünce ve yardımcı düşünceler boyutunda yetersiz düzeyde olduğunu; ana düşünceyi belirgin, açık bir biçimde ortaya koyamadıklarını, yardımcı düşünceleri yetersiz kullandıklarını, düşünceler arasındaki bağlantıyı sağlayamadıklarını tespit etmiştir. Arıcı ve Ungan (2008: 324) öğrencilerin yarıya yakınının (% 45,9) plan yapmada zorlandığını bunun da ana fikri ifade ederken hatalara yol açtığını belirlemiştir. Aynı şekilde Alkan (2007: 84) da öğrencilerin, anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralayamadıklarını, bir düşünceden ötekine mantıksal bir akış içinde geçemediklerini belirtmektedir. Bu sonuçlar başka araştırmalar tarafından da desteklenerek (Temizkan, 2003: 145; Kırbas, 2006: 139; Arıcı, 2008: 216; Erbilin, 2014: 160) öğrencilerin konunun islenişinde, planlamada, ana fikir ve yardımcı fikirleri ifade etmede, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmada zorlandıkları sonucu ortaya koyulmuştur.

Öğrencilerin yukarıda belirtilen noktalardaki yetersizliklerinin nedenlerini aramak gerekir. Erbilin, (2014: 158) bu yetersizliklerin temel nedeninin öğrencilerin yazma sürecinde yazının amacını ortaya koyacak bir ana düşünce belirlememesi olduğunu belirtmektedir. Yazılı anlatımda yazının ana düşüncesini belirlemek ve yazıyı bu ana düşünce çerçevesinde geliştirmek önemlidir. Amaçsız bir biçimde yazıya başlamak, ana düşünceyi destekleyecek yardımcı fikirlerin gelişigüzel bir şekilde art arda sıralanmasına ve yazının iletmek istediği düşüncenin daha açık, daha belirgin olmaktan uzak kalmasına yol açar. Ana düşüncenin saptanmasından sonra destekleyici fikirlerin sınırlarını çizmek gerekmektedir. Destekleyici düşünceler temel düşünceye dayanak oluştururken destekleme yönü niteliğindeki unsurlardan da faydalanmalıdır. Böylelikle metni bir araya getiren tüm unsurlar düzenli bir bütünlük oluşturmaktadır. Öğrencilerin ana düşünce, yardımcı düşünce, başlık ve paragraflar arasındaki geçiş ifadelerini yerli yerinde kullanmaları metni sistemli hale getirmektedir. Öğrencinin metni oluşturan unsurlar arasında bağlantı kurmaktaki başarısızlığı kompozisyonun tamamını etkilemektedir. Bu durum metinde cümleler ve paragraflar arasında kopukluk meydana getirmektedir. Bağlantı yetersizliğinin sebepleri bilindiğinde ve ortaya konduğunda fikir ve yazı arasındaki bütünlük sağlanmış olacaktır.

Yazılı metinlerde düşünce üretiminin temeli düşüncenin kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmaktan geçer. Deniz (2000: 61)'e göre kelime zenginliği zihin ve fikir zenginliği ile birlikte artmaktadır. Bireyin düşünce gücü geliştikçe söz dağarcığı artmaktadır. Düşünce üretmek için okuma, gözlem, başkalarıyla iletişim kurarak onların düşüncelerini öğrenme gibi yollar kullanılabilir. Çelikpazu (2006: 80) da okuma alışkanlığı ve zevkini kazanmamış, sözcük dağarcığı yetersiz olan, sözcükleri doğru telaffuz edemeyen ve düzgün cümleler kuramayan öğrencilerin duygu ve düşüncelerini istedikleri gibi anlatamadıklarını ifade ederek bu düşünceyi desteklemektedir. Akbayır (2006: 77)'a göre Yazılı anlatımın geliştirilmesi kitap okuma sevgisinin kazandırılmasına bağlıdır. Çok okuyan bir birey doğal olarak

okuduklarını dile getirmeye, yazmaya ve anlatmaya yönelir. Kartal ve Özteke (2010: 378)'ye göre de anadilin gelişimindeki önemli faktörlerden biri bireyin okuma kaynaklarıdır. Bu kaynaklarla beslenme bireyin hem yazılı hem de sözlü anlatım becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği gibi aynı zamanda eleştirel düşünme ve empati kurma becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. Bireyin gelişiminde çok yönlü etkisi olan okuma becerisinin ve okuma alışkanlığının kazandırılıp gelişmesinde yaşamın ilk yıllarından itibaren ailelerin ve okul çağına gelindiğinde ise öğretmenlerin dersteki büyük önem taşımaktadır.

Yazılı metinlerde önemli unsurlardan biri de düşüncenin düzenleniş biçimidir. Bir metni oluşturan kelime, cümle ve paragraflar sistemli bir bütün oluşturmaktadır. Şahin (2004: 36)'e göre düşüncelerin belirgin kılınması, düşünce bağıntısının kurularak yazının bütünlüklü olması ve çekicilik kazanması bakımından paragraflar önemli işlevlere sahiptir. Yazının konusu ve bütünlüğü düşünülerek, işlevleri yönünden, giriş (başlangıç), gelişme (geçiş), sonuç; içerikleri yönünden, düşünce (fikir, tahlil), olay, tasvir (betimleme) paragrafı gibi başlıklar altında tanımlanır. Metni oluşturan paragraflar arasında anlam bütünlüğünün doğru geçişler ile sağlanması önemlidir. Selvikavak (2006: 18)'a göre yazma, sözcüklerin, ifadelerin, tümcelerinin bir düzen oluşturacak şekilde belli yollar izlenerek ve anlamlı bir bütünlük içinde bir araya getirilmesi sürecidir. Paragraflar arasındaki ahenk ve düzen bir yazma metninin başarısını ortaya koymaktadır. Çağlayan (2009: 32)'a göre yazma becerileri gelişmemiş öğrenciler bilgiyi aktarmaya dayalı yazımları daha fazla yapmaktadırlar. Bunun nedeni metni yorumlayıp kendi yazım tarzlarıyla bütünlüştürmemeleridir. Öğrencinin düşündükleri ile ifade ettikleri arasındaki fark metnin amacına ulaşma gücünü göstermektedir. Yılmaz (2009: 21)'a göre, Yazma sırasında düşüncelerin arka arkaya sıralanması yeterli değildir. Düşüncelerin mantıksal ilişkiler içinde ve birbirini tamamlar nitelikte olması önemlidir. Kelime, cümle ve paragraflar arasında ortaya atılan düşüncelerle sağlanan eşleme önem taşımaktadır. Eğilmez (2010: 21)'e göre birey yazılı anlatım yoluyla kendini ifade ederken, zihin sözlüğünde yer alan söz varlığının içinden kullanacağı sözcükleri özenle seçer ve böylece sözcükler aracılığı daha bilinçli bir düşünme etkinliği gerçekleştirmiş olur. Sözcüklerle sağlanan etkili bir anlatım metnin büyük yapısı olan paragrafları da daha nitelikli kılmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin metinleri oluştururken kullandıkları kelime, cümle ve paragraf birimleri de değerlendirilmiştir. Buna göre; tüm sınıf düzeylerinde en az metin 1-25 kelime ile 200 ve üstü kelime aralıklarında üretilmiştir. Bu durum, belirlenen kelime aralıklarının en alt ve en üst aralıklarına ilişkin metin sayılarının az olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin en alt kelime aralığında (1-25) az sayıda metin yazmaları olumlu bir durumdur. Bununla birlikte en üst kelime aralığına (200 ve üstü) ilişkin metinlerin sayılarının da az olması istenen bir durum değildir. Öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde en fazla ürettikleri metin sayısı 101-150 kelime aralığındadır. Buna göre öğrencilerin kendilerine verilen konularda ortalama 101-150 kelimedenden oluşan yazılı metinler ürettikleri söylenebilir. Bir metni oluşturan

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı

kelime sayısı nicelikte doğru orantılıdır. Bilgilendirici bir metinde kelime sayısına bağlı olarak ifade edilmek istenen düşünce daha kapsamlı ve açıklayıcı olmaktadır. 1-25 ve 26-50 arası kelimedenden oluşan metinler incelendiğinde temel düşüncenin sağlam dayanaklar üzerine inşa edilmediği göze çarpmaktadır. Bu da metni oluşturan kelimelerin nicelik olarak azlığından kaynaklanmaktadır.

Metin birimleriyle ilgili diğer bulgu cümle aralıklarına yöneliktir. Buna göre 5. ve 6. sınıf öğrencileri en fazla 6-10 cümle aralığında metin yazarken; 7. ve 8. sınıf öğrencileri en fazla 11-15 cümle aralığında metin yazmışlardır. Bu durum, 11-15 cümle aralığına kadar sınıf düzeyleri yükseldikçe yazılı metinlerde kullanılan cümle sayılarının arttığını göstermektedir. Ayrıca 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin önemli bir kısmının (5. sınıfta 36; 6. sınıfta 28) 11-15 cümle aralığında metin yazmaları, bu aralığın ortalama cümle sayısına işaret ettiği söylenebilir. Buna göre tüm sınıf düzeylerinde 11-15 cümle aralığının altında kalan metinler aynı zamanda ortalamanın altında; bu aralığın üstünde kalan metinler ise ortalamanın üzerinde olarak değerlendirilebilir. 11-15 cümle aralığından sonraki aralıklara bakıldığında üretilen metin sayılarının önemli oranda azaldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin, ortalama olarak değerlendirilebilecek olan 11-15 cümle aralığının üstündeki aralıklarda metin yazma konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir. Bir metni oluşturan kelime sayısı gibi cümle sayısının fazla olması da fikirlerin yeterli ölçüde ve istenen biçimlerde ifade edilmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin, yazılı metinlerde sayıca az cümle kullanmaları, konuyla ilgili düşünce üretmekte ve bunları ifade etmekte zorlandıklarının bir işaretidir.

Araştırmadaki diğer bulgu paragraf aralıklarına yöneliktir. Buna göre en fazla metnin 3 paragraftan oluştuğu görülmektedir. Metinlerin üç paragraftan oluşması gerektiği düşüncesi öğrenciler arasında oldukça yaygındır. Bu durum metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bir uzantısıdır. Öğrenciler metinlerin üç bölümden oluştuğu ve her bir bölümün de bir paragrafla ifade edilebileceği gibi bir düşünceye sahiptir. Böylece öğrencilerin, yazdıkları bilgilendirici metinlerde bölümler arası ayırım ve geçişlerin farkında olmadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmada 4 ve 5 paragraftan oluşan metin sayısının tüm sınıf düzeylerinde çok az olması bu düşünceyi desteklemektedir. Oysaki bir metnin her bölümü özellikle de gelişme bölümü birden fazla paragraftan oluşabilir.

Araştırmada dil birimleri açısından düşüncelerin dağılımına ilişkin ilk sonuç kelime aralığıyla temel düşünceler arasındaki bağlantıyla ilgilidir. Buna göre tüm sınıflarda en fazla temel düşünce 101-150 kelime aralığında üretilen metinlerde yer almaktadır. Bu sonuç kelime aralıklarına göre üretilen metin sayısını desteklemektedir. Çünkü kelime aralıklarına göre en fazla sayıda metin 101-150 kelime aralığında üretilmiştir. Buna göre öğrencilerin bir konuya ilişkin geliştirmiş oldukları temel düşünceleri ortalama 101-150 kelime aralığında ifade ettikleri söylenebilir.

Araştırmada ikinci olarak kelime aralığıyla destekleyici düşüncelerin dağılımı arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Buna göre tüm sınıf düzeylerinde en az

destekleyici düşünce 1-25 kelime aralığında; en fazla destekleyici düşünce ise 101-150 kelime aralığında üretilen metinlerde kullanılmıştır. Buna göre metinlerde kullanılan kelime sayısı arttıkça destekleyici düşüncelerin sayısı da artmaktadır. Bu durum kelime sayısı ile destekleyici düşüncelerin kullanımı arasında güçlü bir bağlantının olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kelime aralığıyla bağlantı kurulan son kavram destekleme yönüdür. Buna göre tüm sınıf düzeylerinde 1-25 kelime aralığındaki metinlerde destekleme yönü kullanılmamıştır. 26-50 kelime aralığındaki metinlerde ise 6., 7., ve 8. sınıf düzeylerinde destekleme yönü kullanılmadığı görülmektedir. Bunun sebebi düşünceler arasındaki sıralamadan kaynaklanmaktadır. Metin organizasyonunda ilk olarak temel düşünce, daha sonra destekleyici düşünce, en son destekleme yönü gelir. Metindeki kelime sayısı azaldıkça temel düşünceden destekleme yönüne kadar anlatılmak isteneni tam olarak ortaya koyabilecek kelimelerin bulunması da zorlaşmaktadır. Bu nedenle bazı metinlerde sadece temel düşünce, bazı metinlerde de temel düşünce ve destekleyici düşünceye yer verilmekte; özellikle kelime sayısı az olan metinlerde destekleme yönüne sıra gelmemektedir. Dolayısıyla kelime sayısı az olan metinlerde destekleme yönünün kullanım oranı düşmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu cümle aralığına göre düşünce dağılımlarına yöneliktir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre en fazla temel düşünce 6-10 cümle aralığında aralığındaki metinlerde üretmişlerdir. En fazla destekleyici düşünce ve destekleme yönü ise 11-15 cümle aralığında üretilmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu paragraf aralığına göre düşünce dağılımlarına yöneliktir. Araştırma sonuçlarına göre tüm sınıf düzeylerinde en fazla temel düşünce, destekleyici düşünce ve destekleme yönü 3 paragraftan oluşan metinlerde yer almaktadır. Bu durum, öğrencilerin ortalama 3 paragraflık metinler doğrultusunda düşüncelerini ifade etmeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Paragraf aralığı ile temel düşünce sayısına ilişkin dikkat çeken bir durum tüm sınıf düzeylerinde 1 paragraftan oluşan metinlerde yer alan temel düşünce sayısının oldukça fazla olmasıdır. Bu durum öğrencilerin metinleri planlama konusunda yetersiz olduklarına işaret etmektedir. Öğrenciler bir metni oluştururken bölümlere ayırma ve planlama konusunda yeterli bilgiye sahip değillerdir. Bir metni oluşturan paragraflar düşüncelerin belli bir sisteme göre yer aldıklarının göstergesidir. Öğrencilerin metinlerinde paragraflar arasında bir bütünlük yer almamaktadır. Bu da ifade edilen temel düşüncenin diğer düşüncelerle ve destekleme yönüyle bağlantısını zayıflatmaktadır.

Araştırmada düşüncelerin metin içinde düzenlenmesi giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açısından ele alınmıştır. Buna göre giriş bölümlerindeki temel düşünce sayısı tüm sınıf düzeylerinde yüksek sayılardadır. Buna karşın gelişme bölümlerinde daha az temel düşünceye yer verilmiştir. Metinlerdeki destekleyici düşünce ve destekleme yönü sayısına bakıldığında ise bunların daha çok gelişme bölümlerinde yer aldığı görülmektedir.

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı

Düşüncelerin metin içindeki düzenlemesi yazılacak metnin planlanmasıyla ilgilidir. Metin yazılmaya başlanmadan önce konuyla ilgili düşünceler listelenir. Bunlar konuyla ilgileri bakımından sıraya konularak çıkarılması gerekenler metnin dışında bırakılır. Geriye kalan düşüncelerin metnin hangi bölümlerinde ifade edileceği tasarlanarak taslak metin yazma aşamasına geçilir. Bu şekilde bir uygulama metnin bölümleriyle metinde yer verilecek düşünceler arasında bir uyum oluşmasını sağlar. Sonuç olarak planlı, tutarlı ve düşünceler arasında organik bir bağ kurulan metinler ortaya çıkar. Araştırmada elde edilen sonuçlar, metinde yer verilmesi planlanan düşüncelerin sistemli bir şekilde değerlendirilmediğini göstermektedir. Metnin giriş bölümü genellikle konuyla ilgili kavramların tanıtıldığı, okuyucunun metni okumaya hazırlandığı bölümdür. Bu bölümde çoğunlukla temel düşünceye yer verilmez ancak temel düşünce için uygun bir zemin hazırlanmaya çalışılır. Temel düşüncelere ve bunların yanında destekleyici düşüncelere en fazla gelişme bölümünde yer verilir. Çünkü gelişme bölümü konunun çeşitli boyutlarıyla ele alındığı, okuyucunun konuyla ilgili merak ettiği sorulara cevap verildiği en geniş bölümdür. Sonuç bölümü ise metinde ele alınan temel düşüncelerin sentezlenerek bir sonuca bağlandığı bölümdür. Düşüncelerin metin içindeki düzenlemesiyle ilgili sonuçlara bakıldığında en fazla temel düşüncenin metnin giriş bölümlerinde ifade edildiği görülmektedir. Buna karşın gelişme bölümlerinde giriş bölümlerindekinden daha az sayıda temel düşünceye yer verilmiştir. Ayrıca sonuç bölümlerinde de tüm sınıflarda temel düşünce bulunmaktadır. Bu durum öğrencilerin hangi düşünceleri metnin hangi bölümlerinde ifade edeceklerine karar vermeden yazmaya başladığını göstermektedir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan bu sonuçlara ışığında aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Yazılı bir metni oluşturan temel yapının düşünce olmasına bağlı olarak öğrencilerin yazmadan önce düşünme eylemine odaklanmaları sağlanmalıdır.
2. Yazılı bir metnin gücü, sağlam bir düşünce alt yapısıyla birlikte bu düşüncelerin doğru organizasyonunda gizlidir. Buna bağlı olarak öğrencilere sınıfta yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.
3. Bir yazma konusuna bağlı olarak üretilen düşüncelerin sınıflandırılması ve metindeki konumu önemlidir. Öğrencilere düşüncelerinin bir yazılı metin içindeki konumu ve önemi hissettirilmelidir.
4. Yazma eylemine doğrudan başlamadan önce kısa ama nitelikli düşünme molaları uygulanmalıdır. Bu düşünme seansları sınıfça ya da bireysel olabilir.
5. Yazılı bir metin gücünü temelindeki düşünceden ve en önemlisi düşüncenin üretildiği zihinden alır. Sistemli bir düşünme gücüne sahip zihnin anahtarı okumaktır. Yazmak ve okumak birbirini tamamlayan iki önemli süreçtir. Bir anahtar olarak okuma eylemi göz ardı edilmemelidir.

6. Öğrencilere üzerinde çalışacakları ve düşünceleri analiz edecekleri örnek metinler sunulmalıdır. Örnek metinler yazılı muhtevanın en iyi numunelerini oluşturmalıdır.

7. Sağlam bir yazılı metin üretmek için zaman ve tekrar gerekmektedir. Öğrencilere yaptırılan yazma etkinliklerinde nerede hata yaptıkları gösterilmeli ve yazdıklarını uygun metinlerde karşılaştırma fırsatı sunulmalıdır.

8. Yazmak beraberinde bir süreci getirmektedir. Ve bu süreç sürekli bir değişim ve gelişimi sağlamaktadır. Öğrencilere yazma eyleminin nihai bir sondan ziyade süreklilik arz eden bir gelişme olduğu sezdirilmelidir.

Kaynakça

Akbayır, S. (2006). Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Aksan, D. (2009). Anlambilim: Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi. Ankara: Engin Yayınevi.

Alkan, N. Zeynep. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Arcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (20), 317-328.

Arcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 209-220.

Cüceloğlu, D. İyi düşün doğru karar ver: Etkili yaşamın temel boyutları üzerine Yakup Bey'le söyleşiler. (10.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çağlayan, N. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleyerek anladıklarını yazılı anlatıma aktarma becerilerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Çelikpazu E. E. (2006). Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Deniz, K. (2000). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Eğilmez, İ. N. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerinde Düşünce Alt Yapısı

Erbilen, M. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Ergin, M. (2009). Türk dil bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

Gedizli, M. (2006). Söyleyebilmek: Sözlü anlatıma giriş. İstanbul: Marka Yayınları.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Huber, Emel (2008). Dilbilime giriş. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

KARTAL, E. ve ÇALAR, Ö. H. (2010). ilköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 3, (11), 372-380.

Kırbaş, A. (2006). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

Ross, D. (2002). Aritoteles. İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.

Selvikavak, E. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Şahin, C. (2004). İlköğretim II. kademe yazılı anlatım becerisinin etkin öğrenme yöntemleriyle geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Temizkan, M. (2003). Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Temizkan, M (2009). Metin türlerine göre okuma eğitimi. Ankara: Nobel Basımevi.

Türk Dil Kurumu (2009). Türkçe sözlük. (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

The text is the largest and most spacious unit within a narrative structure. Sentences of words that are the smallest part of the elements that make up a text; sentences constitute paragraphs. The disclosure and expression of an idea, emotion, thesis or antithesis takes place at the paragraph level. The basis of the paragraphs contained in the text constitutes thoughts. A text is generally composed

of input, development and result sections. Thoughts within this text structure are located at these units level. The input section of the text reveals the thought. The boundaries of the thought that is subsequently laid out are drawn and defined. This is similar to the process of anticipation and identification of a problem condition. The introduction section consists of short and clear ideas. It is the part where the basic idea arises in the text. In the development department, basic thinking is expanded with supportive thoughts. The section that describes the ideas, enriched with examples, is the development part. In this chapter, the thoughts are supported by establishing reason-result relationships between sentences, using numerical data and arguments. In a broader expression, the development department is the part where questions are answered and problems are tried to be solved. The result section of the text is the part where the ideas expressed in the introduction and Development section are synthesised. The ideas that are contained in the text as a unit are transformed into a whole in this section and converted into a result paragraph.

The main thoughts and supportive thoughts emerging in the text of a plan constitute the fundamental structure, without leaving the main idea and theme of the text. The skeleton of the text consists of the introduction, development and conclusion sections. The filling material that fills the inside of this skeleton is basic thoughts and supportive thoughts. The element that makes a text understandable and qualified is the link between basic thinking and supportive thinking. Supportive thinking offers explanatory clues to the message, without getting too far from the boundaries of the basic thought. The element that makes supportive thinking robust is the basis for which it provides basic thinking. These anchor points are not positioned randomly in the text. Supportive thinking is manifested by using the reasoning paths that bring the main idea closer and more fundamental. Thus, the purpose of the writing is to organize the different ideas that constitute the text of the student's reasoning ways of planning, classification, sorting, analysis, synthesis and evaluation, such as the use of the upper cognitive field.

It is the first phase of the process of writing and composing text by contacting the individual's thoughts before they begin writing. When the individual gains this awareness, they gain competence in directing and controlling their thoughts during the writing process. Writing work in Turkish lessons is of great importance in order to comfortably grasp the separation of fundamental thoughts and subthoughts within the boundaries of the writing subject and type of a text. The learning that takes place in the process of creating more text and reasoning and thinking techniques used in this process is the main purpose of writing studies. It is considered the final goal of writing studies in Turkish lessons in which individuals learn to think and express their thinking methods with written texts.

Method

It is a type of descriptive study conducted in this research screening model aimed at determining the substructure of thought in the written texts of middle

school students. Middle School students constitute the universe of research. The sample of the study consisted of 439 students studying in secondary schools in Antakya and Defne districts of Hatay province. As a data collection tool in research; "Rating Key for the Substructure of Thought in Informative Texts", "Evaluation Form for the Distribution of Thoughts According to Language Units", "Evaluation Form for the Organization of Thoughts in the Text", "Supporting Evaluation Form for the Use of Direction", "Evaluation Form For the Main Thinking and Supportive Thinking Ratio", "The Statement on the Mistakes Made in the Arrangement of Thoughts" was used. The collection of data in the study was provided by evaluating the texts printed on the students. The percentage and frequency of the basic descriptive statistical analysis techniques in the analysis of the data obtained in the study; One-way variance (ANOVA) analysis was used in determining the findings of the values of significance between class levels.

Result and Discussion

According to the results obtained in the study, the rate of text with no main thought at all class levels is very high. It is concluded that the written texts are weak in terms of "thought substructure", as it is considered in conjunction with texts that include 1 main thought and texts that do not contain the main thought. When the results are evaluated, the proportion of texts without supportive thought is also high. According to the results obtained in the study, the proportion of the texts expressed by synthesizing ideas is low. In the study, the words, sentences and paragraph units that students used to compose texts were evaluated. At all class levels, the minimum text is 1-25 words and 200 and above. In addition, students have written texts consisting of 3 paragraphs in the range of 6-10 sentences. The first result of the distribution of thoughts in terms of language units in the research relates to the link between the word range and the main thoughts. Accordingly, the maximum main thought in all grades is in the texts produced in the range of 101-150 words. In the study, the arrangement of thoughts in the text is discussed in terms of introduction, development and conclusion sections. Accordingly, the number of main thoughts in the input sections is high in all class levels. However, there are fewer main thoughts in the development departments. The number of supporting thinking and supporting aspects in the texts is seen in more development departments.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume:16 ♦ Sayı/Issue: 43, s. 46-59

TÜRKİYE’DE İÇ BORÇLANMA VADELERİNİN SEYRİ: 1990-2018 DÖNEMİNE İLİŞKİN GARCH-M ANALİZİ¹

Sevi DOKUZOĞLU

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,
dokuzoglusevi@gmail.com

Orcid ID: 0000-0002-2888-4755

Makale Geliş Tarihi: 18.03.2019 Makale Kabul Tarihi: 16.04.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Dokuzoğlu, S. (2019). Türkiye’de iç borçlanma vadelerinin seyri: 1990-2018 dönemine ilişkin Garch-m analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (43), 46-59.

Öz

Son yıllarda borç yönetimine dair teorilerin dâhil edildiği optimal maliye ve para politikası modellerinde, kamu borcunun vadesi belirleyici değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçtiğimiz yıllar içerisinde yaşanan borç krizlerinde ise vade yapısının kilit değişken haline gelmiştir. Bu çerçevede, çalışmanın amacı Türkiye’de 1990-2018 yıllarını kapsayan dönemde iç borçlanma vadelerinin seyrinin ampirik olarak analiz edilmesi ve dönemin ekonomik koşulları ile ilişkilendirilmesidir. Çalışmada, ilgili dönemde gerçekleşen iç borçlanma vadeleri Genelleştirilmiş Otoregresif Koşullu Değişen Varyans (GARCH) süreci içerisinde modellenmiştir. Ortalamada Genelleştirilmiş Otoregresif Koşullu Değişen Varyans (GARCH-M) Analizi tahmin sonuçları Türkiye’de 2005 yılından itibaren artan iç borçlanma vadelerinin uzunluğu ile vade oynaklığı arasında birbirini aynı yönde etkileyen bir dinamiğin varlığına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Vade Yapısı, İç Borçlanma, GARCH, GARCH-M

THE DOMESTIC DEBT MATURITIES IN TURKEY: THE GARCH-M ANALYSIS FOR THE PERIOD OF 1990-2018

¹ Bu çalışma “Türkiye’de İç Borçun Vade Yapısı ve Borç Yönetimindeki Etkisinin Ampirik Analizi” adlı doktora tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

Abstract

In recent years, in the optimal fiscal and monetary policy models in which the theories on debt management have been included, the maturity of public debt is the decisive variable. In the debt crises experienced in recent years, the maturity structure has become a key variable. In this context, the study aims to analyze empirically domestic debt maturities in the period covering the years 1990-2018 in Turkey and to associate with economic conditions in the period. In this study, domestic debt maturities in the related period have been modeled in Generalized Autoregressive Conditional Heteroscedastic (GARCH) process. Estimation results of indicate that Generalized Autoregressive Conditional Heteroscedasticity in Mean (GARCH-M), there is a dynamic between increasing domestic debt maturities length since 2005 and the volatility of the maturities which affects each other in the same direction.

Keywords: *Maturity Structure, Domestic Debt, GARCH, GARCH-M*

1. Giriş

Geçtiğimiz yıllar içerisinde devlet anlayışında meydana gelen değişimler nedeniyle bütçe açıklarında meydana gelen sürekli artışlar, söz konusu açıkların büyük ölçüde borçlanma yoluyla finanse edilmesi, borç sürdürülebilirliğine ilişkin yaşanan sorunlar ve sermaye piyasalarında yaşanan gelişmeler hükümetlerin borç yönetimine olan ilgisini arttırmıştır. Uzun bir süre boyunca para ve maliye politikasını desteklemek üzere uygulanan borç politikaları sözü edilen gelişmeler ile birlikte hükümetler açısından önemli bir politika tercihi haline gelmiştir. Kamu borcunun vade yapısı ise en önemli politika araçlarından birisi olmuştur. Türkiye’de yaşanan 1994 Krizi, Meksika’da 1995 yılında yaşanan borç krizi ve 2007-2008 Küresel Ekonomik Kriz başta olmak üzere hemen hemen tüm borç krizlerinde kamu borcunun vadesi kilit değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle Türkiye, Brezilya, Meksika, Rusya ve Arjantin gibi geçtiğimiz yıllar içerisinde büyük çapta döviz ve finans krizleri yaşamış olan ülkelerin ortak noktasının kamu borcunun çevrilememesi riskine yol açacak ölçüde kısa vadeli yerli/yabancı borca sahip olmalarıdır. Kısa vadeli borçlanma, borç stokunun yüksek olduğu ülkelerde hem risk primini yükseltmesi hem de yeniden finansman ihtiyacına neden olarak mali kırılganlığı arttırması açısından krizlerin tetikleyicisi olarak görülmektedir. Bu durum, borçlanma sürecinin talep yönlü faktörleri ile açıklanabilmektedir. Zaman tutarsızlığı yaklaşımının işaret ettiği üzere, hükümetlerin kamu borcunun reel değerini enflasyonist politikalar izleyerek düşürme eğilimleri vade uzunluğuna bağlı olarak artış göstermektedir. Bu nedenle riskten kaçınan piyasalar hükümete uzun vadeli borç vermeyi tercih etmemektedir. Piyasaların benzer davranışı nedeni ile uzun vadeli borç kısa vadeli borca kıyasla daha yüksek faiz ödemelerini gerektirmektedir. Vade primi olarak nitelendirilen bu maliyet borç stokunun yüksek, hükümet politikalarının güvenilirliğinin düşük olduğu ülkelerde aşırı vade primi şeklini almakta; dolayısıyla hükümetler uzun vadeli borçlanma yetisini kaybetmektedirler. Bu bağlamda, optimal borç yönetiminin gerçekleşmesinin

hükümetlerin vade üzerindeki kontrol gücüne bağlı olduğu söylenebilmektedir. Bu kontrol ise mali baskı, parasal disiplinin sağlanamaması, hükümet politikalarına ilişkin güven eksikliği gibi nedenler ile kısıtlanmaktadır.

Bu çerçevede, çalışmada Türkiye'nin 1990-2018 yıllarını kapsayan dönemde iç borçlanma vadelerinin seyri ampirik olarak analiz edilmekte ve dönemin ekonomik koşulları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu çerçevede, iç borcun vade yapısında meydana gelen değişimler, Genelleştirilmiş Koşullu Değişen Varyans (Generalized Autoregressive Conditional Heteroscedasticity - GARCH) yaklaşımı ile tahmin edilmektedir.

2. Teorik Çerçeve

Makroekonomik modellerin birçoğu uzun bir süre boyunca temsili karar birimi, saptırıcı olmayan vergileme, sonsuz planlama ufku, tamamlanmış piyasalar, taahhüt edilmiş politikalar ve politika dışsallığı gibi varsayımlar altında şekillenmiştir. Bu koşullar altında yapılan analizler kamu borcunun seviyesinin ve borç yönetiminin ekonomi açısından yarattığı etkileri açıklamakta yetersiz kalmıştır. Oysa sözü edilen bu varsayımlar sağlanmadığında, hem kamu borcunun seviyesi hem de borç yönetimine dair alınan kararlar ekonomi açısından önem taşımaktadır. Bu çerçevede, son yıllarda optimal borç yönetimi unsurlarının dâhil edildiği maliye ve para politikası teorilerine literatürde sıkça rastlanmaktadır. Kamu borcunun vadesi ise bu çalışmada sözü edilen teorilerde belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır.

Lucas ve Stokey (1983) ve Persson, Persson ve Svensson (1987), Kydland ve Prescott (1977) ile ortaya koyulan ve hükümet ve özel sektör arasındaki ilişkiyi oyun teorisi bağlamında açıklayan zaman tutarsızlığı sorununun kamu borcunun vadesinin analizlere dâhil edilmesi ile ortadan kaldırılabilceğini savunmuştur. Bu noktada vade yapısının işlevi kamu borcunun ardıl hükümetler arasında bağlayıcı olması ve hükümetin enflasyonist eğilimlerinin önüne geçmesidir. Çünkü hükümetler mali sürdürülebilirliklerini sağlamak adına enflasyon aracılığıyla kamu borcunun reel değerini düşürme yolunu seçebilmektedir (Bohn, 1988; Nosbusch, 2008). Özellikle borç stokunun yüksek olduğu ülkelerde bu duruma sıklıkla rastlanmaktadır. Hükümetin bu davranışı güvenilirliğini azaltmakla birlikte risk primini; dolayısıyla borç servisinin maliyetini arttırmaktadır. Hükümetin sözü edilen bu politika davranışı kamu borcunun vade uzunluğu ile doğrudan ilişkilidir. Vade yapısı uzadıkça hükümetin kamu borcunun reel değerini düşürme yetisi artmaktadır (Giavazzi ve Pagano, 1990: 125). Hükümetin kısa vadeli borçlanması, kamu borcunun reel değerini düşürmek adına enflasyonist politikalar izlenmeyeceğine ilişkin bir taahhüt şekli olarak düşünülebilmektedir (Missale ve Blanchard, 1994: 316). Bu yaklaşım çerçevesinde, Missale ve Blanchard (1994) ve de Haan, Sikken ve Hilder (1995) seçili OECD ülkeleri için borç seviyesi ve vade uzunluğu arasında ters yönlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır. Falcetti ve Missale (2002) ise OECD ülkelerinde kamu borcunun vadesinde yaşanan artışları merkez bankasının bağımsızlığı ile ilişkilendirmiştir. Çünkü bağımsız bir merkez bankası, sağlam para politikası

*Türkiye’de İç Borçlanma Vadelerinin Seyri: 1990-2018 Dönemine İlişkin
Garch-M Analizi*

uygulamalarının önünü açmakta; hükümetin borç politikasını güvenilir hale getirmektedir.

Hükümet politikalarına yönelik güven eksikliğinin neden olduğu kötümser beklentiler kamu borcuna ilişkin faiz oranının gerçekleşmesinde çoklu denge durumunu ortaya çıkarabilmektedir. Piyasadaki kötümser beklentilerin yarattığı güven krizleri, kamu borcunun maliyetini aşırı boyutta arttırmakta ve borcu sürdürülemez noktalara taşıyabilmektedir (Calvo, 1988). Alesina, Prati ve Tabellini (1990), İtalya’nın 1980’lerde yaşadığı borç sürdürülebilirliği sorununun güven krizinden kaynaklandığını ortaya koymakta ve bu durumun vade uzunluğu ile ilişkili olduğunu savunmaktadır. Cole ve Kehoe (1996, 2000), Meksika’da 1994-1995 yıllarını kapsayan dönemde yaşanan borç krizinin kamunun uzun vadeler ile borçlanamamasından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Özatay (1996) ise Türkiye’de yaşanan 1994 Krizi’nin bir güven krizi olduğunu; nedenini yanlış politika uygulamaları sonucunda hükümetin uzun vadelerle borçlanamaması olarak açıklamıştır.

Sözü edilen teorik yaklaşımlar ışığında Berument ve Malatyali (2001) Türkiye için 1989-1998 dönemine ilişkin kamu borçlanmasının vade yapısını GARCH süreci içerisinde modellemiş ve Missale ve Blanchard’ın (1994) ortaya koyduğu borç seviyesi ve vade uzunluğu arasındaki ters yönlü ilişkiyi doğrulamıştır. Bununla birlikte Türkiye açısından literatürde kamu borcunun vade yapısını ampirik olarak analiz eden çalışmalara sıklıkla rastlanmamaktadır.

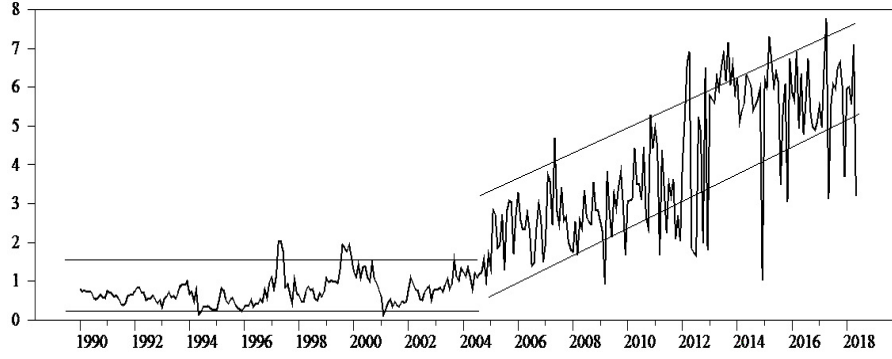
3. Veri Seti, Tanımı ve Kaynağı

Türkiye’de iç borç dinamiklerinin belirlenmesinde önemli rolü olduğu düşünülen borçlanmanın vade uzunluğuna bu çalışmada ayrı bir önem atfedilmektedir. Çalışmanın ekonometrik tahminlerinde kullanılan iç borçlanma vade verileri aylık sıklıktadır. Bu değışkene ilişkin kısaltma, tanım ve veri kaynakları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Veri Seti: Tanımı ve Kaynağı

M_t	İç Borçlanmanın Ortalama Vadesi	Hazine Müsteşarlığı – Kamu Finansmanı İstatistikleri – Merkezi Yönetim İç Borç İstatistikleri – Borçlanma İstatistikleri (Nakit Borçlanma, Aylık Ortalama Vade, Yıl)
-------	---------------------------------	--

Borcun çevrilmesinde ve yüksek oranlı borçluluğun sürdürülmesinde en az faiz maliyetleri ve borç düzeyi kadar belirleyici olan vadenin 1990-2018 yılları arasındaki seyri, aylık değışimlerle Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1: İç Borçlanmanın Ortalama Vadesi

Buna göre 1990-2004 yılları arasındaki dönemde oldukça kısa olan vadelerin 2005 yılından itibaren iki yılı aşan vadelere ulaşabildiği görülmektedir. 1990-2004 yıllarını kapsayan dönemde, maliye politikasının sürdürülebilirliğine ilişkin güvensizliğin yarattığı belirsizlik ortamının borçlanmanın kısa dönemli vadeler ile gerçekleşmesine neden olduğu söylenebilir. Diğer yandan, iç borçlanma vadesindeki artış trendinin 2001 yılı sonrasında başladığı; ancak bu artışın özellikle 2005 yılı sonrasında oldukça dalgalı bir seyir izlediği Şekil 1'den açıkça anlaşılmaktadır. Dış açılma ve sermaye hareketliliği süreci 1990'larda olgunlaşan ve 2000'li yıllar ile birlikte gerçekleştirilen Türkiye ekonomisinde iç borçlanmanın vade yapısındaki bu iki farklı seyir, 2005 yılı öncesi ve sonrasında iç borç yönetimi açısından iki farklı dönemin söz konusu olduğuna işaret etmektedir. Vade yapısındaki artış trendinin başlamasına, 2001 yılının ikinci çeyreğinde uygulamaya koyulan Güçlü Ekonomiye Geçiş Programı'nın finansal sistemin güçlendirilmesine ve mali disiplin sağlanmasına yönelik adımlarının öncülük ettiği öne sürülebilir. Bununla birlikte, 2000'li yıllar ile birlikte piyasa yapıcılığı sistemine geçilmesinin risk ve maliyet minimizasyonu amacı çerçevesinde vadelerin uzamasına katkı sağladığı söylenebilir.

Ayrıca, 2003 yılında örtük (implicit); 2006 yılında ise açık (explicit) enflasyon hedeflemesi politikası uygulamasına geçilmesinin ekonomik belirsizlikleri azaltan etkilerinin de iç borç dinamiklerine olumlu yansıdığı savunulabilir. Türkiye'de çoklu fiyat yöntemi ile gerçekleştirilen Hazine ihalelerinde, çoğunlukla borçlanma miktarının ve vadesinin önceden belirlenerek borçlanma maliyetlerinin ihaleye bırakılması söz konusu olmaktadır. Teorik olarak borçlanma maliyetlerinin ve miktarının yanı sıra vade uzunluğunun da ihaleye bırakılması mümkündür; ancak vadenin ihaleye bırakılması Hazine'nin genel olarak başvurmadığı bir yöntemdir.² İhale sürecinde, borçlanma vadesinin genellikle belirlenen bir unsur olması nedeniyle iç borç yönetiminde vade yapısının öncül rol oynadığı düşünülmektedir. Borçlanma miktarına ilişkin kararların, ilgili dönemdeki ya da yakın gelecekteki finansman

² Bknz: Eğilmez (2012).

ihtiyacına bağlı olarak alındığı; vade uzunluğuna yönelik kararların ise tamamen borcun sürdürülebilirlik dinamiklerinin öngörülmesine dayalı yargılarla oluştuğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışma, vade yapısını temel alan bir yaklaşım içermektedir.

4. Türkiye’de İç Borçlanma Vadelerinin Ampirik Analizi

4.1. Genelleştirilmiş Otoregresif Koşullu Değişen Varyans (GARCH) Modeli

Modern iktisat teorisinde belirsizlik ve risk unsurlarının önem kazanması ile varyansın zaman içerisinde sabit olmadığı yeni zaman serisi tekniklerinin geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur (Bollerslev, Engle ve Nelson, 1994: 2961). Bu bağlamda ortaya koyulan Otoregresif Koşullu Değişen Varyans (Autoregressive Conditional Heteroskedasticity- ARCH) ve Genelleştirilmiş Otoregresif Koşullu Değişen Varyans (Generalized Autoregressive Conditional Heteroskedasticity-GARCH) modelleri çerçevesinde, değişen varyans olgusu çözülmesi gereken bir sorun olmaktan çıkarılmış; varyansın ayrıca modellenmesi gerekliliği savunulmuştur (Engle, 2001: 157).

İlk olarak Engle (1982) ile ortaya koyulan ARCH sürecinde, koşullu varyans ile koşullu olmayan varyans farklılaştırılmıştır. Koşullu varyans hata terimlerinin geçmişteki değerlerine bağlı olarak değişim göstermekte iken; koşullu olmayan varyans zaman içerisinde sabit tutulmuştur. Çalışma, bugünkü değeri geçmişteki değeri ile ilişkilendirilmiş rassal bir değişkenin varlığında koşullu varyansın zaman içerisinde değişim gösterdiği ve rassal bir değişken olarak yer aldığı bir model çerçevesinde oluşturulmuştur. Modelde, İngiltere’deki enflasyon oranları ARCH süreci içerisinde analiz edilmiş; ARCH etkisi anlamlı bulunmuş ve varyanslardaki artışın 1970’lerde yaşanan kaotik süreçle örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır (Engle, 1982: 987).

Bollerslev (1986) ise Engle’in (1982) yaklaşımına alternatif olarak GARCH modelini geliştirmiştir. ARCH ve GARCH modelleri, koşullu varyansı geçmişteki şokların bir fonksiyonu olarak tanımlamakta; oynaklığın zaman içerisinde yayılmasına ve kalıcı olmasına izin vermektedir. Diğer yandan, ARCH modellerinde koşullu varyansın türetilmesi sürecinde sınırlı sayıda gecikme uzunluğu modele dâhil edilebilmekte; bu durum etkinlik kayıplarına neden olmaktadır. GARCH modellerinde ise hata terimlerinin karelerinin gecikmeli değerlerinin yanı sıra koşullu varyansın gecikmeli değerlerine de yer verilmektedir. Bu çerçevede GARCH süreci, daha az parametre ile daha esnek bir gecikme yapısı içeren şekilde ARCH sürecinin genelleştirilmesi olarak tanımlanabilmektedir. ARCH sürecinin GARCH sürecine genişletilmesi, otoregresif (AR) bir sürecin hareketli ortalama (ARMA) sürecine genişletilmesine benzer şekilde çok daha karmaşık yapıların açıklanmasını sağlamaktadır (Bollerslev, 1986: 308; Elyasiani ve Mansur, 1998: 541).

Bollerslev (1986) ile birlikte tanımlanan GARCH(p,q) süreci, bağımlı değişkeni y_t , açıklayıcı değişkenler vektörü x_t , katsayı vektörü b olan doğrusal regresyon modelinde şu şekilde gösterilmektedir (Bollerslev, 1986: 308-309):

$$\begin{aligned}\varepsilon_t &= y_t - x_t' b \\ (\varepsilon_t | \Psi_{t-1}) &\sim N(0, h_t), \\ h_t &= \alpha_0 + \sum_{i=1}^q \alpha_i \varepsilon_{t-i}^2 + \sum_{i=1}^p \beta_i h_{t-i}\end{aligned}\quad (4.1)$$

$$p \geq 0; q > 0; \alpha_0 > 0; \alpha_i \geq 0, ; \beta_i \geq 0 \quad i = 1, \dots, q; i = 1, \dots, p$$

ε_t , rassal bir süreci; Ψ_t , t zamanına ait bilgi kümesini ifade etmektedir. p hata terimlerinin karelerinin gecikme uzunluğunu, q ise regresyonun otoregresif kısmının gecikme uzunluğunu göstermektedir. p = 0 iken ARCH(q) süreci sona ermekte; p = q = 0 iken ε_t beyaz gürültü (white noise) durumuna geçmektedir. ARCH(q) sürecinde koşullu varyans geçmiş varyans değerlerinin doğrusal bir fonksiyonu iken; GARCH(p,q) sürecinde koşullu varyansın gecikmeli değeri de modelde yer almaktadır.

4.2. İç Borçlanma Vadelerinin GARCH Modeli ile Tahmini

Ortalama vadenin zımni varyansı (implied variance) GARCH yaklaşımı ile koşullu varyans (conditional variance) adı altında tahmin edilmektedir. Bu yaklaşım, vadenin zaman içerisinde değişen varyans değerlerinin modellenerek bir regresyon bağlamında tahmin edilmesine olanak tanımaktadır. Zımni varyans tahminleri, iç borçlanmanın vadelerine ilişkin bir oynaklık göstergesi olarak kullanılmaktadır. Bu tahminler, 'ortalama denklemi' ve 'varyans denklemi' olarak adlandırılan iki regresyon denkleminin 'en yüksek olabilirlik (maximum likelihood - ML)' yöntemi kullanılarak eş anlı olarak tahmin edilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Aşağıda yer alan denklemlerden ilki ortalama denklemini; ikincisi ise varyans denklemini göstermektedir:

$$\begin{aligned}M_t &= \beta_0 + \tau T_t + \beta_1 M_{t-1} + \beta_2 M_{t-2} + \varepsilon_t \\ h_t^M &= \delta_0 + \delta_1 \varepsilon_{t-1}^2 + \delta_2 h_{t-1}^M + v_t\end{aligned}\quad (4.2)$$

(4.2) numaralı denklem sistemindeki denklemlerin ilkinde görüldüğü üzere, vade değişkenine ilişkin dinamikler iki gecikmeli otoregresif bir yapı (AR(2)) ile modellenmektedir. İkinci denklemin bağımlı değişkeni olan h_t^M ise vadenin zımni varyansını ifade etmektedir. Bu iki denklem arasındaki eş anlı ilişki, GARCH yaklaşımında hata sürecinin kuramsal olarak $\varepsilon_t = v_t \sqrt{(h_t^M - v_t)}$ şeklinde tanımlanmasından kaynaklanmaktadır. h_t^M değişkeninin ortalama denkleminde bir açıklayıcı değişken olarak yer alması durumunda ise standart GARCH modeli bir Ortalamada GARCH (GARCH in mean/GARCH- M) modeline dönüşmektedir. Bu durumda, (4.2) numaralı denklem sisteminde yer alan ortalama denklemi şu şekilde değişmektedir:

$$M_t = \beta_0 + \tau T_t + \beta_1 M_{t-1} + \beta_2 M_{t-2} + \gamma h_t^M + \varepsilon_t \quad (4.3)$$

*Türkiye’de İç Borçlanma Vadelerinin Seyri: 1990-2018 Dönemine İlişkin
Garch-M Analizi*

Bu denklemde γ katsayısının istatistiksel olarak anlamlı bulunması vadedeki varyansın vade düzeyini etkilediği anlamına gelmektedir. Öte yandan, GARCH(1,1) yapısına sahip olan varyans denklemine M_{t-1} ve $(DUM)_t$ gibi iki açıklayıcı değişkenin eklenmesi halinde ise (3.9) numaralı denklem sisteminde yer alan varyans denklemi şu şekilde yeniden yazılmaktadır:

$$h_t^M = \delta_0 + \delta_1 \varepsilon_{t-1}^2 + \delta_2 h_{t-1}^M + \lambda M_{t-1} + \phi (DUM)_t + v_t \quad (4.4)$$

Bu değişiklikteki amaç, vadedeki varyansın bir dönem önceki vade düzeyinden etkilenip etkilenmediğinin ortaya çıkarılması ve 2003 yılında uygulamaya koyulan örtük enflasyon hedeflemesi rejiminin 2004 yılından itibaren ortaya çıkan olumlu sonuçlarının vadedeki varyansa olan etkisinin incelenmesidir.³ λ ve ϕ katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı bulunması söz konusu iki etkinin varlığına işaret edecektir.

(4.2) numaralı denklemlerden oluşan AR(2)-GARCH(1,1) modelinin katsayıları ile (4.3) ve (4.4) numaralı denklemlerden oluşan AR(2)-GARCHX(1,1)-M modelinin katsayıları, ML yöntemi ile tahmin edilerek Tablo 2’de sunulmuştur. Bu modellerin ortalama denklemlerinin otoregresif gecikme uzunlukları Schwarz (SBC) ve Hannan-Quinn (HQC) Bilgi Ölçütleri ile belirlenmiştir. ML tahminlerinde Broyden-Fletcher-Goldfarb-Shanno (BFGS) iyileştirme yöntemi ve Marquardt yineleme algoritması kullanılmıştır. İlk modelde 51; ikinci modelde ise 47 yineleme sonrasında yakınsama sağlanmıştır.

Tablo 2: GARCH Modelleri Tahmin Sonuçları

AR(2)-GARCH(1,1)				AR(2)-GARCHX(1,1)-M			
Ortalama Denklemi		Varyans Denklemi		Ortalama Denklemi		Varyans Denklemi	
sabit	0.0541** (0.0264)	sabit	0.0005 (0.0003)	sabit	0.0956*** (0.0296)	sabit	-0.0082 (0.0069)
trend	0.0008*** (0.0003)			trend	0.0007*** (0.0002)		
M_{t-1}	0.6251*** (0.0673)	ε_{t-1}^2	0.0979** (0.0382)	M_{t-1}	0.5386*** (0.0644)	ε_{t-1}^2	0.2359*** (0.0643)
M_{t-2}	0.2451*** (0.0656)	h_{t-1}^M	0.9269*** (0.0296)	M_{t-2}	0.2257*** (0.0571)	h_{t-1}^M	0.3476*** (0.1347)
				h_t^M	0.4487*** (0.1129)	$(DUM)_t$	0.4798*** (0.1467)
$R^2 = 0.7906$ $\bar{R}^2 = 0.7888$				$R^2 = 0.8137$ $\bar{R}^2 = 0.8115$			

³ $(DUM)_t$ kukla değişkeni 2005 yılına kadar 0; 2005 yılından itibaren ise 1 değerlerini alacak şekilde tanımlanmıştır.

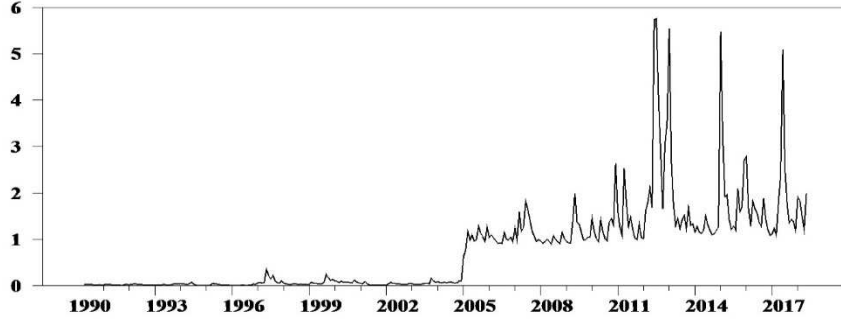
SBC = 1.5742	SBC = 1.4676
HQC = 1.5267	HQC = 1.3997
$Q_{LB}(1) = 1.6025 [0.206]$	$Q_{LB}(1) = 0.0841 [0.772]$
$Q_{LB}(2) = 6.8704 [0.032]$	$Q_{LB}(2) = 1.6718 [0.433]$
$Q_{LB}(6) = 8.2885 [0.218]$	$Q_{LB}(6) = 5.4202 [0.491]$
$Q_{LB}(12) = 14.369 [0.278]$	$Q_{LB}(12) = 14.929 [0.245]$
$ARCH(1) = 0.1323 [0.716]$	$ARCH(1) = 0.0411 [0.839]$
$ARCH(2) = 0.2665 [0.875]$	$ARCH(2) = 0.7178 [0.698]$
$ARCH(6) = 3.8079 [0.703]$	$ARCH(6) = 1.0978 [0.982]$
$ARCH(12) = 5.7636 [0.972]$	$ARCH(12) = 7.2763 [0.839]$

Regresyon katsayıları altında yer alan parantez içindeki değerler Bollerslev-Wooldridge standart hatalarıdır. *, ** ve *** işaretleri %1, %5 ve %10 düzeylerindeki istatistiksel anlamlılıkları göstermektedir. Q_{LB} , hatalardaki (ϵ_t) ardışık korelasyonun sınanmasında kullanılan Ljung-Box Q istatistiğini gösterirken; ARCH, otoregresif koşullu değişen varyans sınama istatistiğini göstermektedir. Her iki istatistik 1, 2, 6 ve 12 gecikme için hesaplanmıştır. χ^2 dağılımlı bu istatistiklerin boş hipotezi reddetmeme olasılıkları köşeli parantez içinde verilmektedir.

Her iki modelin açıklayıcılık oranı %80 civarındadır. Her ne kadar iki modelin R2, SBC ve HQC istatistiği değerleri çok yakınsa da bu ölçütlere göre ikinci modelin istatistiksel performansının daha iyi olduğu öne sürülebilir. Tahmin hataları temel alınarak hesaplanan Q_{LB} ve ARCH istatistiklerine göre her iki modelde de ardışık korelasyon ve otoregresif koşullu değişen varyans sorunları bulunmamaktadır. Tahmin sonuçları, ortalama denkleminde iç borcun vadesinin iki dönem gecikmeye kadar geçmiş değerleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, ikinci model tahminlerinde vadenin zımnı oynaklığı (h_t^M) ile vade düzeyi (M_t) arasında istatistiksel olarak anlamlı doğru orantılı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu, vade oynaklığının arttığı 2005 yılı sonrası dönemde iç borçlanma vadelerinin uzaması ile örtüşmektedir. Tablo 2'de gösterilen sonuçlar, AR(2)-GARCH(1,1)-M modelinin ortalama denkleminin hata varyanslarının durağan bir GARCH(1,1) sürecine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu modelin varyans denkleminde ϵ_{t-1}^2 ve h_{t-1}^M değişkenlerinin katsayı tahminlerinin artı işaret ile istatistiksel olarak anlamlı olması ve bu iki katsayı toplamının birden küçük olması, bu modelin ortalama ve varyans denklemlerinin (4.3) ve (4.4) numaralı denklemlerdeki şekilde modellenmesinin uygunluğunu yansıtmaktadır. Oysa ilk model olan AR(2)-GARCH(1,1) modelinde ϵ_{t-1}^2 ve h_{t-1}^M değişkenlerinin katsayılarının toplamının birden büyük olduğu; dolayısıyla da bu modelde durağan olmayan bir varyans yapısının söz konusu olduğu görülmektedir. Öte yandan, varyans denklemlerinin bağımlı değişkeni olan h_t^M 'nin vadedeki zımnı oynaklığı temsil ettiği göz önünde bulundurulduğunda, ikinci modelin varyans denkleminde M_{t-1} değişkeninin katsayısının artı işaretli bir değerle istatistiksel anlamlılığa sahip olması, vadedeki değişimlerin bir dönem gecikmeli olarak vade oynaklığı ile doğru orantılı olduğu anlamına gelmektedir. Bu bulgu, iç borçlanmanın vade düzeyinin yükseldiği 2005 yılı sonrası dönemde vade oynaklığının da artması ile örtüşmektedir. İkinci modelin ortalama denkleminde tespit edilen h_t^M 'nin M_t üzerindeki doğru orantılı etkisi ile varyans denkleminde tespit edilen

M_{t-1} 'in h_t^M üzerindeki doğru orantılı etkisi birlikte ele alındığında, borçlanma vadelerinin düzeyi ile varyansı arasında birbirlerini aynı yönde etkileyen bir dinamiğin olduğu öne sürülebilir.

Öte yandan, varyans denklemi tahminlerine dâhil edilen $(DUM)_t$ kukla değişkeninin istatistiksel anlamlılığa sahip olan katsayısı, vadenin zımnı oynaklığının 2005 yılından itibaren 2005 yılı öncesine oranla daha yüksek olduğunun ampirik kanıtını sunmaktadır. Bu kukla değişken, aynı zamanda vadenin zımnı oynaklığının tahmin edilmesi sürecinde, 2005 yılı sonrası ortaya çıkan rejim değişikliğinin varyans tahminlerini saptırıcı etkisinin varyans denkleminde istatistiksel olarak göz önünde bulundurulmasına olanak sağlamaktadır. AR(2)-GARCHX(1,1)-M modelinin tahmininden elde edilen ve zımnı oynaklığın göstergesi olarak kullanılan \hat{h}_t^M zaman serisinin grafiği Şekil 3'te sunulmaktadır.



Şekil 2: Ortalama Vadenin Zımnı Varyans Grafiği

Hem Şekil 2'den hem de Şekil 1'den görüldüğü üzere, Türkiye’de iç borçlanma vadelerinin zımnı oynaklık düzeyi 2005 yılından itibaren bir sıçrama sergilemekte ve 2005-2018 yıllarını kapsayan yüksek oynaklık döneminde, özellikle 2012 sonrasında, oynaklık düzeyinde aşırılıklara rastlanmaktadır. GARCH yaklaşımı temel alınarak yapılan tek değişkenli ampirik inceleme sonucunda 2005 yılı sonrasında ortaya çıkan iktisadi değişimlerin, iç borç yönetiminin önemli bir unsuru olan vade uzunluğunun oynaklık yapısını da etkilediği istatistiksel olarak ortaya koyulmaktadır. Mali disiplinin korunması, enflasyon hedeflemesi rejimine geçiş, mecliste sağlanan siyasal çoğunluk nedeniyle politik risk düşüşü ve küresel sermaye akış konjonktüründeki olumlu değişim gibi nedenlerle ekonomik risklerin nispeten düşük olduğu 2005 yılı sonrası dönemde vade uzunluğunun yanı sıra vade oynaklığının da artmasıyla Türkiye’de iç borç yönetiminde farklı bir döneme girildiğini öne sürmek yanlış olmayacaktır.

5. Sonuç ve Değerlendirme

Borçlanma, hükümetlerin bütçe açıklarının finansmanında en sık başvurduğu yöntemdir ve bir maliye politikası aracı olmakla birlikte para politikası dinamikleri ile de yakından ilişkilidir. Geçtiğimiz yıllar içerisinde birçok ülkenin tecrübe ettiği borç krizleri hükümetlerin borç yönetimine olan ilgisini arttırmıştır. Vade yapısı ise en önemli borç yönetimi aracı haline gelmiştir. Bunun yanı sıra literatürde kamu

borcunun vade yapısına ilişkin teorik temeller mevcuttur. Bu çerçevede, ortaya koyulan çalışmaların ortak noktası ise kamu borcunun vadesinin borç sürdürülebilirliği analizlerinde daha sık yer alması gereken bir değişken olduğudur.

Diğer yandan, hükümetlerin vade yapısı üzerindeki kontrol yetisi ekonominin içerisinde bulunduğu koşullara bağlı olarak değişmektedir. Hükümet politikalarının zaman tutarsızlığı sorunu ve hükümetin borç politikasına ilişkin güven eksikliği vade üzerindeki kontrol gücünü sınırlandıran temel faktörlerdir. Hükümetin borçlanma vadelerine ilişkin sınırlı kontrolü borçlanma maliyetlerinin aşırı olarak artmasına ve borcun sürdürülemez seviyelere taşınmasına neden olmaktadır. Özellikle, mali baskının yüksek olduğu ve parasal disiplinin sağlanamadığı dönemler hükümetin optimal olmayan vadelerle borçlanmasına neden olmaktadır.

Bu bağlamda, çalışmada borç yönetimine ilişkin en önemli unsur olduğu düşünülen vade yapısının 1990-2018 yıllarını kapsayan dönemdeki seyri ampirik olarak analiz edilmiştir. 2005 yılı öncesi ve sonrasına ilişkin vade yapısının seyrinde meydana gelen farklılıklar dönemin koşulları ile açıklanabilmektedir. GARCH süreci içerisinde modellenen vade yapısının seyri Türkiye ekonomisinde ilgili dönemde gerçekleşen ekonomik koşullar ile örtüşmektedir. Türkiye’de 1990-2004 yıllarına ilişkin vade yapısının borçlanma süreci içerisindeki talep yönlü faktörler üzerindeki şoklar ile ilişkili olarak şekillendiği düşünülmektedir. Bu şoklar ilgili dönemde yaşanan yüksek enflasyonun, mali dengesizliklerin ve ekonomik belirsizliklerin bir sonucu olarak görülebilmektedir. 1990-2004 döneminde yaşandığı tahmin edilen talep yönlü şokların risk primini arttırmasına paralel olarak hükümetin yalnızca kısa vadeler ile borçlanma imkânı bulduğu çıkarımı yapılabilir. 2005-2018 yıllarını kapsayan dönemde gerçekleşen mali disiplinin korunmasına yönelik adımlar, enflasyon hedeflemesi rejimine geçiş, mecliste siyasal çoğunluğun sağlanması nedeniyle politik riskin düşüşü ve küresel sermaye akış konjonktüründeki olumlu değişim iç borç vadelerine de olumlu yansımıştır. Bu çerçevede, çalışmada Türkiye’de iç borçlanma vadelerinin uzunluğu ile varyansı arasında birbirini aynı yönde etkileyen bir dinamiğin varlığından söz edilebilmektedir. GARCH yaklaşımı temel alınarak yapılan tek değişkenli ampirik inceleme sonucunda 2005 yılı sonrasında ortaya çıkan iktisadi değişimlerin, iç borç yönetiminin önemli bir unsuru olan vade uzunluğunun oynaklık yapısını da etkilediği istatistiksel olarak ortaya koyulmaktadır.

Kaynakça

Alesina, A., Prati, A. ve Tabellini, G. (1990). Public confidence and debt management: A model and a case study of Italy. R. Dornbusch ve M. Draghi (Eds), *Public Debt Management: Theory and History* (ss. 94-121). Cambridge: Cambridge University Press.

Berument, H. ve Malatyali, K. (2001). Determinants of interest rates in Turkey. *Russian ve East European Finance and Trade*, 37(1), 5-16.

*Türkiye’de İç Borçlanma Vadelerinin Seyri: 1990-2018 Dönemine İlişkin
Garch-M Analizi*

Bohn, H. (1988). Why do we have nominal government debt? *Journal of Monetary Economics*, 21(1), 127-140.

Bollerslev, T. (1986). Generalized autoregressive conditional heteroskedasticity. *Journal of Econometrics*, 31(3), 307-327.

Bollerslev, T., Engle, R. F. ve Nelson, D. B. (1994). ARCH models. R. F. Engle ve D. L. McFadden (Eds), *Handbook of Econometrics* (ss. 2959-3038), North-Holland: Elsevier.

Calvo, G. A. (1988). Servicing the public debt: The role of expectations. *The American Economic Review*, 78(4), 647-661.

Cole, H. L. ve Kehoe, T. J. (1996). A self-fulfilling model of Mexico’s 1994- 1995 DEBT CRİsis. *Journal of International Economics*, 41(3-4), 309-330.

Cole, H. L. ve Kehoe, T. J. (2000). Self-fulfilling debt crises. *The Review of Economic Studies*, 67(1), 91-116.

de Haan, J., Sikken, B. J. ve Hilder, A. (1995). On the relationship between the debt ratio and debt maturity. *Applied Economics Letters*, 2(12), 484-486.

Eğilmez, M. (2012). *Hazine*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Elyasiani, E. ve Mansur, I. (1998). Sensitivity of the bank stock returns distribution to changes in the level and volatility of interest rate: A GARCH-M model. *Journal of Banking ve Finance*, 22(5), 535-563.

Engle, R. F. (1982). Autoregressive conditional heteroscedasticity with estimates of the variance of United Kingdom inflation. *Econometrica*, 50(4), 987-1007.

Engle, R. F. (2001). GARCH 101: The use of ARCH/GARCH models in applied econometrics. *Journal of Economic Perspectives*, 15(4), 157-168.

Falcetti, E. ve Missale, A. (2002). Public debt indexation and denomination with an independent central bank. *European Economic Review*, 46(10), 1825-1850.

Giavazzi, F. ve Pagano, M. (1990). Confidence crises and public debt management. R. Dornbusch ve M. Draghi (Eds), *Public Debt Management: Theory and History* (ss. 125-146). Cambridge: Cambridge University Press.

Kydland, F. ve Prescott, E. (1977). Rules rather than discretion: The inconsistency of optimal plans. *Journal of Political Economy*, 85(3), 473-491.

Lucas, R. E. ve Stokey, N. L. (1983). Optimal fiscal and monetary policy in an economy without capital. *Journal of Monetary Economics*, 12(1), 55-93.

Missale, A. ve Blanchard, O. J. (1994). The debt burden and debt maturity. *The American Economic Review*, 84(1), 309-319.

Nosbusch, Y. (2008). Interest costs and the optimal maturity structure of government debt. *The Economic Journal*, 118(527), 477-498.

Özatay, F. (1996). The lessons from the 1994 crisis in Turkey: Public debt (mis)management and confidence crisis. *Yapi Kredi Economic Review*, 7(1), 21-28.

Persson, M., Persson, T. ve Svensson, L. E. (1987). Time Consistency of fiscal and monetary policy. *Econometrica*, 55(6), 1419-1431.

Extended Abstract

Introduction

Continuous increases in budget deficits due to changes in understanding of the state concept in recent years, the financing of these deficits mostly through government borrowing, problems related to debt sustainability and developments in capital markets increased the governments' interest in debt management. For a long time, the debt policies, which have implemented to support monetary and fiscal policy, have become an important policy choice for governments along with the mentioned developments. The maturity structure of public debt is one of the most important policy instruments. In almost all of the debt crisis experienced such as 1994 Crisis in Turkey, 1995 Crisis in Mexico and 2007-2008 Global Economic Crisis the maturity structure of debt has become an essential variable. In this context, the necessity for the more frequent inclusion of maturity structure in the analysis of debt sustainability has arisen. This study aims to analyze empirically the domestic public debt maturities in the period of 1990-2018.

Method, Data and Analysis

In this study, the Turkey's domestic debt maturities in the period covering the years 1990-2018 analyzed and evaluated in the context of economic conditions. The length of the maturity structure of the domestic public debt, that is considered to play an important role in determining the debt dynamics in Turkey, attaches particular importance in this study. The data set used in the econometric estimations in the study is monthly and covers the years 1990-2018.

According to the maturity structure of domestic public debt, it is seen that the short-term maturities between the years 1990 and 2004 could reach the maturities exceeding two years since 2005. In the period between 1990-2004, it can be said that the uncertainty due to distrust of fiscal policy has caused short-term maturities to be realized. These two distinct trend in the maturity structure of domestic public debt indicates that there are two different periods in terms of public debt management before and after 2005.

The implied variance of the average maturity is estimated under the Generalized Autoregressive Conditional Heteroscedasticity approach as conditional variance. This approach allows the estimation of the variance values of the maturity over time in a regression context. The implied variance estimations are used as an indicator of the volatility of domestic debt maturities. These estimations are made by simultaneously estimating two regression equations called "average equation" and "variance equation" using the "maximum likelihood - ML method". In the case that the implied variance of the average maturity is in the average equation as an

explanatory variable, the standard GARCH model is transformed into a GARCH in Mean (GARCH- M) model.

Results and Discussion

The implied volatility level of domestic debt maturities in Turkey shows a jump since 2005, during the period of high volatility covering the years 2005-2018, especially after 2012, extreme volatility levels are observed. As a result of the univariate empirical analysis based on the GARCH approach, it is statistically significant that the economic changes that occurred after 2005 affected the volatility structure of the maturity length which is an important element of domestic public debt management.

It will not be wrong to argue that the different period for public debt management process has been entered in Turkey because of increasing volatility and length of the maturities with the preservation of fiscal discipline, the transition to inflation targeting regime, political risk reduction due to political majority provided in the parliamentary, positive changes such as global capital flow conjuncture. In other words, the domestic public debt maturities which modeled in the GARCH process coincides with the economic conditions of the related period.

ÖĞRETİM TASARIMI DERSİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN BAZI DEĞİŞKENLERE ETKİSİ¹

Muhammet Mustafa TAT

Orcid ID: 0000-0003-3359-6843

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, mustafatat@msn.com

Yunis ŞAHİNKAYASI

Orcid ID: 0000-0002-1355-5369

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, yunnus2001@yahoo.com

Makale Geliş Tarihi: 06.07.2017 Makale Kabul Tarihi: 08.03.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Tat, M. M. & Şahinkayası, Y. (2019). Öğretim tasarımı dersinde proje tabanlı öğrenmenin bazı değişkenlere etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (43), 60-82.

Öz

Bu araştırmanın amacı, proje tabanlı öğretim yöntemi uygulanan Öğretim Tasarımı dersinde, öğrencilerin eğitim yazılımı geliştirmeye yönelik özyeterlik algıları, akademik benlik algıları, üstbiliş farkındalık düzeyleri ve derse yönelik tutumlarındaki değişimi ile bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek grup öntest – sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme ile katılımcılar belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Akdeniz Bölgesinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünün 49 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada Öğretim Tasarımı dersinde 12 hafta boyunca proje tabanlı öğretim uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak Aşkar ve Dönmez (2004) tarafından geliştirilen eğitim yazılımı geliştirme özyeterlik algısı (EYGÖYA) ölçeği, Senemoğlu (1989) tarafından Türkçeye uyarlanan akademik benlik kavramı (ABK) ölçeği, Başbay (2008) tarafından geliştirilen öğretim tasarımı dersine yönelik tutum (ÖTDYT) ölçeği ve üstbiliş farkındalık düzeyi (ÜBFD)

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Öğretim Tasarımı Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Bazı Değişkenlere Etkisi

ölçeği kullanılmıştır. Veri çözümlemesinde bağımlı gruplar t-testi ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin eğitim yazılımı geliştirme özyeterlik algılarının, öğretim tasarımı dersine yönelik tutumlarının, akademik benlik kavramlarının ve üstbilis farkındalık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştiğini göstermiştir. Öğrencilerin öğretim tasarımı dersine yönelik tutumları, akademik benlik kavramları ve üstbilis farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı olumlu ilişkilerin olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler:Proje Tabanlı Öğretim, Eğitim Yazılımı Geliştirme Özyeterlik Algısı, Akademik Benlik Algısı, Üstbilis Farkındalık Düzeyi, Öğretim Tasarımı Dersine Yönelik Tutum

EFFECTS OF PROJECT BASED LEARNING ON SOME VARIABLES IN INSTRUCTIONAL DESIGN COURSE

Abstract

The aim of this study was to examine the Instructional Design course students' self-efficacy of educational software development, academic self-concept, level of metacognitive awareness, and attitudes toward the course and to explore the relationships among these variables. One group pretest-posttest quasi-experimental design, one of the quantitative research methods, was used in the research. Convenience sampling which is one of the nonrandom sampling types was used as sampling method. The sample of the study was 49 second-year students who attend a state university in the Mediterranean Region of Turkey, Faculty of Education, Department of Computer and Instructional Technology Education. Project-based learning was applied in instructional design course for 12 weeks. As data collection instruments, educational software development self-efficacy scale, developed by Aşkar and Dönmez (2004), academic self-concept scale, adapted to Turkish by Senemoğlu (1989), metacognitive awareness level scale and attitudes toward instructional design course, developed by Başbay (2008) were administered. In data analyses, paired samples t-test and correlation analyses were performed. The findings indicated that students' self-efficacy perceptions of developing educational software, attitudes toward the course, academic self-concept and meta-cognitive awareness levels had statistically significant progress. Concordantly, it was found that there were significant moderate positive relationship among students' attitudes towards the course, academic self-concept and metacognitive awareness levels.

Keywords: Project Based Learning, Self-efficacy of Educational Software Development, Academic Self-Perception, Metacognitive Awareness Level, Attitudes toward Instructional Design Course

Giriş

Alanyazın incelendiğinde "öğrenmeyi öğrenme" kavramının oldukça önem kazandığı görülmektedir. Bilgi çağında bulunduğumuz bu günlerde, gerekli bilgiye ulaşacak yolları belirleyebilme ve bu bilgiye ulaşabilme kazanılması gereken önemli

becerilerdendir. Bu beceri sayesinde kişiler kendi öğrenmelerinde aktif bir rol üstlenmeye başlamış ve öğrenme sürecini kendi isteği doğrultusunda düzenleyebilme yetkinliğine ulaşmıştır. Günümüzde karşı karşıya kaldığı problemi tanımlayan, nedenlerini açığa çıkaran, problem için mantıklı çözüm yolları geliştirebilen, çözüm yollarını denemekten çekinmeyen, bulduğu çözüm yollarını benzer problem için de kullanabilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireylerin bu çağın gerekliliklerini yerine getirebilecek beceriye sahip olduğu söylenebilir (Başbay, 2008). Bu açıdan bakıldığında günümüz öğrencisinin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle eğitim, uygulama ağırlıklı olarak öğrenciyi çok yönlü geliştirme amacı gütmelidir.

Bireyin günlük yaşamda karşılaştığı problemleri nedenleri ile fark edebilmesi, tanımlayabilmesi ve bu probleme yönelik mantıklı çözümler üretilebilmesi için sahip olması gereken becerileri geliştirmek, eğitim hayatı boyunca çeşitli problem durumlarıyla karşılaşması ve onları çözmesine bağlıdır. Üst düzey bilişsel süreçler, hazır verilen bilgiyi ezberlemek ve gerektiğinde geri çağırmak gibi becerilerden çok farklıdır. Üst düzey bilişsel becerilerde öğrencilerin problemi çözmek için gerekli olan bilgiye kendilerinin ulaşması beklenmektedir. Ulaştığı bilgiyi çözeceği probleme yönelik çok iyi bir şekilde analiz etmesi ve en sonunda bilgiyi yeniden yapılandırarak çözüme ulaşması beklenmektedir. Bu becerilerin kazandırılması ancak üst düzey bilişsel süreçlere odaklanan bir eğitim-öğretim süreciyle mümkündür. 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen müfredatlarda yapılan başlıca değişiklik, yenilikler ve yenilemeler arasında üst bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren, öğrenmenin anlamlı olabilmesi için soyut olay, olgu ve kavramların mümkün olduğunca günlük hayatla ilişkilendirilmesine imkân sağlayan, öğrenmenin kalıcı olabilmesi için olabildiğince uygulamaya yönlendiren, öğrenilenlerin önceki bilgilerle ve diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirilmesine hizmet eden, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarını teşvik eden kazanım ve/veya kazanım açıklamalarının bulunduğu vurgu yapılmıştır (Talim ve Terbiye Kululu Başkanlığı, 2017).

Proje Tabanlı Öğretim (PjTÖ)

PjTÖ, üst düzey bilişsel süreçlere odaklanan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem öğrenciyi öğrenme-öğretme sürecinin merkezine alan gerçek yaşam problemlerine ve uygulamalarına yer verir, ona yaparak yaşayarak öğrendiği bir öğretim süreci yaşatır. Bu süreç, öğrenci kazanımlarını hem süreçte hem de süreç sonunda değerlendirerek öğrencinin öğrenme sürecine ışık tutacak biçimde tasarlanmalıdır.

PjTÖ, disiplinlerarası bir yaklaşım olması nedeniyle öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşacağı sorunlara yönelik uygulamalar doğrultusunda çıkarımlar edinmesi durumudur. Bu noktada PjTÖ'nün farklı uygulamalara dayalı olarak şu nitelikleri söz konusudur:

- Disiplinlerarası çalışma gerektirir,

Öğretim Tasarımı Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Bazı Değişkenlere Etkisi

- Öğrenciler yapacakları çalışmalara kendileri karar verirler,
- Önceden belirlenmiş gerçek yaşama dayalı problemler doğrultusunda bireysel veya grup içinde sorumluluk alarak işbirliği temelinde kendi ilgi ve yetenekleri kapsamında çalışabilirler,
- Araştırma temelinde toplanan bilgiyi organize ederler,
- Öğrencilere yönelik sürekli gözlem ve değerlendirme yapılır,
- Çalışmalar sistematik olarak sunulur ve sergilenir,
- Öğretmen rehber olarak öğrencileri yönlendirir ve işleri kolaylaştırır,
- Gerçekçi ürünler oluşturulur ve sunumlar yapılır (Demirhan ve Demirel, 2003).

Thomas (2000) bir projenin PjTÖ olarak sayılabilmesi için şu ölçütlere uyması gerektiğini bildirmiştir: merkezî, merak uyandıran soru, yapılandırmacı araştırmalar, öğrenci otonomisi ve gerçekçilik. Bu ölçütler şöyle açıklanabilir: PjTÖ projeleri öğretim programının bir parçası değil, merkezi olmalıdır. PjTÖ projeleri öğrenciyi dersin temel kavramları ve ilkeleri ile uğraştıran sorular veya problemlere odaklanmalıdır. Projeleri önemli ölçüde öğrenciler yönlendirmelidir. Projeler klasik okul etkinlikleri gibi değil, gerçek yaşamla ilişkili olmalıdır.

Alanyazındaki çalışmalar, probleme dayalı öğrenmenin öğrencilere esnek kavrama gücü ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırmaya yardımcı olduğunu göstermektedir (Hmelo-Silver, 2004). Özellikle işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin PjTÖ ile işlenen derste daha başarılı olduğu ve öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu görülmüştür (Cengizhan, 2007). PjTÖ süreçlerinin öğretmen adaylarının öğrenmelerine katkı sağladığı ve proje tabanlı öğrenme becerileri kazanmalarına yardım ettiği, problem çözüme ve işbirliği becerilerini artırdığı ortaya çıkmıştır (Dag ve Durdu, 2017). Öğretmen adayları PjTÖ'nün katkılarını işbirlikli öğrenme, teori ve pratiği bütünleştirme, mesleki gelişim, zaman yönetimi becerileri, yeni şeyler öğrenme, araştırma becerileri ve kalıcı öğrenme olarak belirtmişlerdir (Dag ve Durdu, 2017).

Özyeterlik, Üstbilgi ve Akademik Benlik Kavramları

Özyeterlik: Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına göre, insanlar davranışlarına bilinenin aksine pasif değil aktif bir şekilde yön verirler. Özyeterlik inanışları bireylerin düşüncelerini, zorluklar karşısında kendilerini nasıl güdüledikleri, duygusal yaşamlarının kalitesi ve önemli kararlar verirken tercihleri açısından etkiler (Bandura, 2002). Böylelikle bireyin özyeterlik inancı, hedeflerine ulaşma yolunda çaba gösterme ve karşılaştıkları güçlüklerle mücadele etme azminin kaynağını oluşturmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2007). Özyeterlik kavramını "bireyin karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne kadar başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancı" olarak tanımlayan Senemoğlu (2007), işbirliğine dayalı çalışmaların yapılmasını özyeterliğin geliştirilmesi için gerekli görmektedir. Senemoğlu (2007) bu çalışmaların özsaygı ve özyeterlik duygularını geliştirdiğini ve "ait olma" gereksinimlerini karşıladığını belirtmektedir.

Eğitimin en önemli amaçlarından biri bireylerin sahip oldukları yetenekleri kullanabilmelerini sağlamaktır. Bireylerin işbirliğine dayalı kolektif yeterlikleri özyeterlik inancıyla karşılıklı etkileşim içinde olup eğitim örgütlerinde insanların inançları ile gerçekte yapabildikleri arasındaki fark bu etkileşimin ürünüdür. Sosyal Bilişsel Kurama göre özyeterlik inancı, insanların eylemlerinin temelinde yatan esas motivasyon kaynağı olup bu inanç arttıkça insanın azmi ve kararlılığı artarak bireyde olumlu yönde eyleme yönelik bir itici güç özelliği göstermektedir (Kurt, 2012). PjTÖ kolektif bir eylemsel süreç gerektirdiğinden bireyde özyeterlik algısına yönelik olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın odaklandığı kavramlardan biri akademik özyeterliktir.

Üstbilgi Farkındalık Düzeyi: Çalışmanın bir diğer değişkeni de üstbilgidir. Üstbilgi, bireyin kendi bilişi hakkındaki bilgisi ve farkındalığını içeren bilgi türüdür (Başbay, 2008). Flavell'a (1979, akt. Senemoğlu, 2007) göre bu bilgi, bireyin kendine, öğrenme birimine ve bilişsel stratejilerine ilişkin bilgilerinin etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Pintrich (2002) ise üstbilgi bilgisinin öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçleri içinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Özsoy (2008)'un Drmrod'tan aktardığına göre belirli yeteneklere sahip öğrencilerin üstbilgi düzeyi çerçevesinde belirli davranışları sergilemesi gerekir. Bunlar;

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
- O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi.

Öğretimde üstbilişsel stratejilerin kullanılmasının öğretimin etkisini artırdığını gösteren çalışmalar vardır. Aktürk ve Şahin (2011) üstbilişsel öğrenmenin etkisi hakkında yaptıkları alanyazın incelemesinde, üstbilişsel stratejilerin modellenerek ve öğrencilere rehberlik edilerek yapılan öğretimin öğrencilerin kısa ve uzun vadeli bilişsel ve duyuşsal kazanımlarını anlamlı derecede etkilediği; üstbilgi stratejileri kullanılarak öğretilen öğrencilerin yordamsal olarak öğretilen diğer öğrencilere göre transfer sınavından daha yüksek notlar aldığı; problem çözmede üstbilişsel becerilerin kullanımının öğrencilerin problem çözme performansını artırdığını; üstbilişsel düzenlemeye sahip öğrencilerin problem çözmede ve anlamada daha başarılı oldukları; üstbilgi strateji ve araçlarının başarıyı, üstbilişsel farkındalığı ve transferi olumlu yönde etkilediği sonuçlarına işaret etmişlerdir (Volet, 1991, Mckay, 1999, Gama, 2001, Howar ve diğerleri, 2001, Vovides, 2005, akt. Aktürk ve Şahin, 2011). Ayrıca, PjTÖ yöntemi kullanıldığında öğrencilerin üstbilgi farkındalık düzeylerinin yükseldiği görülmüştür (Başbay, 2008).

Öğretim Tasarımı Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Bazı Değişkenlere Etkisi

Akademik Benlik Kavramı: Bu kavramı açıklamadan önce benlik kavramını tanımlamak gerekir. Benlik, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren yaşantıları ve dünyayla etkileşimi sonucu gelişen bir olgudur (Kenç ve Oktay, 2002). Benlik; bireyin inançları, ilgileri, yetenekleri ve amaçları doğrultusunda kendisini algılama düzeyi olarak tanımlanabilir. Senemoğlu (2007) akademik benlik kavramını bireyin kendi öğrenme özgeçmişine dayanarak bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzı olarak tanımlamaktadır. Buna göre akademik benlik öğrencinin eğitim çalışmalarında sahip olduğu beceri düzeyine yönelik algısı olarak ifade edilebilir.

Başbay (2008) tarafından yapılan çalışmada, yenilenmiş Bloom taksonomisi ve PjTÖ'nün bütünleştirilerek uygulanmasının öğretmen adaylarının akademik benlik kavramları, öğrenme düzeyleri, üstbilis farkındalık düzeyleri ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada, kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmış, sontestten üç ay sonra ise kalıcılık-kararlılık testleri uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde 37'si deney; 35'i kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma, "Öğretim Tasarımı" dersi kapsamında yürütülmüş ve 12 hafta sürmüştür. Deney grubunda yenilenmiş Bloom taksonomisine göre düzenlenen Öğretim Tasarımı dersinde, PjTÖ uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel eğitime devam edilmiştir. Çalışmada, PjTÖ'nün öğrencilerin üstbilis farkındalık düzeyleri, akademik benlik kavramları, tutumları, öğrenme düzeylerindeki kalıcılık ve ürünlerinin niteliği üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, PjTÖ'nün sosyal ortam, öğrenci ve öğretim elemanının rol ve sorumlulukları, meslekî ve akademik gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli ve Öğretim Tasarımı Süreci

Alanyazında öğretim tasarımı kavramına yönelik çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Öğretim tasarımı kavramı, öğretim sürecindeki birçok farklı kavramla ilişkili olduğundan diğer kavramlarla çok sık karıştırılabilmekte, bazı durumlarda ise farklı kavramların yerine yanlışlıkla kullanılabilir. Buna en iyi örnek öğretim tasarımı kuramları, öğrenme kuramları, öğretme kuramları, öğretim tasarımı süreci ve program geliştirme kavramlarıdır. Alanyazında genellikle birbirinden farklı olan bu kavramlar sık sık birbirinin yerine kullanılabilir (Akkoyunlu, Altun ve Soylu, 2008).

Gustafson ve Branch (2002)'ye göre öğretim tasarımı, tutarlı ve güvenilir bir şekilde eğitim ve yetiştirme programı geliştirme için gerekli olan bir prosedürler sistemi; aynı zamanda yaratıcı, aktif ve tekrarlı karmaşık bir süreçtir. Daha açık bir ifadeyle öğretim tasarımı, öğrenme-öğretim ilkelerinin öğretim materyalleri, etkinlikleri, bilgi kaynakları ve değerlendirmeyi içeren planlara dönüşmesini sağlayan sistematik ve yansıtıcı süreçler olarak tanımlanabilir (Smith ve Ragan, 1999). Öğretim tasarımının temel amacı öğretimde en üst düzeyde verimliliği sağlamaktır. Bunun için

öğretimde zaman, para, materyal, emek gibi girdilerle en iyi sonuç alınmaya çalışılır. Öğretim tasarımının şekillenmesinde benimsenen öğretim yaklaşımı belirleyicidir.

Farklı araştırmacıların öğretimsel ürün, öğretim sistemi ya da sınıfta işlenecek dersler geliştirmek gibi çeşitli amaçlar için ortaya koyduğu farklı öğretim tasarımı modellerinin ortak öğelerinden meydana gelen genel ya da çekirdek modele "ADDIE modeli" denmektedir (Gustafson ve Branch, 2002, s.15). ADDIE ismi, modelin basamakları olan Analyse (analiz), Design (tasarım), Develop (geliştirme), Implement (uygulama) ve Evaluate (değerlendirme) sözcüklerinin baş harflerinden oluşturulmuştur.

Analiz basamağında hedef kitlenin ve eğitim verilecek ortamın özellikleri analiz edilir. İhtiyaçlar ve sınırlılıklar tanımlanır. Bu basamakta elde edilen veriler tüm basamaklara kaynak oluşturur (Fer, 2009). Bu basamakta ihtiyaç analizi "Problem nedir? Problem nasıl çözülecek?" sorularına, Görev Analizi "İçerik nedir? İşler nelerdir?" sorularına, Öğretim analizi "Ne öğretilmeli?" sorusuna yanıt arar (Seels ve Glasgow, 1998).

Tasarım basamağında analiz basamağındaki bulgular çerçevesinde öğretim stratejileri ve öğretim materyalleri kararlaştırılır. Hedefler ve bu hedeflere ulaşmada kullanılacak yöntem ve teknikler belirlenir. Bu basamakta "Hedefler nelerdir? Hedeflere ulaşıldığı nasıl tespit edilecek? Hedeflerin başarılmasında hangi öğretim stratejileri kullanılacak? Hangi medya ve yöntem en etkilidir?" sorularına odaklanılır (Seels ve Glasgow, 1998).

Geliştirme basamağında tasarım basamağındaki plan dahilinde öğretim ve destek materyalleri geliştirilir. Üretim basamağıdır ve şu sorulara cevap aranır: "Materyaller ne anlatacak? Medya, araç ve gereçler nasıl görünüyor? Materyaller standartlara uygun mu? Öğrenciler materyallerden öğreniyor mu? Materyaller daha iyi nasıl tasarlanabilir?" (Seels ve Glasgow, 1998).

Uygulama basamağında tasarım basamağında tasarlanan, geliştirme basamağında geliştirilen materyal hedef kitleye uygun ortamda uygulanır. Seels ve Glasgow (1998)'a göre uygulama basamağında şu sorulara cevap aranır: "Uygulama için eğitimciler, öğrenciler ve öğrenme ortamı için nasıl bir hazırlık gerekli?"

Değerlendirme basamağında ise uygulama sonrası elde edilen veriler ile uygulama değerlendirilir ve bir sonraki uygulama için gerekli düzenlemeler yapılır. Seels ve Glasgow (1998)'a göre değerlendirme basamağında şu sorulara cevap aranır: "Öğretimsel Problem nasıl çözüldü? Etkisi ne oldu? Ne tür değişiklikler gerekli?"

Eğitsel Yazılım ve Öğretim Tasarımı

Bilgisayarların eğitimde kullanılmasıyla birlikte eğitim-öğretime yönelik yazılımlar geliştirilmeye başlanmış ve bu yazılımlara eğitim yazılımı denmiştir. Bu yazılımlar eğitim kurumlarında öğretim kapsamında eğitsel ders materyalleri ve oyunlar olarak kullanılmaktadır. Bu yazılımlar sayesinde öğrencilerin konuyu bilgisayar ekranından öğrenmesi, tekrar etmesi, pekiştirmesi ve konuya ilgilerinin

Öğretim Tasarımı Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Bazı Değişkenlere Etkisi

artırılması hedeflenir (Aşkar, 1990). Eğitim yazılımları, Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) yürüttüğü FATİH projesiyle birlikte eğitsel e-çerik olarak adlandırılmaya başlamıştır. Projenin beş ana bileşeninden biri olan eğitsel e-çeriğin sağlanması ve yönetimi eğitsel yazılımların FATİH Projesinin temel bir bileşeni olduğunu göstermektedir (Alkan, Bilici, Akdur, Temizhan ve Çiçek, 2011). Kaliteli eğitimin kaliteli içerik ve kaliteli öğrenci deneyimleri ile yapılabileceği düşünüldüğünde, eğitim yazılımlarının öğrencilere uygunluğu, içeriğin uygunluğu ve motivasyon öğeleri gibi konular akla gelmektedir.

Eğitim yazılımlarına, öğretim tasarımı (ÖT) penceresinden bakıldığında bu konuların ÖT modellerinin bileşenlerinde de dikkate alındığı görülecektir (Akkoyunlu, Altun ve Soylu, 2008). Bu konular ÖT dersinde belli modeller kapsamında ele alınmaktadır. Bu bağlamda, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğretim programında yer alan ÖT dersi nitelikli eğitim yazılımı geliştirilmesi için oldukça önem taşımaktadır. Bu derste eğitim yazılımı geliştirme uygulamaları yapılmaktadır. Yazılım geliştirme bir ekip işi olduğundan ve bireylerin farklı görevler almasını gerektirdiğinden ders kapsamında eğitim yazılımı geliştirme uygulamasının proje grupları oluşturularak ve öğrencileri gerçek yaşam problemleriyle karşı karşıya getirecek proje tabanlı öğretimle (PJTÖ) yapılması; öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, üst düzey düşünme becerileri geliştirme ve akademik benlik algılarını artırmanın yanında öğretim tasarımına ve eğitsel yazılım geliştirmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Bu çalışmanın amacı, BÖTE bölümü öğretim programındaki Öğretim Tasarımı dersinde PJTÖ'nün öğrencilerin eğitim yazılımı geliştirmeye yönelik özyeterlik algılarına (EYGÖYA), Öğretim Tasarımı dersine yönelik tutumlarına (ÖTDYT), üstbilgi farkındalık algılarına (ÜBFA) ve akademik benlik kavramı algılarına (ABKA) etkisini ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları şunlardır:

BÖTE bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin

1. Eğitim yazılımı geliştirmeye yönelik özyeterlik algıları (EYGÖYA) ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından (proje yönetimi ve öğretim tasarımı, animasyon ve ses-video tasarımı, grafik tasarımı, programlama) aldıkları öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Üstbilgi farkındalık (ÜBF) ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretim tasarımı dersine yönelik tutum (ÖTDYT) ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Akademik benlik kavramı (ABK) ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

5. Öğretim tasarımı dersine yönelik tutum (ÖTDYT) ölçeğinden, EYGÖYA ölçeğinden, üstbilgi farkındalık ölçeğinden (ÜBFÖ) ve akademik benlik kavramı ölçeğinden (ABKÖ) aldıkları sontest puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek grup öntest – sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende tek bir grup uygulama öncesinde ve sonrasında ölçümlere veya gözlemlere tabi tutulur (Fraenkel ve Wallen, 2003).

Tablo 1: Araştırmanın Deseni

Grup	Öntest	Deneysel işlem	Sontest
G ₁	A ₁	X (12 Hafta)	A ₂
	B ₁		B ₂
	C ₁		C ₂
	D ₁		D ₂

G₁: Deney grubu

A₁: EYGÖYA Öntest

A₂: EYGÖYA Sontest

B₁: ÖTDYT Öntest

B₂: ÖTDYT Sontest

C₁: ABK Öntest

C₂: ABK Sontest

D₁: ÜBFD Öntest

D₂: ÜBFD Sontest

X= Öğretim Tasarımı dersinde PjTÖ'nün uygulanması

Çalışmanın örnekleme

Çalışmanın örnekleme, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örnekleme Akdeniz Bölgesinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde BÖTE Bölümü ikinci sınıfa devam eden ve Öğretim Tasarımı dersini alan 49 öğrenci (28 kız ve 21 erkek) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları, Süreci ve Analiz

Araştırmada veri toplamak için Eğitim Yazılımı Geliştirme Özyeterlik Algısı (EYGÖYA) Ölçeği, Akademik Benlik Kavramı (ABK) Ölçeği, Öğretim Tasarımı Dersine Yönelik Tutum (ÖTDYT) ölçeği ve Üstbilgi Farkındalık Düzeyi (ÜBFD) ölçeği kullanılmıştır.

Eğitim Yazılımı Geliştirme Özyeterlik Algısı ölçeği, Aşkar ve Dönmez (2004) tarafından geliştirilmiş olup 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, araştırmacılar tarafından farklı üniversitelerin BÖTE bölümlerinde okuyan 283 öğrenciye uygulanmış ve *proje yönetimi ve öğretim tasarımı, animasyon ve ses-video tasarımı, grafik tasarımı, programlama* olarak adlandırılan dört alt boyutu belirlenmiştir. Ölçekteki her bir madde için öğrenciler maddede belirtilen işi başarmada kendine ne

Öğretim Tasarımı Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Bazı Değişkenlere Etkisi

kadar güvendiğini 0 – “Hiç güvenmem” ile 100 – “Çok güvenirim” arasında bir puan vererek belirtmiştir.

Ölçeğin iç tutarlık katsayıları ölçeğin bütünü için .92, proje yönetimi ve öğretim tasarımı alt boyutu için .91, animasyon ve ses-video tasarımı alt boyutu için .90, grafik tasarımı alt boyutu için .80 ve programlama alt boyutu için .85 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin bütünü için .92, proje yönetimi ve öğretim tasarımı alt boyutu için .92, animasyon ve ses-video tasarımı alt boyutu için .70, grafik tasarımı alt boyutu için .84 ve programlama alt boyutu için .88 bulunmuştur.

Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Brookover ve arkadaşları tarafından 1964 yılında geliştirilmiş ve 1989 yılında Senemoğlu tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, 5'li likert tipinde olup sekiz maddeden oluşmaktadır. Başbay (2008) ölçeğin güvenilirlik katsayısını .83 olarak bildirmiştir. Bu çalışmada ise .79 olarak hesaplanmıştır.

Öğretim Tasarımı Dersine Yönelik Tutum ölçeği Başbay (2008) tarafından geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşan ölçek, deneme uygulaması esnasında 19'u olumlu ve 19'u olumsuz olmak üzere toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin deneme uygulaması toplam 339 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Deneme uygulamasında ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı “.96” olarak hesaplanmış, analizler ve incelemeler sonucu madde sayısı 16 olumlu ve 16 olumsuz olmak üzere toplam 32'ye düşürülmüştür. Son halini alan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı deneme uygulaması verileriyle “.96” olarak hesaplanmıştır. Başbay (2008) yaptığı çalışmasında .97 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada da .97 olarak hesaplanmıştır.

Üstbiliş Farkındalık Düzeyi ölçeği Başbay (2008) tarafından geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde “Bana Tamamen Uygun”, “Bana Uygun”, “Bana Kısmen Uygun”, “Bana Uygun Değil” ve “Bana Kesinlikle Uygun Değil” seçeneklerinden oluşan ölçek, deneme uygulaması esnasında 53 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin deneme uygulaması farklı üniversite ve bölümlerde okuyan toplam 674 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Deneme uygulamasında ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı “.94” olarak hesaplanmış, analizler ve incelemeler sonucu madde sayısı 40'a düşürülmüştür. Son halini alan ölçeğin deneme uygulaması verileriyle hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı “.93” olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirliği .95 olarak hesaplanmıştır.

Öğretim Tasarımı dersi 12 hafta boyunca proje tabanlı öğretim yöntemiyle işlenmiştir (Tablo 2). Biri beş geri kalanı dörder kişilik toplam 12 grup oluşturulmuştur. Öğrencilerin birinci sınıf yılsonu genel not ortalamaları, orta öğretim mezuniyet ortalamaları, ve cinsiyetleri dikkate alınarak grupların heterojen olmaları sağlanmıştır. Gruplar oluşturulduktan sonra her gruptan grup sözleşme formunu doldurmaları ve imzalamaları istenmiştir. Bu formlar, grupların üstlendikleri projeyi etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan iş bölümünün

yapılması, proje aşamalarında öğrencilerin grup içerisinde rol ve sorumluluklarının belirlenmesi ve takip edilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Öğrencilerin demografik bilgileri demografik bilgi formu ile toplanmıştır. Aynı zamanda EYGÖYA, ÖTDYTÖ, ABKÖ ve ÜBFÖ öntest olarak uygulanmıştır. Uygulamanın ilk haftasında her bir gruptan asıl ve yedek olmak üzere iki proje konusu belirlemeleri istenmiştir. Proje konularının öğrenciler tarafından tartışılarak belirlenmesi çok daha etkili olduğu görülmüştür (Kalaycı, 2008). Bu iki proje konusundan araştırmacıların uygun gördüğü proje konusu gruplara verilmiştir.

Öğretim tasarımı dersi iki saat teorik, iki saat uygulama olarak işlenmektedir. Dersin iki saatlik teorik kısmında öğrencilere öğretim tasarımı modellerinden çekirdek modelin (A: analiz, D: tasarım, D: geliştirme, I: uygulama ve E: değerlendirme) aşamaları anlatılmıştır. Ders kitabı da dikkate alınarak dönem boyunca ders proje tabanlı işlenmiştir. Dersin uygulama kısmında, bir önceki dönem öğrendikleri ve eğitsel materyallerini geliştirmekte kullandıkları yazarlık dillerinden Adobe Flash CS6 programı ile projelerine yönelik çalışmalar yaptırılmıştır.

Çağıltay (2017) tarafından geliştirilen Orta Doğu Teknik Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri web sitesinde bulunan Çoklu Ortam Tasarımı ve Geliştirme (Multimedia Design and Development) dersinde yer alan analiz, tasarım ve final rapor yönergeleri araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Gruplardan bu yönergeler doğrultusunda analiz basamağını içeren analiz raporu, tasarım basamağını içeren tasarım raporu ve ADDIE modelinin tüm basamaklarını içeren final raporları istenmiştir. Bu raporlara araştırmacılar tarafından biçimlendirici değerlendirme yapılarak dönüt/düzeltilmeler verilmiştir. Gruplar düzelttikleri raporları teslim etmişlerdir. Son hafta sınıf ortamında proje sunumları gerçekleştirilmiştir ve öğrencilere EYGÖYA, ÖTDYTÖ, ABKÖ ve ÜBFÖ sontest olarak uygulanmıştır.

İstatistiksel analizler istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Her bir değişken (EYGÖA, ABK, ÖTDYT, ÜBFD) için öntest ve sontest puanları üzerinde bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Öğrencilerin EYGÖA, ABK, ÖTDYT ve ÜBFD ölçeklerinden aldıkları sontest puanları arasındaki korelasyonlar ise Pearson'ın r katsayısı ile hesaplanmıştır.

Tablo 2: Öğretim Tasarımı Dersi Dönem Planı

Hafta	Teorik Saatler	Uygulama Saatleri	Grup Ödevleri
1.	Demografik bilgi formu, öntestlerin uygulanması	Grup oluşturma, proje konusu belirleme	Asıl ve yedek iki proje konusu belirleme
2.	Dersin tanıtımı, Öğretim tasarımı modelleri: tanımı ve işlevleri	Grup sözleşme formu Adobe Flash CS6	
3.	Çekirdek Model(ADDIE) - Analiz	Adobe Flash CS6	Analiz raporu (taslak) teslimi

Öğretim Tasarımı Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Bazı Değişkenlere Etkisi

4.	Çekirdek Model(ADDIE) - Tasarım	Analiz raporlarına geribildirim verilmesi	
5.	Çekirdek Model(ADDIE) - Tasarım	Adobe Flash CS6	Analiz raporu teslimi
6.	Çekirdek Model(ADDIE) - Geliştirme	Adobe Flash CS6 – Örnek uygulamalar	Tasarım raporu teslimi (taslak)
7.	Çekirdek Model(ADDIE) - Geliştirme	Tasarım raporlarına geribildirim verilmesi	
8.	Çekirdek Model(ADDIE) - Uygulama	Adobe Flash CS6 – Örnek uygulamalar	Tasarım raporu teslimi
9.	Çekirdek Model(ADDIE) - Uygulama	Adobe Flash CS6 – Örnek uygulamalar	Final raporu (taslak) teslimi
10.	Çekirdek Model(ADDIE) - Değerlendirme	Adobe Flash CS6 – Örnek uygulamalar	
11.	Final raporlarına geribildirim verilmesi	Projeye geribildirim verilmesi	
12.	Sontestlerin uygulanması	Sontestlerin uygulanması	Final raporu teslimi, proje sunumları

Bulgular ve Yorum

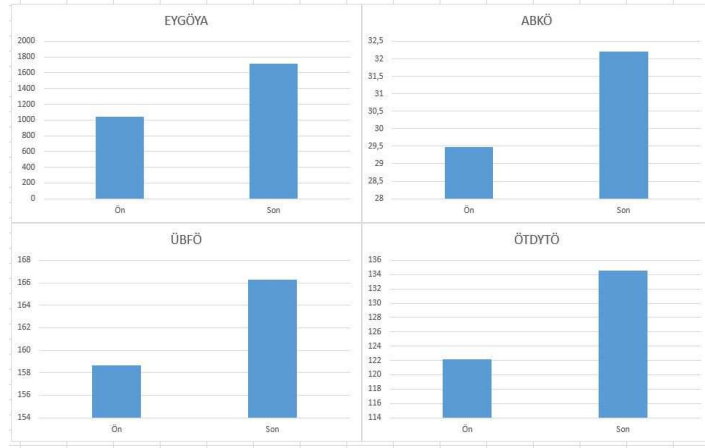
Araştırmaya katılan 49 öğrenciden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir. Uygulama sonucunda tüm bağımlı değişkenlerde ortalama puanlarının arttığı görülmektedir. EYGÖYA puan ortalaması %64.5, ÖTDYTÖ puan ortalaması %10.2, ABKÖ puan ortalaması %9.3, ÜBFÖ puan ortalaması ise %4.8 artış göstermiştir (Grafik 1).

Tablo 3: Bağımlı değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Bağımlı Değişkenler	Ortalama	SS	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro -Wilk	p
EYGÖYA Öntest	1042.53	363.16	.378	-.255	.980	.570*
ABKÖ Öntest	29.46	4.49	.772	-.494	.960	.099*
ÜBFÖ Öntest	158.67	18.89	-.290	-.159	.983	.715*
ÖTDYTÖ Öntest	122.13	23.78	-.074	-.261	.962	.109*
EYGÖYA Sontest	1714.65	231.19	.541	-.711	.959	.089*
ABKÖ Sontest	32.20	3.79	1.853	-.967	.938	.012
ÜBFÖ Sontest	166.30	17.31	.695	-.218	.968	.202*

ÖTDYTÖ Sontest 134.55 18.11 -.916 -.194 .947 .028

n=49, * p>.05 (Puanların normal dağılım gösterdiğini işaret eder.)



Grafik 1: Bağımlı değişkenlerin ortalamalarındaki artış

Eğitim yazılımı geliştirmeye yönelik özyeterlik algıları (EYGÖYA)

Proje Tabanlı Öğretimin (PJTÖ), EYGÖYA'ya olan etkisini incelemek için ilgili ölçeğin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bağımlı gruplar t-testinin sonuçlarında ölçeğin geneli ve dört alt boyut için öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4: EYGÖYA için bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Değişkenler	n	\bar{X}	SS	t	p
EYGÖYA (tüm faktörler)	49	$\frac{1042.53}{1714.65}$	$\frac{363.16}{231.20}$	-14.20	<.001*
1. Proje Yönetimi ve Öğretim Tasarımı	49	$\frac{561.73}{815.52}$	$\frac{179.75}{96.32}$	-11.05	<.001*
2. Animasyon ve Ses-Video Tasarımı	49	$\frac{243.06}{453.56}$	$\frac{119.66}{100.19}$	-11.07	<.001*
3. Grafik Tasarımı	49	$\frac{149.71}{255.81}$	$\frac{63.96}{32.29}$	-11.88	<.001*
4. Programlama	49	$\frac{88.02}{88.02}$	$\frac{60.24}{60.24}$	-10.85	<.001*

Öğretim Tasarımı Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Bazı Değişkenlere Etkisi

Değişkenler	n	\bar{X}	SS	t	p
		189.74	59.92		

Analiz sonuçları, öğrencilerin EYGÖYA öntest ve sontest genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $t(48) = -14.2$, $p < .001$. PjTÖ uygulaması öncesinde öğrencilerin EYGÖYA testi ortalaması 1042.53 iken uygulama sonrasında 1714.65'e çıkmıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında tüm alt boyutlarda da manidar bir gelişme görülmüştür. Proje yönetimi/öğretim tasarımı boyutu için puanların ortalaması uygulamanın başında 561.73, sonunda 815.52 olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-testi, bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, $t(48) = -11.05$, $p < .001$. Animasyon ve ses-video tasarımı boyutu için puanların ortalaması uygulamanın başında 243.06, sonunda 453.56 olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-testi, bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, $t(48) = -11.07$, $p < .001$. Grafik tasarımı boyutu için puanların ortalaması uygulamanın başında 149.71, sonunda 255.81 olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-testi, bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, $t(48) = -11.88$, $p < .001$. Programlama boyutu için puanların ortalaması uygulama başında 88.02, sonunda 189.74 olarak hesaplanmıştır. Yapılan t-testi, bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, $t(48) = -10.85$, $p < .001$.

Güler (2010)'in 43 öğrencinin gruplar halinde, küçük eğitim yazılımları denilebilecek öğrenme nesnesi geliştirme sürecini incelediği çalışmasında da öğrencilerin eğitim yazılımı geliştirme özyeterlik algısı testinden aldıkları puanların arttığı görülmüştür. Yine bu çalışmada PjTÖ'nün öğrencilerin proje yönetimi ve öğretim tasarımı, animasyon ve ses-video tasarımı, grafik tasarımı ve programlama çalışmalarına yönelik özyeterliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmış olup Altun ve Yazıcı (2012) ile Özerkan (2007)'in çalışmalarında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Üstbilis farkındalık düzeyleri

PjTÖ'nün öğrencilerin üstbilis farkındalık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-testinin sonuçları öğrencilerin üstbilis farkındalık düzeyleri açısından öntest ile sontestten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $t(48) = -2.90$, $p < .01$. PjTÖ uygulaması öncesinde öğrencilerin üstbilis farkındalık düzeyleri testi ortalaması 158.67 iken uygulama sonrasında 166.30'a çıkmıştır (Tablo 5). Bu bulgu doğrultusunda PjTÖ'nün öğrencilerin üstbilis farkındalık düzeylerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5: Üstbilis farkındalık düzeyi bağımlı gruplar t-testi sonuçları

	\bar{X}	SS	t	df	p
ÜBFDÖ öntest	158.67	18.90	-2.90	48	.005*

ÜBFDÖ sontest 166.30 17.31

n=49, p<.01

Benzer şekilde Başbay (2008) tarafından PjTÖ'nün BÖTE öğrencilerin üstbilgi farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın (2013)'in 25 beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmasında nicel ve nitel analizler sonucu PjTÖ yöntemini uygulama sürecinde öğrenci davranışlarının olumlu olarak değiştiğinin gözlemlendiği ve elde ettikleri bulgulara göre de özyeterlik algıları ile bilişüstü becerilerinde anlamlı bir gelişme görüldüğü belirtilmiştir. Örneklem grubunun yaşı bu çalışmadakilerden küçük olsa da bu bulguyla araştırma sonucun benzeştiği görülmektedir.

Öğretim tasarımı dersine yönelik tutumlar

Öğrencilerin öğretim tasarımı dersine yönelik tutum ölçeğinin öntest ve sontestinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $t(48) = -5.033$, $p < .01$ (Tablo 6). PjTÖ uygulaması öncesinde öğretim tasarımı dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 122.13 iken uygulama sonrasında 134.55'e çıkmıştır. Bulgular dikkate alındığında, PjTÖ'nün öğrencilerin öğretim tasarımı dersine yönelik tutumlarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 6: Öğretim Tasarımı dersine yönelik tutum bağımlı gruplar t-testi sonuçları

	\bar{X}	SS	t	df	p
ÖTDYTÖ öntest	122.13	23.78			
ÖTDYTÖ sontest	134.55	18.11	-5.033	48	.000*

n=49, p<.01

Bu sonuçlara paralel olarak Başbay (2008) da PjTÖ'nün BÖTE öğrencilerinin derse yönelik tutumlarına olumlu etkileri olduğu sonucuna varmıştır. Buna ek olarak Çıbık (2009)'in 44 ilköğretim 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışması sonunda PjTÖ ile ders işlenen öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konmuş, PjTÖ'nün öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının gelişiminde olumlu etkili olabileceği ifade edilmiştir. Bu sonuç örneklemelerin yaş grubu aynı olmasa da çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Öte yandan Özcan (2007) lise 2. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada PjTÖ ile ders işlenen deney grubunun Alg biyoteknolojisi konusuna karşı tutum ve görüşleri açısından kontrol grubuyla anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir.

Akademik benlik kavramı

PjTÖ'nün öğrencilerin akademik benlik kavramlarına olan etkisi incelendiğinde, sonuçlar öğrencilerin akademik benlik öntest ile sontestlerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, $t(48) = -4.195$, $p < .001$. PjTÖ uygulaması öncesinde öğrencilerin akademik benlik

Öğretim Tasarımı Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Bazı Değişkenlere Etkisi

kavramı testi ortalaması 29.47 iken uygulama sonrasında 32.20'e çıkmıştır (Tablo 7). Bu durumda, PJTÖ'nün, öğrencilerin akademik benlik algılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine yönelik Korkmaz ve Kaptan (2002) tarafından yapılan çalışmada da fen dersinde PJTÖ uygulaması sonunda öğrencilerin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerinde deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde etmişlerdir. Bu sonucun aksine Güler (2010)'in çalışmasında öğrenme nesnelere geliştirilmesinin akademik benlik algısını olumlu etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 7: Akademik benlik kavramı bağımlı gruplar t-testi sonuçları

	\bar{X}	SS	t	df	p
ABKÖ öntest	29.47	4.50	-4.195	48	.000*
ABKÖ sontest	32.20	3.80			

N=49, p<.01

ÖTDYT, EYGÖYA, ÜBFÖ ve ABKÖ arasındaki ilişkiler

Öğrencilerin ÖTDYT ölçeği, EYGÖYA ölçeği, ÜBFÖ ölçeği ve ABKÖ ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Alanyazında kesin bir sınırlama olmasa da genel olarak (-/+)'e yakın değerler kuvvetli ilişkiye, (+/-) 0,50 civarındaki değerler orta seviyede ve sifira yakın değerler düşük seviyeli ilişkiye işaret ederler. Ancak, korelasyon hesaplamalarında önemli olan ilişkilerin kuvvetinden çok istatistiksel anlamlılıktır (Tekin, 2006). Dolayısıyla anlamlı ilişkiler yorumlanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Sontestler arası korelasyon sonuçları.

Değişken	1. EYGÖYA	2. ABKÖ	3. ÜBFÖ	4. ÖTYT	\bar{X}	SS
1.EYGÖYA262	.198	.265	1714.65	231.20
2.ABKÖ480*	.552*	32.20	3.78
3.ÜBFÖ473*	166.30	17.32
4.ÖTYT	134.55	18.11

N=49; *p<.01

Sonuçlara göre ABKÖ, ÜBFÖ ve ÖTYTÖ sontest puanları arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı ilişkiler vardır. Öğrencilerin ABKÖ ölçeğinin sontestinden aldıkları puanların ÜBFÖ sontestinden aldıkları puanlar ile orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür, $r(49)=.480$, $p<0.01$. Yine ABKÖ ölçeğinin sontestinden aldıkları puanların ÖTYTÖ sontestinden aldıkları puanlar ile orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir, $r(49)=.552$, $p<0.01$. ÜBFÖ ölçeğinin sontestinden aldıkları puanların ise ÖTYTÖ sontestinden aldıkları puanlar ile orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmektedir, $r(49)=.473$, $p<0.01$.

Bu çalışmada öğrencilerin özyeterlik algıları ile akademik benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışken benzer çalışmalarda özyeterlik algıları yüksek öğrencilerin akademik benlik kavramlarının da yüksek olma eğiliminde olduğu bildirilmiştir (Altun ve Yazıcı, 2012; Özerkan, 2007).

Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve PjTÖ'nün bütünleştirilerek işe koşulmasının öğretmen adaylarının öğrenme düzeyleri, üstbilis farkındalık düzeyleri, akademik benlik kavramları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen Başbay (2008)'in yaptığı çalışma sonucunda PjTÖ'nün öğrencilerin üstbilis farkındalık düzeyleri, akademik benlik kavramları, tutumları, öğrenme düzeylerindeki kalıcılık ve ürünlerinin niteliği üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca PjTÖ'nün sosyal ortam, öğrenci ve öğretim elemanının rol ve sorumlulukları, meslekî ve akademik gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada da PjTÖ'nün öğrencilerin üstbilis farkındalık düzeylerini, akademik farkındalık algılarını, öğretim tasarımı dersine yönelik tutumlarını ve özyeterliklerini artırdığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları PjTÖ ile işlenen öğretim tasarımı dersinin öğrencilerin eğitim yazılımı geliştirme özyeterlik algılarını ve bunun tüm alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermiştir. Bu bulgu, eğitim yazılımı geliştirme sürecini yaşayan öğrencilerin eğitim yazılımı geliştirme özyeterlik algılarının iyileştiği anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra, PjTÖ uygulaması sonucunda öğrencilerin üstbilis farkındalık puanlarında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, PjTÖ'nün öğrencilerin üstbilis farkındalıklarını artırmada etkili olacağı öngörüsünü doğrular niteliktedir.

PjTÖ'nün öğretim tasarımı dersine yönelik öğrenci tutumlarını da anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda PjTÖ'nün öğrencilerin ilgili derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca, PjTÖ'nün çalışmaya katılan öğrencilerin akademik benlik algısına yönelik olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin uygulama öncesinden sonrasına akademik benlik algılarındaki olumlu değişim, öğrencilerin akademik çalışmaya yönelik özgüvenlerinin olumlu yönde evirildiğine işaret etmektedir.

Son olarak, öğrencilerin öğretim tasarımı dersine yönelik tutumları, akademik benlik kavramları ve üstbilis farkındalık düzeyleri arasında anlamlı orta düzeyde olumlu ilişkilerin olduğu görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin akademik benlik kavramı algısı ve üstbilis farkındalık düzeyi yükseldikçe öğretim tasarımı dersine yönelik tutumları da yükselme eğilimindedir.

Bu sonuçlara dayanarak yükseköğretimdeki öğretim tasarımına ilişkin derslerin akademik programlarında PjTÖ'ye yer veren güncellemeler yapılması uygun olacaktır. Öğretim Tasarımı derslerinde özellikle akademik benliği ve üstbilis farkındalık düzeyini geliştirecek proje, e-portfolyo, yansıtıcı yazma gibi öğretim etkinliklerine yer verilmesinin derse ve dolayısıyla öğretim tasarımına karşı tutumları

Öğretim Tasarımı Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Bazı Değişkenlere Etkisi

da olumlu etkilemesi beklenebilir. Bunun yanı sıra, üstbiliş becerilerini de kapsayan üst düzey düşünme becerilerini ve öğrencilerin akademik benlik algılarını geliştirmek için akademik okuma ve yazma ile düşünme eğitimi öğrencilerelisans eğitiminin ilk yılından itibaren verilmelidir. Böylece öğrenciler öğretim tasarımı gibi üst düzey düşünme becerileri gerektiren karmaşık süreçleri tasarlamaya daha olumlu bir tutum sergileyebilirler.

PJTÖ'nün, Proje Yönetimi ve Öğretim Tasarımı, Animasyon ve Ses-Video Tasarımı, Grafik Tasarımı ve Programlama gibi eğitim yazılımı geliştirmenin alt boyutlarındaki öz yeterlikleri de olumlu yönde etkilediğinden sadece öğretim tasarımı dersine değil bu boyutlarla ilgili diğer derslerde de öğrencilerin öz yeterliklerine olumlu katkı sağlaması beklenebilir. Bu doğrultuda yükseköğretimde bu alt boyutları geliştirmeyi amaçlayan tüm derslerin akademik programlarında PJTÖ'ye yer verilmesi önerilebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalar için ise iki öneride bulunulabilir. Birincisi, bu çalışmada PJTÖ'nün öğrencilerin eğitim yazılımı öz yeterlik algısı, akademik benlik algısı, üstbiliş ve öğretim tasarımı dersine yönelik tutumları üzerinde durulmuştur. PJTÖ'nün öğrencilerin geliştirdikleri ürünlere ve performanslarına etkisini inceleyen bir araştırma da yapılabilir. İkincisi, bu çalışma Akdeniz Bölgesinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi BÖTE bölümü öğrencileriyle yapılmış olup benzer çalışmalar farklı üniversitelerde, farklı fakültelerde ve farklı bölümlerde yapılarak sonuçların ortak bir değerlendirmesi yapılabilir. Böylelikle tüm ortak çalışmaların meta-analiz yoluyla bulguları karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Soylu, M. Y. (2008). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Maya Akademi.

Aktürk, A. O. ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve Bilgisayar Öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.

Alkan, T., Bilici, A., Akdur, E., Temizhan, O. ve Çiçek, H. (2011). Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (Fatih) Projesi, *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, September 2011*, Fırat University, Elazığ, 22-24.

Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramları ve Akademik Öz-Yeterlik İnançları: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 319 – 334.

Aşkar, P. (1990). *Okullarda bilgisayar uygulamaları*. Ankara: BİTAV.

Aşkar, P. ve Dönmez O. (2004) Eğitim yazılımı geliştirme öz-yeterlik algısı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 6(3), 259-274.

Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (2), 269-290.

Başbay, M. (2008). *Yenilenmiş Taksonomiye Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımı Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cengizhan, S. (2007). Proje temelli ve bilgisayar destekli öğretim tasarımlarının; bağımlı, bağımsız ve iş birlikli öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 377-403.

Çağıltay (2017). Multimedia Design And Development, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri*. <http://ocw.metu.edu.tr/course/view.php?id=7> (Erişim Tarihi: 30.09.2017)

Çıbık, A. S. (2009). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 36-47.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz-Yeterlik Algılarının Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), Mart 2007.

Dag, F., ve Durdu, L. (2017). Pre-Service Teachers' Experiences and Views on Project-Based Learning Processes. *International Education Studies*, 10(7), 18-39.

Demirhan C. ve Demirel Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-61.

Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fraenkel J. R. ve Wallen N. E. (2003). *The nature of quantitative research. How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.

Güler Ç. (2010). *Öğrenme Nesnesi Tasarım ve Geliştirme Süreci: Bir Tasarım Tabanlı Araştırma Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gustafson, K. and Branch, R. (2002). *Survey of Instructional Development Models, 4th ed*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16 (3), 235-266.

Kalaycı, N. (2010). Yükseköğretimde proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bir uygulama projesini yöneten öğrenciler açısından analiz. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 85-105.

Kenç, M. F. ve Oktay, B. (2002). Akademik Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 71-79.

Öğretim Tasarımı Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Bazı Değişkenlere Etkisi

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.

Özcan, R. (2007). *Algı biyoteknolojisinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları, tutum ve görüşlerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özkeran, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik Kavramları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Özsoy, G. (2008). Üstbilgi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.

Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing, *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.

Seels, B. ve Glasgow, Z. (1998). *Making instructional design decisions*. New Jersey: Printice Hall.

Senemoğlu, N. (1989). *Öğrenci giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin matematik derslerindeki öğrenme düzeyini yordama gücü* (Araştırma Raporu). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional Design*. New York: John Wiley & Sons Inc.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...* Ankara, 18 Temmuz 2017 .

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf, Erişim Tarihi: 20.12.2018

Tekin, V.N.(2006). İstatistiğe Giriş. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning, Erişim adresi:

<https://www.asec.purdue.edu/lct/HBCU/documents/AReviewofResearchofProject-BasedLearning.pdf>. (Erişim Tarihi: 02.01.2018)

Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Altun, S., ve Aydın, H. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilişüstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 97 – 117.

Extended Abstract

Introduction

The purpose of this study was to examine the effects of project based learning on the Instructional Design course students' self-efficacy of educational software development, academic self-concept, level of metacognitive awareness, and attitudes towards the course and to explore the relationships among these variables. The research questions are as follows:

For CEIT 2nd year students,

1. Is there a statistically significant difference between the means of the pretest and posttest scores from the self-efficacy of educational software development scale and that of the sub-dimensions of the scale (project management and instructional design, animation and audio-video design, graphic design, programming)?
2. Is there a statistically significant difference between the means of the pretest and posttest scores from the metacognitive awareness level scale?
3. Is there a statistically significant difference between the means of the pretest and posttest scores from the attitude towards the instructional design course?
4. Is there a statistically significant difference between the means of the pretest and posttest scores from the academic self-concept scale?
5. Are there any statistically significant relationships among the posttest scores from the self-efficacy of educational software development scale, the attitude towards the instructional design course scale, the metacognitive awareness scale and the academic self-concept scale?

Method

In the study, one group pre-test and posttest quasi-experimental design, one of the quantitative research methods, was used. In this design, a single group is subjected to measurements or observations before and after the experimental implementation (Fraenkel and Wallen, 2003).

The sample of the study was determined by the appropriate sampling method from nonrandom sampling methods. The sample consists of 49 students (28 girls and 21 boys) attending the second year of the Department of Computer Education and Instructional Technologies in the School of Education at a state university, in the Medditerrenian Region of Turkey.

Project-based learning was applied in instructional design course for 12 weeks. The is taught as two hours theoretical and two hours practical. In the two-hour theoretical part of the course, the stages of the core model (A: analysis, D: design, D: development, I: implement and E: evaluation) from instructional design models are explained. The course is project-based throughout the semester, taking the textbook into consideration. In practical hours, students in groups designed and developed their ID projects with Adobe Flash CS6 software, which was taught in the

previous semester, in the computer laboratory. A total of 12 groups –mostly four students per group- were formed. It was ensured that the groups were heterogeneous in terms of first grade year-end grade point averages, secondary education graduation averages and genders. throughout the implementation the groups prepared analysis, design and evaluation reports, whose template were developed by Çağıltay (2017). They corrected their reports based on the feedback/corrections given by the researchers.

As data collection instruments, educational software development self-efficacy scale, developed by Aşkar and Dönmez (2004), academic self-concept scale, adapted to Turkish by Senemoğlu (1989), metacognitive awareness level scale and attitudes towards instructional design course, developed by Başbay (2008) were administered as pretest at the beginning of the term and posttest at the end of the term.

In data analyses, paired samples t-tests were conducted in order to test students' improvement from pretest to posttest and correlation analyses were performed among the posttest scores from all the scales.

Result and Discussion

The research findings showed that the instructional design course taught by project based learning (PjBL) significantly improved students' self-efficacy in the development of educational software and all sub-dimensions of it. This finding means that students' self-efficacy beliefs of educational software development experiencing educational software development is improved. Besides, it was concluded that the student attitudes towards the instructional design course improved significantly by means of PjBL. In addition, it was concluded that there was a significant increase in the students' metacognitive awareness scores. This result confirms that PjBL could be effective in increasing students' metacognitive awareness. Furthermore, it was observed that PjBL contributed positively to the academic self-perception of the students. The positive change in academic self-perceptions of the students after the application shows that their views on academic studies have evolved positively.

It was also found that there was a moderate positive relationship among students' attitudes towards instructional design course, academic self-concept and metacognitive awareness levels. In this case, the students' attitudes towards the instructional design course tend to increase as the perception of academic self-concept and the level of metacognitive awareness increase.

Based on these results, it would be appropriate to integrate PjBL into the academic programs of the courses related to the instructional design in higher education. In the Instructional Design courses, it is expected that the inclusion of teaching activities such as project, e-Portfolio, reflective writing, which will improve the academic self and metacognitive awareness level, will have a positive effect on attitudes towards the course and thus towards the instructional design. In addition to this, high level thinking skills, including metacognitive skills, and academic reading

Muhammet Mustafa TAT, Yunis ŞAHİNKAYASI

and writing education should be taught from the first year of undergraduate education to improve students' academic self-perceptions and thinking skills. Thus, students may have a more positive attitude to designing complex processes that require higher-order thinking skills such as instructional design.

Since PjBL has a positive effect on self-efficacy in sub-dimensions of educational software development such as project management and instructional design, animation and audio-video design, graphic design and programming, it can be expected that PjBL will contribute positively to students' self-efficacy of developing educational software not only in instructional design course but also in other courses related to these sub-dimensions. In this respect, it may be suggested to include PjBL in the academic programs of all courses aiming to develop these sub-dimensions in higher education.

Two suggestions can be made for future research. First, this study focuses on students' attitudes toward self-efficacy, academic self-concept, metacognition and instructional design. A study that examines the impact of PjBL on the products and performances of students can also be designed. Secondly, this study has been done with the students of the Faculty of Education of a state university in the Mediterranean Region of Turkey. It can be replicated with students from different the departments and different universities. The findings of all those studies can be compared through meta-analysis.

DEMİR ÇELİK İTHALATINDA GÜMRÜK VERGİSİ İNDİRİM KARARI VE ENDÜSTRİYE ETKİLERİNE YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME¹

Yasin BIYIK

İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, ybiyik@itu.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-6505-3790

N. Lerzan ÖZKALE

İstanbul Teknik Üniversitesi, İşletme Fakültesi, ozkale@itu.edu.tr

Orcid ID: 0000-0002-5858-8199

Makale Geliş Tarihi: 05.03.2018 Makale Kabul Tarihi: 15.03.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Biyık, Y. & Özkale, N. L. (2019). Demir çelik ithalatında gümrük vergisi indirim kararı ve endüstriye etkilerine yönelik bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (43), 83-103.

Öz

Demir çelik endüstrisi, reel ekonomiye sağladığı katkılar açısından dünya ekonomileri için stratejik önemi olan bir endüstridir. Avrupa Birliği'nin (AB) kuruluşunda demir çelik endüstrisi için Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğunun (AKÇT) oluşturulmuş olması buna somut bir örnektir. Sektörün bir diğer önemli aktörü ABD'nin demir çelik endüstrisine yönelik halen süren korumacı önlemleri yoğun tartışma yaratmaktadır. Öte yandan, Çin hükümetinin teşvik ettiği çelik ihracatına karşı, AB'nin ülkeden yaptığı çelik ithalatına yönelik korumacı önlemler almaları dikkat çekmektedir. Bu konudaki çeşitli yayınlar, Japonya ve Güney Kore'nin de çelik endüstrisinin gelişiminde devlet desteklerinin önemine vurgu yapmaktadır. Konu ile ilgili Türkiye'de son olarak, Aralık 2017'de Bakanlar Kurulu kararı ile uygulamaya konan yeni ithalat rejimi gereği, ülke grupları bazında gümrük tarife indirimine gidilmiştir. Söz konusu kararın demir çelik endüstrisi açısından yaratacağı etkiler bu çalışma ile vurgulanmaya çalışılmıştır. Uygulamanın orta ve uzun vadede Türkiye demir çelik endüstrisinin rekabet gücü üzerindeki etkisinin olumsuz olacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye İthalat Rejimi, Demir-Çelik İhracatı, Rekabetçilik.

CUSTOMS DUTY DISCOUNT DECISION FOR IRON AND STEEL IMPORTS AND AN EVALUATION ABOUT ITS INDUSTRIAL IMPACTS

¹ Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığındaki doktora çalışmasının bir bölümünü oluşturmaktadır.

Abstract

Iron and steel industry has a strategic significance in terms of its contributions into the real economy for the world economies. During the establishment of European Union (EU), forming of European Coal and Steel Community for iron and steel industry is an apparent example for that. The protective measures of the USA, as being another important actor of the industry, have been creating intense debate globally. On the other hand, as a response of steel exports from China those encouraged by the Chinese government, taking precautions of the EU for steel imports from the region is remarkable. Varying publications in this field have been pointing out the importance of government incentives for development of Japanese and South Korean steel industries. In connection with the subject, as a result of the Turkish Ministerial Board decision on December 2017 about importing regime, tariff reduction has been come into force based on specified country group classification. The impacts of the decision on iron and steel industry of Turkey over medium and long term are tried to emphasize through this study. As a summary, unfavorable results are foreseen for the industry.

Keywords: Turkey's Import Regime, Iron and Steel Exports, Competitiveness.

Giriş

Ulusların iktisadi gelişmeleri ve kalkınmaları için kritik endüstrilerden biri olarak demir çelik endüstrisi Türkiye ekonomisinde son yirmi yıllık dönem içerisinde önemli gelişmeler kaydetmiştir. Uluslararası seviyede Türkiye çelik endüstrisinin rekabet gücündeki artış, ulusal üretim kapasitesindeki artışı da beraberinde getirmiştir.

TC Ekonomi Bakanlığına ait 2017 yılı Demir-Çelik, Demir-Çelik Eşya sektör raporunda (İhracat Genel Müdürlüğü, 2018: 2) demir-çelik sektörünün ülke ekonomisi ve sanayileşmede lokomotif sektör özelliğine sahip olduğu belirtilmektedir: "Demir çelik sanayisinde gözlenen gelişmeler ile kalkınma süreci arasındaki ilişki incelendiğinde ekonominin demir çelikle ilgili alt sektörlerinin gelişiminde demir çelik ürünleri önemli rol oynamaktadır". Sektörde yaklaşık 150 bin kişi istihdam edildiği belirtilmektedir. Bağlı olduğu diğer endüstriler açısından dolaylı istihdam etkileri de dikkate alındığında endüstrinin istihdama katkısı dikkate değerdir.

Aynı raporda sektördeki sorunlar; enerji fiyatlarının yüksekliği, hammadde ve girdi olarak kullanılan hurda, cevher ve kömür ithal fiyatlarının sürekli yükselmesi, haksız rekabette neden olan kalitesiz ve düşük fiyatlı ürün ithalatı şeklinde sıralanmaktadır. Tüm bunlar ile birlikte endüstrinin teşvik programlarından faydalanması oldukça sınırlıdır. Bunun en temel sebebi, AB ile gümrük birliği gereği Türkiye'nin uymak zorunda olduğu AKÇT (Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu) ile ilgili devlet destek ve teşviklerine ilişkin olarak getirilmiş sınırlamadır.

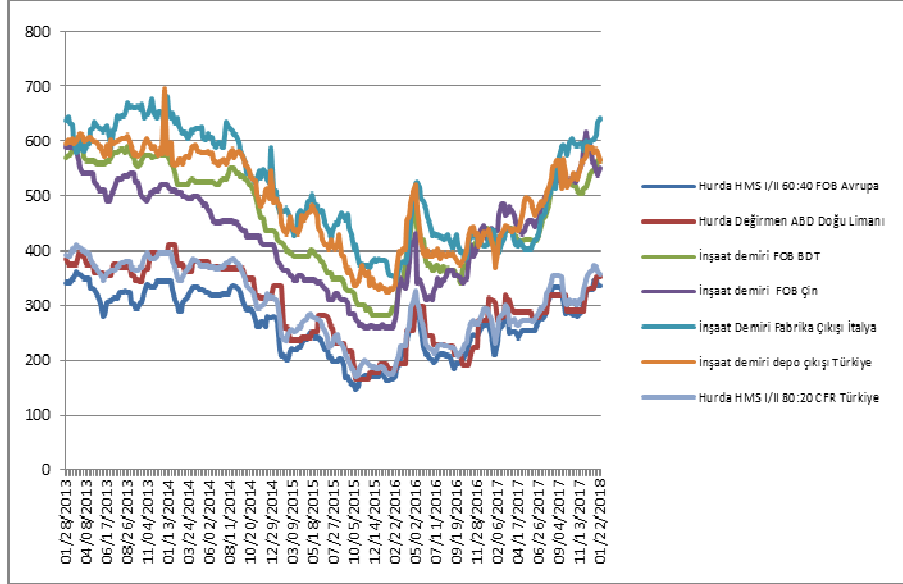
Başta Çin olmak üzere çeşitli ülkelerdeki demir çelik endüstrilerinin hükümet desteklerinden faydalanarak uluslararası rekabet avantajı sağlamalarının diğer

*Demir Çelik İthalatında Gümrük Vergisi İndirim Kararı ve Endüstriye Etkilerine
Yönelik Bir Değerlendirme*

ülkelere olan olumsuz etkileri yoğun şekilde tartışılmaktadır (Haley & Haley, 2013). Özellikle, bu durum sektörün küresel seviyede fazla kapasite sorunu ile ilişkilendirilmektedir (OECD, 2015). AB ve ABD'nin bu bağlamda korumacı önlemler alması sorunu büyütülmektedir. Son olarak, Amerikan Demir ve Çelik Enstitüsü (AISI [American Iron and Steel Institute]) endüstrinin korunması ve endüstri ile ilgili tüm faaliyetlerin ülke içerisine taşınması ile ilgili taleplerini başkan Trump'a yazılı olarak beyan etmişlerdir (REUTERS, 2017).

Tüm bu korumacılık yaklaşımlarının temelinde endüstrinin reel ekonomi açısından taşıdığı önem bulunmaktadır. Ancak durum Türkiye'de tümüyle farklı gelişmiş ve yerli sanayinin yoğun olarak üretimini gerçekleştirdiği ürün gruplarının ithalatında uygulanan gümrük vergisi (GV) oranlarında indirimle yönelik karar alınmıştır (31 Aralık 2017 tarihli ve 30287 sayılı resmi gazetede yayınlanan 2017/11168 sayılı İthalat Rejimi Kararına Ek Karar Hakkında Bakanlar Kurulu Kararı). Söz konusu karar öncesinde özellikle 2017 yılı içerisinde inşaat demiri fiyatlarında dikkate değer artış meydana gelmiştir (Grafik 1). Ayrıca, 2017 Nisan ayı seçimleri öncesinde nispeten durgun seyreden yurtiçi talep ile birlikte çoğunlukla ihracat pazarlarına odaklanan yurtiçi üreticiler üretim planlarını bu doğrultuda gerçekleştirmişlerdir. Seçim sonrasında hızlı seviyede artan yurtiçi talep artan fiyat hareketleri ile birlikte Türkiye'de müteahhitlerin inşaat faaliyetlerinde demir çelik ürün grubuna dair hammadde tedarikinde darboğaz meydana getirmiştir. Bu gelişmeyi takiben, söz konusu karar alınarak uygulamaya geçmiştir. Burada, ithalat maliyetinin düşürülerek ürün arzının artırılmasının hedeflendiği düşünülebilir. Ancak, bu uygulamanın Türkiye demir çelik endüstrisi üreticileri açısından olumsuz etkilerinin olması beklenir. Bu bağlamda, bu çalışmada konunun kuramsal çerçevesi ve sektörel ampirik analizler dikkate alınarak uygulamanın endüstri çıktısı ve ihracat performansı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine dair değerlendirmelerin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır.

Grafik 1: Farklı Kaynaklardan Sağlanan İnşaat Demiri ve Hurda Referans Fiyatlarının Seyri²



Kaynak: SteelOrbis Referans Fiyatları

Bu doğrultuda, girişi izleyen bölümde endüstrinin önemi açıklanmıştır. Sonraki bölümde ise gümrük vergisi düzenlemesi ile ilgili olarak eski ve yeni kararname karşılaştırılmaktadır. Ardından endüstrinin maliyet ve nihai ürün fiyatlaması ile ilgili bilgi verilmiş, izleyen bölümde ise endüstrinin orta ve uzun vadede söz konusu ithalat rejim değişikliğinden etkilenmesi irdelenmeye çalışılmıştır.

Demir Çelik Endüstrisinin Önemi

Demir çelik endüstrisinin ürünleri genel ekonomi içerisindeki pek çok iktisadi faaliyet ile doğrudan veya dolaylı ilişkiindedir. Bu nedenle, milli gelir, katma değer, dış ticaret dengesi, istihdam gibi iktisadi gelişmeye yönelik değişkenler endüstri dinamiklerinden etkilenmektedir. Küresel iktisadi sistem içerisindeki birçok kurum ve kuruluş bu gerekçeler ile birlikte ulusal ve uluslararası seviyede çelik endüstrisindeki gelişmeleri yakından izlemektedir.

Son olarak Amerikan Demir ve Çelik Enstitüsü (AISI, 2018) kurumunun 23 Mayıs 2018 tarihli raporunda ABD ekonomisi için demir çelik endüstrisinin katkısına yönelik değerler tespitler yer almaktadır. Buradaki değerlendirmeye göre sektörün milli gelir üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak yaklaşık 520 milyar dolarlık katkısı

² Grafikte yer alan kısaltmaların açıklamaları şu şekildedir: BDT; Bağımsız Devletler Topluluğu, FOB ve CFR; dış ticarete teslim şekilleri, HMS; Ağır ergitme hurdası olarak bir tür hurda tipi.

*Demir Çelik İthalatında Gümrük Vergisi İndirim Kararı ve Endüstriye Etkilerine
Yönelik Bir Değerlendirme*

olduğu belirtilmektedir. İstihdam açısından da doğrudan ve dolaylı olarak 2 milyon kişiye yakın bir etki tespit edilmektedir.

AB'ye dair bu alandaki bir inceleme de makalesi Nisan ayında yayınlanan Oxford Economics iktisatçılarından Doug Godden (2018) tarafından yapılmıştır. Buna göre birlik çapında endüstriye ait toplam üretimin değeri 123,5 milyar avrodur. Bu, AB'nin toplam imalat endüstrisinin % 1,87'sine karşılık gelmektedir. Endüstrinin toplam katma değer açısından katkısı ise 20,7 milyar avro ile % 1,13 olarak belirtilmektedir. Doğrudan ve dolaylı etkileri dikkate alındığında endüstrinin 2,3 milyon kişiye istihdam sağladığı raporlanmaktadır.

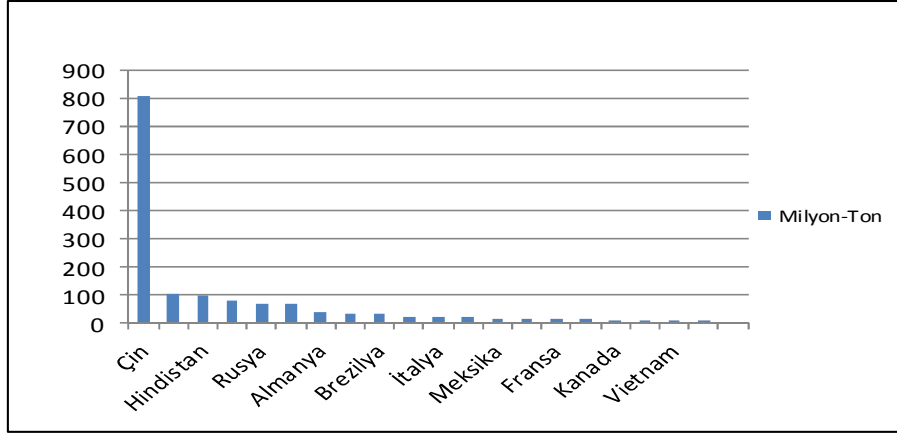
Gelişmekte olan ülkeler açısından sektör çok daha önemlidir. Bu ekonomilerde kalkınma açısından altyapı gelişimleri büyük miktarda çelik tüketimini gerektirmektedir. Altyapı gelişimi için gerekli olan köprüler, demir yolları, gemiler, makine ve çeşitli araçların yapımı hep çelik endüstrisine gereksinim duymaktadır. Bu nedenle endüstrinin bu ekonomilerde iktisadi büyüme ve kalkınmayla birlikte öneminin ağırlık kazandığı gözlenmektedir. Dolayısıyla, çoğu zaman demir çelik endüstrisi sanayileşmenin hızlandırılması açısından en etkin endüstri olarak ifade edilmektedir (Yadav, 2015).

Bu çalışmalarda dikkate alınan temel unsur sektör çıktılarının inşaat, makine imalat, otomotiv, beyaz eşya, gemi yapımı gibi çok geniş eksende diğer endüstrilerde girdi olarak kullanılması sebebiyle ekonomideki doğrudan etkileri yanında dolaylı etkilerinin de hesaplamalara dâhil edilmesidir. Ayrıca endüstri, üretim yapısı içerisinde tüketime konu yardımcı hammadde ve malzeme, makine ve ekipman, yedek parça vs. şeklindeki alt endüstrilerle ilişki içerisindedir. Dolayısıyla sektörün iktisadi faaliyetlerinin milli gelir ve büyüme açısından belirleyici olması beklenebilir. Özkan (2011) tarafından Türkiye verileriyle gerçekleştirilen analizde, endüstriyel üretim ve dış ticaret akışlarının reel milli gelir ile etkileşimi Granger nedensellik testli ile incelenmiştir. Hesaplanan ve kritik değerlerin üzerinde olan F değerlerine göre, endüstriyel üretim ve ihracattan reel milli gelire, endüstriyel üretim endeksinden ihracata (miktersal ve değersel) ve ithalata (değersel), ihracattan ise endüstriyel üretim endeksine doğru bir nedensellik durumu istatistiksel olarak anlamlı seviyede ortaya konulmaktadır.

Türkiye demir çelik alanında dünya çapında önemli bir üreticidir. Dünya Çelik Derneği istatistiklerine göre ülkede 2000 yılında 19,8 milyon ton civarında olan üretim kapasitesi 2015 yılında yaklaşık % 155'lik bir artışla 50,4 milyon ton olmuştur (WSA [World Steel Association], 2016). Türkiye dünya ham çelik üretim sıralamasında dokuzuncu sırada yer almaktadır. Dünya ham çelik üretimi aynı yılda 1,6 milyar ton civarındadır. Endüstri, Türkiye dış ticaretindeki payı açısından da önemli bir yere sahiptir. TÜİK'e (2017) göre 2016 yılındaki yaklaşık 143 milyar dolarlık toplam ihracatın % 7,76'sı endüstri ürünleri ile gerçekleştirilmiştir. Aynı yıldaki yaklaşık 199 milyar dolarlık toplam ithalatın % 7,84'ü de yine endüstri ürünlerinden kaynaklanmıştır. Bu da sektörün dış ticarete açık olduğunu göstermektedir.

Demir çelik endüstrisinin doğrudan ve dolaylı istihdam potansiyeli açısından da Türkiye ekonomisine katkısı önemli seviyededir. Endüstrinin ayrıca, üretim yöntemleri ve teknolojik açıdan proses, makine ve elektrik-elektrik mühendisliği gibi uygulamaların gelişimine ve bilgi birikimine önemli katkıları bulunmaktadır. Gelişmiş ülkelerde çok daha erken dönemlerde başlayan çelik üretimi zamanla katma değeri daha yüksek nitelikli ürünlere yönelmiştir. Katma değeri düşük nitelikteki ürünlerin üretimi ise gelişmekte olan ya da az gelişmiş ülkelere bırakılmıştır. Ancak, buna rağmen ham çelik üretimi dünya sıralamasında gelişmiş ülkelerin hala üst sıralarda yer aldığı görülmektedir (Grafik 2). Çelik endüstrisi ve üretimi tüm dünya ülkeleri için önemini korumaktadır.

Grafik 2: Ham Çelik Üretiminde Ülkeler Sıralaması



Kaynak: 2016 Yılı Dünya Çelik Derneği İstatistikleri (WSA, 2016)

Demir Çelik Endüstrisi Eski ve Yeni İthalat Rejimi

Demir çelik ürünleri gümrük tarife istatistik pozisyon (GTIP) numaraları bazında 72 ve 73 nolu ana sınıflar içerisinde sınıflandırılmaktadır. İthalat rejimi ile ilgili 20.12.1995 tarih ve 95/7606 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile uygulanagelen ve son olarak 25.12.2017 tarih ve 2017/11168 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile uygulamaya geçilen demir çelik ürünlerine (72 nolu³) yönelik gümrük tarifeleri karşılaştırmaları Tablo 1⁴de verilmiştir. Eski uygulamada tarifeler ülke grupları iki

³ Türkiye üretiminde daha yoğun oranda olması sebebi ile bu çalışmada yalnızca 72 ana grubu ve onun altında yer alan 7214 alt ürün gruplarında odaklanılmıştır.

⁴ Tabloda yer alan sütun harflerine dair açıklamalar şu şekildedir: A; 20.12.1995 tarih ve 95/7606 sayılı ithalat rejimine yönelik Bakanlık Kararına dair gümrük vergileri (31 Aralık 1995 tarih ve 22510 sayılı resmi gazetede yayınlanan). A1; AT (Avrupa Topluluğu) VE EFTA ülkeleri için; A2; Diğer ülkeler için; B; 25.12.2017 tarih ve 2017/11168 sayılı ithalat rejimine yönelik

*Demir Çelik İthalatında Gümrük Vergisi İndirim Kararı ve Endüstriye Etkilerine
Yönelik Bir Değerlendirme*

sınıfta (AB, EFTA ülkeleri ve diğer ülkeler) verilmekte iken, yeni uygulamada ülke grupları 8 sınıf altında toplanmıştır:

1 nolu grupta, AB ve EFTA üyesi ülkeler ile birlikte İsrail, Makedonya, Bosna-Hersek, Fas, Filistin, Tunus, Mısır, Gürcistan, Arnavutluk, Ürdün, Şili, Sırbistan, Karadağ ve Kosova yer almaktadır. 2 nolu grup Güney Kore, 3 nolu grup Malezya ve 4 nolu grup Singapur'u temsil etmektedir. 5 nolu grup genelleştirilmiş tercihsel sisteminden yararlanacak ülkeler grubunu, 6 nolu grup en az gelişmiş ülkeleri ve 8 nolu grup ise diğer ülkeler içindir.

AB ve EFTA grubundaki ülkeler için geçmişten gelen aradaki Gümrük Birliği (GB) sebebi ile karşılıklı tarifeler büyük oranda sıfırlanmıştır. Tablo 1'de görüldüğü üzere, birçok ürün grubunda gümrük vergisi (GV) indirimine gidilmiştir. Eski uygulamada tüm alt grupların ortalaması 5,96 iken yeni uygulama ile birlikte sınıflandırılmış ülke grupları ortalamalarının ortalaması 3,49 seviyesindedir. Ortalamada yeni durumda indirim gözlenen ürün grupları tabloda farklı renk ile işaretlenmiştir.

Türkiye toplam çelik üretimi ve ihracatında en yüksek payı uzun ürün grupları almaktadır. Uzun ürün grubu içerisinde ise en büyük pay inşaat demiri ve profil ürünlerine aittir. Bu bağlamda yoğun ticarete konu olan ürün gruplarının detaylı olarak eski ve yeni GV oranlarının durumu Tablo 2'de verilmiştir. Görüldüğü üzere, 7216 kodu ile tanımlanan profil ürün grupları için eski rejimde AB ve EFTA ülke grupları haricindeki tüm ülkeler için uygulanan 17 GV oranı, yeni uygulama ile Singapur için sıfırlanmakta ve özellikle Güney Kore ve Malezya için indirimde gidilmektedir. Tablolarda AB ve EFTA ülke grupları için gerçekte sıfır olarak uygulanan değerlerden farklı değerler görülmektedir. Bunun sebebi, GB ile birlikte AKÇT anlaşması hükümlerince kademeli olarak azaltılan GV'lerin ilk yıl uygulama oranları ithalat rejimi kararnamesinde dikkate alınmasıdır.

Tablo 1: Demir Çelik (72) Ana ve Alt Ürün Grupları Bazında Ortalama Eski ve Yeni Gümrük Tarifeleri

GTİP KODU	A					B				
	A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5			
							6	7	8	
7201	0,00	2,80	0,00	0,00	0,00	0,00	1,65	1,65	1,65	
7202	0,00	4,64	0,00	0,00	0,00	0,00	0,21	0,95	3,33	
7203	0,00	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
7204	0,00	0,72	0,00	0,00	0,00	0,00	0,72	0,72	0,72	
7205	0,00	1,90	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
7206	0,00	2,50	0,00	0,00	0,00	0,00	2,50	2,50	2,50	
7207	5,11	16,05	0,00	3,35	6,43	0,00	13,52	13,52	13,52	
7208	0,00	4,96	0,00	2,19	4,97	0,00	9,11	9,11	9,11	
7209	0,00	4,94	0,00	2,22	4,98	0,00	9,44	9,44	9,44	
7210	0,00	6,11	0,00	1,58	3,81	0,00	6,89	6,89	6,89	

Bakanlık Kararına dair gümrük vergileri (31 Aralık 2017 tarih ve 30287 sayılı resmi gazetede yayınlanan).

Yasin BIYIK, N. Lerzan ÖZKALE

7211	0,00	6,17	0,00	3,57	4,08	0,00	9,49	9,49	9,49
7212	0,00	4,93	0,00	1,19	2,67	0,00	6,79	6,79	6,79
7213	4,33	11,99	0,00	2,99	6,69	0,00	31,00	31,00	31,00
7214	10,60	15,00	0,00	2,90	6,51	0,00	24,05	24,05	24,05
7215	0,42	4,99	0,00	0,00	0,71	0,00	1,27	1,27	1,27
7216	4,49	12,71	0,00	2,60	6,17	0,00	11,15	11,15	11,15
7217	0,00	4,20	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
7218	0,00	3,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,54	0,54	0,54
7219	0,00	6,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,05	3,05	3,05
7220	0,00	5,40	0,00	0,00	0,00	0,00	2,86	2,86	2,86
7221	0,00	6,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,00	3,00	3,00
7222	0,00	5,33	0,00	0,00	0,00	0,00	1,23	1,23	1,23
7223	0,00	4,80	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
7224	1,04	6,50	0,00	1,08	2,40	0,00	5,74	5,74	5,74
7225	0,00	5,73	0,00	0,00	0,69	0,00	4,15	4,15	4,15
7226	0,00	5,17	0,00	0,00	0,86	0,00	4,29	4,29	4,29
7227	0,00	6,40	0,00	0,00	0,94	0,00	17,40	17,40	17,40
7228	1,67	6,90	0,00	0,93	2,09	0,00	4,63	4,63	4,63
7229	0,00	4,8	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
μ	0,95	5,96	0,00	0,85	1,86	0,00	6,02	6,05	6,13

Kaynak: İthalat Rejimi Kararı (20.12.1995 tarih ve 95/7606 sayılı). Resmi Gazete Tarih: 31.12.1995 ve Sayı: 22510 (A sütunu için); İthalat Rejimi Kararına Ek Karar (25.12.2017 tarih ve 2017/11168 sayılı). Resmi Gazete Tarih: 31.12.2017 ve Sayı: 30287 (B sütunu için)

Dikkat ile incelenmesi gereken diğer bir ürün grubu olarak 7214 kodu ile tanımlanan nervürlü inşaat demirlerindeki durum eski uygulamada AB ve EFTA hariç diğer ülke grupları için 15 seviyesinde olan GV oranı yeni uygulama ile sıfırlanmıştır. Demir çelik endüstrisinde çelikhane üretiminin çıktısı (haddeleme işlemi öncesi) olarak 7224 kodu ile sınıflandırılan yarı mamul ürünleri kütükler ve blumlar içinde düzenleme söz konusudur. AB, EFTA ülke grupları ve Singapur için GV oranı sıfırlanmıştır. Yine Güney Kore ve Malezya için ürün grupları bazında indirim söz konusudur. Eski uygulamada diğer ülkeler için uygulanan oran yeni uygulama ile 5, 6, 7 ve 8 nolu ülke grupları için büyük ölçüde korunmuştur. Ayrıca, yeni uygulamanın kütük/blum ürün gruplarında GTIP kodlarında değişiklikler söz konusudur.

Tablo 2: Türkiye’de En Yoğun Üretimi Gerçekleştirilen Alt Ürün Grupları Bazında Ortalama Eski ve Yeni Gümrük Tarifeleri

GTIP AÇIKLAMA	A			B				B5		
	A1	A2	B1	B2	B3	B4	6	7	8	
H şeklinde profiller	6,8	17	0	4,2	9,4	0	17	1	17	
I şeklinde profiller	6,8	17	0	4,2	9,4	0	17	1	17	
H şeklinde olanlar	6,8	17	0	4,2	9,4	0	17	1	17	
U şeklinde profiller	6,8	17	0	4,2	9,4	0	17	1	17	
I şeklinde profiller	6,8	17	0	4,2	9,4	0	17	1	17	
H şeklinde olanlar	6,8	17	0	4,2	9,4	0	17	1	17	

*Demir Çelik İthalatında Gümrük Vergisi İndirim Kararı ve Endüstriye Etkilerine
Yönelik Bir Değerlendirme*

										7
Enine kesiti 6-8 mm (8 dâhil) ye kadar olan yuvarlak çubuklar	10,6	15	0	0	0	0	0	0	0	0
Enine kesiti 8-10 mm (10 dâhil) ye kadar olan yuvarlak çubuklar	10,6	15	0	0	0	0	0	0	0	0
Enine kesiti 10-26 mm (26 dâhil) ye kadar olan yuvarlak çubuklar	10,6	15	0	0	0	0	0	0	0	0
Enine kesiti 26 mm den fazla olan yuvarlak çubuklar	10,6	15	0	0	0	0	0	0	0	0
Dört köşeli çubuklar	10,6	15	0	0	0	0	0	0	0	0
Altı köşeli çubuklar	10,6	15	0	0	0	0	0	0	0	0
Diğer köşeli çubuklar	10,6	15	0	0	0	0	0	0	0	0
Blumlar	0	3	0	3,5	7,8	0	14	1	14	4
Kütükler	0	3	0	3,5	7,8	0	14	1	14	4
Blumlar	4	14	0	3,5	7,8	0	14	1	14	4
Kütükler	4	14	0	3,5	7,8	0	14	1	14	4
Blumlar	4	14	0	3,5	7,8	0	14	1	14	4
Kütükler	4	14	0	3,5	7,8	0	14	1	14	4
Blumlar	4	14	0	3,5	7,8	0	14	1	14	4
Kütükler	4	14	0	3,5	7,8	0	14	1	14	4
Blumlar	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Kütükler	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0

Kaynak: İthalat Rejimi Kararı (20.12.1995 tarih ve 95/7606 sayılı). Resmi Gazete Tarih: 31.12.1995 ve Sayı: 22510 (A sütunu için); İthalat Rejimi Kararına Ek Karar (25.12.2017 tarih ve 2017/11168 sayılı). Resmi Gazete Tarih: 31.12.2017 ve Sayı: 30287 (B sütunu için)

Demir Çelik Endüstrisinde Maliyetler ve Fiyat Hareketleri

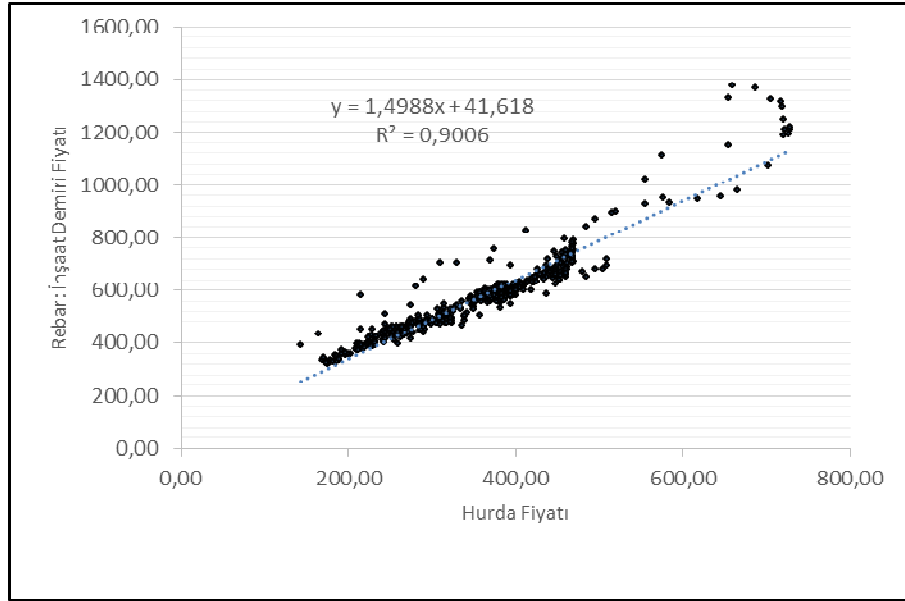
Üretim yöntemine bağlı olarak demir çelik endüstrisinde maliyet yapıları farklılık göstermektedir. Birincil tip yüksek fırınlı üretim tesislerinde cevher demir fiyatı en belirleyici maliyet kalemi iken, ikinci tip elektrik ark ocaklı tesislerde hurda fiyatı en belirleyici maliyet kalemidir. Hurda ile üretim aynı zamanda geri kazanım yöntemi olarak da nitelendirilmektedir. Bunun dışındaki maliyet kalemleri incelendiğinde birincil tip üretim yönteminde kok ve/veya taş kömür fiyatları da genel maliyet yapısı içinde önemli bir yer tutmaktadır. İkincil tip üretim de ise hurdanın ergitilmesinde çoğunlukla elektrik enerjisinden faydalandığı için elektrik ve elektrot fiyatları ayrıca kimyasal reaksiyon dengesi için tüketilen antrasit, doğal gaz fiyatlarının da önemi dikkate değerdir. Tüm üretim yöntemlerinde refrakter, kireç, ferro-alyajlar da ayrıca önemli tüketim kalemleridir (Remus, Aguado Monsonet, Roudier & Delgado Sancho, 2013: 369-429). Ülkelerin tüm bu üretim faktörlerine sahip olma durumuna göre uluslararası ticarete rekabet avantajı elde etmesi beklenmektedir. Türkiye'nin temel hammadde açısından dışa bağımlı ve enerji maliyetleri açısından dezavantajlı olmasına rağmen, uluslararası seviyede

belirgin rekabet gücüne sahip olma durumuna yönelik teorik irdelemenin klasik dış ticaret teorileri haricinde değerlendirme gerekliliği Bıyık ve Özkale (2017: 721) çalışmasında ayrıca vurgulanmaktadır.

Bahsedilen üretim yöntemleri ile üretilen çelik ürünler genel itibariyle uzun ve yassı olmak üzere iki tiptir. Ayrıca, her bir ürün grubu kendi içerisinde kimyasal bileşimine bağlı olarak düşük alaşımlı/alaşımsız, alaşımlı ve paslanmaz olmak üzere üç alt grup içerisinde de sınıflandırılabilir. Her bir ürün grubunun kendine has üretim süreci ve tüketilen yardımcı malzemeler ile birlikte maliyet yapısı farklılaşmaktadır. Dünya üretiminde birinci tip üretim yönteminin payı yaklaşık % 75 olup, geri kalan üretim elektrik ark ocaklı yöntem ise hurda tüketimi ile gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de ise üretimin yaklaşık % 65’i elektrik ark ocaklı yöntem ile yapılmaktadır.

Hurda fiyatları ile inşaat demiri fiyatları arasındaki sistematik ilişki Grafik 2’de gösterilmektedir. Buradan, inşaat demiri ve hurda fiyat hareketlerinin birbirleri ile son derece ilişkili olduğu anlaşılabilmektedir.

Grafik 2: Hurda (HMS I/II 80-20 CFR \$) ve İnşaat Demiri (Depo Çıkışı Türkiye, \$) Fiyat ilişkisi



Kaynak: SteelOrbis Referans Fiyat Endeksleri; 2008-2016 haftalık ortalama veriler kullanılarak regresyon analiziyle yapılmıştır.

Türkiye’deki üretim yöntemine bağlı olarak hurda yoğun olarak tüketilmektedir. Yerli hurda kapasitesinin sınırlı olması sebebi ile çoğunlukla yurt dışından hurda ithalatında bulunmaktadır. Türkiye 2015 yılında 16,3 milyon ton hurda ithalatı ile dünyanın en büyük hurda ithalatçısı olmuştur. Dünya Çelik Derneği

*Demir Çelik İthalatında Gümrük Vergisi İndirim Kararı ve Endüstriye Etkilerine
Yönelik Bir Değerlendirme*

İstatistiklerine göre dünya genelinde 82,9 milyon ton çelik hurda ithalatında Türkiye'nin payı % 19,7'dir (WSA, 2016).

Hurda dâhil hemen hemen tüm girdiler konusunda net ithalatçı konumunda olan endüstrinin, tedarikçi ülkelerin çeşitli sınırlayıcı uygulamalar ile birlikte hammadde temini konusundaki riskleri ifade edilmektedir (Çevik, 2017: 10). Hurda fiyatları uluslararası piyasalarda belirlenmektedir. Londra Metal Borsası (LME) bu alanda önemli bir referans fiyat belirleyici platform olarak bilinmektedir. Dünyada değişen döviz kurları, petrol fiyatları, elde edilmiş maliyetleri gibi birçok faktör hurda fiyatlarını etkilemektedir. Hurda tedariki büyük çoğunlukta yurtdışından döviz ile temin edildiği için endüstrideki nihai ürün fiyat değişimleri döviz endeksi olarak gerçekleşmektedir. Emtia niteliğindeki inşaat demiri için uluslararası fiyat seviyeleri ile son derece ilişkili bir fiyatlandırma politikası izlenmektedir. Farklı veri kaynaklarından elde edilen farklı ülkelerdeki inşaat demiri çıkış fiyatları ile Türkiye depo çıkış fiyatları arasındaki dalgalanmanın seyri Grafik 1' de verilmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere, BDT, Çin, İtalya referans fiyatları ve Türkiye depo çıkışı referans fiyatı birbirleri ile yüksek korelasyon ile hareket etmektedirler. Aynı zamanda tüm fiyat hareketleri grafiğe ilave edilen HMS I/II hurda referans fiyat endeksinde de paralel seyir izlemektedir.

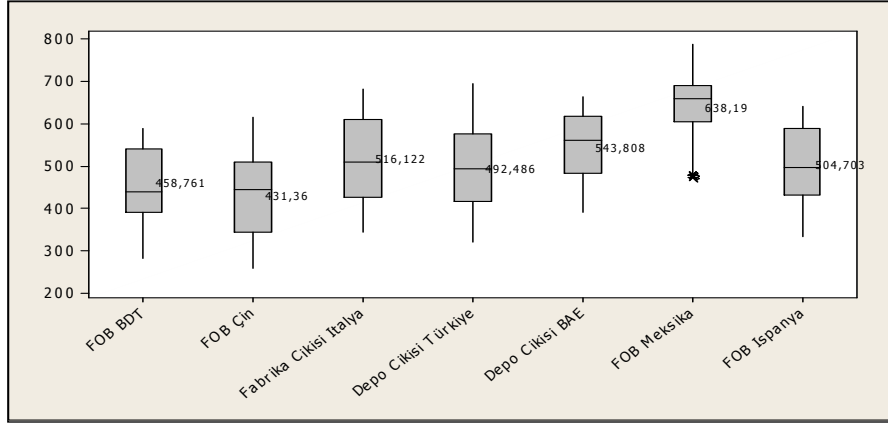
Son beş yıllık dönem içerisindeki referans fiyat seyirleri dikkate alındığında ulusal ve uluslararası fiyat dalgalanmalarının birbirleri ile paralel nitelikte hareket ettikleri belirtilebilir. Fiyat serilerindeki farklılaşmalar serilerde belirtilen göstergelere nakliye, navlun ve vergiler dâhil olup olmama durumundan kaynaklanmaktadır. Ülkelerin uyguladıkları GV'lerin etkisi ile uluslararası piyasalarda rekabetçiliğin sürdürülebilirliği son derece önem arz etmektedir ve bu etkileşim Türkiye için düzenlemeye konulan yeni GV rejimi dikkate alınarak bir sonraki bölümde irdelenmeye çalışılmıştır.

Yeni İthalat Rejiminin Demir Çelik Endüstrisine Beklenen Etkilerinin İrdelenmesi

İthalat rejimine yönelik yeni uygulama kararı ile birlikte 72 ana grubu içerisinde yer alan birçok demir çelik ürününe yönelik GV indirim uygulamasına gidilmesi, sektör üzerinde orta ve uzun vadede ciddi etkiler yaratması beklenebilir. Demir çelik ürünleri ihracat ve ithalatta GV şeklindeki tarife değişimlerine son derece duyarlı hareket etmektedir. Son olarak, ABD ve AB arasında olası serbest ticaret anlaşmasının Türkiye demir çelik ihracatına etkilerini değerlendirmeye yönelik ampirik çalışmada, tarifelerin % 1'lik seviyede azaltılmasının ihracat için yaklaşık % 10 seviyesinde artış yaratabileceği hesaplanmaktadır (Bıyık, 2017: 641). Özellikle yurtiçi üretimde önemli bir paya sahip uzun ürün grubu içerisindeki 7214 alt kodu ile tanımlanan inşaat demir ürünleri için uygulama öncesinde AB ve EFTA ülkeleri haricinde diğer ülkeler için % 15 seviyesindeki oran tüm ülke grupları için sınırlanmıştır. İnşaat demiri ürün grubu emtia niteliği olan ve ürün standartları belirli seviyede genel kabul görmüş ürün gruplarıdır. Rekabetçiliğin yüksek olduğu ürün gruplarıdır. Bu şekilde bir indirim ile Türkiye'deki üreticilerin diğer ülke grupları ile

rekabet edebilmesi oldukça zorlayıcı olacaktır. Nitekim Grafik 1’de verilen farklı bölge grupları bazındaki fiyat endekslerinin kutu çizim grafikleri Grafik 3’te verilmiştir. Çin için ortalama fiyat seviyeleri (FOB olarak) zaten Türkiye depo çıkışı fiyatlarının % 12,4 altında kalmaktadır. Navlun ve sigortalar ile azalacak bu fark eski uygulama ile uygulanan % 15’lik GV sonrasında yurtiçi fiyat seviyesinde belirli bir denge yaratabilmekteydi. Ancak, sıfırlanan vergiler ile Çin ortalama fiyat seviyelerinin Türkiye ortalama fiyat seviyelerinin altında kalacağı açıktır. Benzer durum BDT ülkelerindeki fiyatlar için de gözlenecektir. Dolayısıyla, demir çelik endüstrisinde özellikle inşaat demiri ithalatında uygulanan GV indirimleri sonrasında, çeşitli bölgelerden Türkiye’ye ithalat artışının gerçekleşmesi muhtemeldir. Ek-A’da verildiği üzere GTAP platformu dikkate alınarak gerçekleştirilen genel denge analizlerinde⁵ % 2,89 seviyesinde ithalat artışı tespit edilmektedir.

Grafik 3: Çeşitli Ülkeler Bazında İnşaat Demiri Referans Fiyat Endekslerine Yönelik Kutu Çizimleri



Uygulama sonrasında bölgeye gerçekleşebilecek ithalat artışı ile birlikte Türkiye’de yerleşik üreticilerin durumdan zarar görmesi beklenebilir. Bu aynı zamanda AB ile karşılıklı yürürlükte olan AKÇT anlaşma hükümleri içinde önemli bir konu olarak dikkate alınmalıdır. Zira 1 Ağustos 1996 tarih ve 22714 sayılı resmi gazetede yayınlanan AKÇT anlaşma hükümlerinin⁶ 12’inci maddesi (anlaşma kapsamındaki ürün grupları dâhilinde) “herhangi bir ürün; taraflardan birisinin

⁵ Ek-A’da verilen genel denge analizleri GTAP 3.69 versiyonu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yazılım veri tabanı Türkiye için 2002 baz yılına ait girdi çıktı tablosunu kullanmaktadır. Bu nedenle mevcut ekonomik yapının durumu dikkate alındığında hesaplamaların farklılaşabileceği vurgulanmaktadır. Burada yalnızca çalışmanın kuramsal beklentilerinin GTAP analizi sonuçlarıyla örtüşme durumu belirtmeye çalışılmaktadır.

⁶ http://gib.gov.tr/sites/default/files/uluslararasi_mevzuat/AKCT.htm (Erişim Tarihi: 15.10.2018)

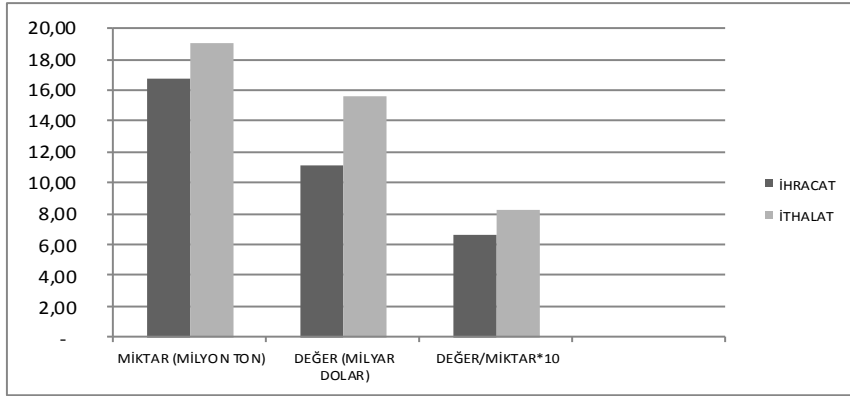
*Demir Çelik İthalatında Gümrük Vergisi İndirim Kararı ve Endüstriye Etkilerine
Yönelik Bir Değerlendirme*

topraklarındaki benzer veya doğrudan doğruya rakip ürünlerin yerli üreticileri üzerinde ciddi zarara veya çelik sektörü veya ekonominin ilgili bir sektöründe ciddi rahatsızlıklara veya herhangi bir bölgenin ekonomik durumunda ciddi tahribata yol açabilecek zorluklara, sebep olacak veya tehdit oluşturacak koşullarda ve artan miktarlarda ithal edilirse, ilgili taraf, Türkiye veya Topluluk, 16. maddede belirtilen şartlar dâhilinde ve usullere uygun tedbirler alabilir” şeklinde açıklama getirmektedir.

Türkiye demir çelik endüstrisi için ithalat genellikle dış ticaret dengesi için önemli bir sorundur. Temel hammadde olarak hurda ve cevher açısından büyük oranda dışa bağımlı olarak faaliyetlerine devam eden endüstrinin nihai ürün bazında da ithalatının yüksek olduğu çoğu zaman eleştirilmektedir. Endüstrinin son dönemde miktar ve değer olarak gerçekleştirdiği dış ticaret verileri Grafik 4’de özetlenmektedir: Türkiye demir çelik endüstrisinin dış ticaret hacmi yaklaşık 26,1 milyar dolar olup, görüldüğü üzere endüstri ithalatı ihracatından hem miktar hem de değer olarak daha yüksektir. Dış ticaret dengesi açısından endüstrinin dengeye ulaşması ya endüstrinin artan seviyede ihracatı ya da azalan seviyede ithalatı ile sağlanabilecektir. Söz konusu uygulama ile gümrük tarifelerinin azaltılması ithalat artışı için bir itici güç teşkil etmektedir. Yeni rejim uygulaması ithalatı artırarak sadece endüstrideki dış ticaret dengesini olumsuz etkilemekle kalmayacak, toplam dış ticaret açığını da artıracaktır.

GTAP analizi sonuçlarına göre (Ek-A); dış ticaret dengesinin -208,61 milyon ABD doları düzeyinde endüstri aleyhine gerçekleşebileceği hesaplanmaktadır.

Grafik 4: Türkiye Demir Çelik Dış Ticareti



Kaynak: Miktar verileri WSA (2016), değersel veriler TÜİK (2017)’den alınmıştır.

Söz konusu kararın gayri safi milli hasılaya (GSMH) olan birikimli etkisinin irdelenmesi de oldukça önemlidir. Harcamalar yaklaşımı üzerinden milli gelir; tüketim, yatırım, devlet harcamaları ve ihracat harcamalarının toplamı ve ithalat için harcamalarının farkına eşittir (Eşitlik 1).

$$\text{Toplam Harcama (Y)} = C (\text{Tüketim}) + I (\text{Yatırım}) + G (\text{Kamu Harcamaları}) + X (\text{İhracat}) - IM (\text{İthalat}) \quad (1)$$

Söz konusu uygulama ile birlikte ithalatın artışı sonrasında tüketim kaleminin eşdeğer nitelikte artışı da beklenebilir. Tüketim çoğunlukla inşaat sektöründe yatırım ara malı niteliğinde olduğu için inşaat endüstri yatırımlarında da bir miktar artış yaratması beklenebilir. Ancak burada orta ve uzun vadede demir-çelik endüstrisi kaynaklı olarak yatırımların azalması şeklinde etkilerin gözlenmesi daha muhtemeldir. Ölçek ekonomisine son derece duyarlı endüstri için artan ithalat neticesinde üretimin olumsuz yönde etkilenmesi ve bunun sonucunda da ihracat piyasalarında rekabet gücünün azalması beklenebilir. GTAP analizlerine göre (EK-A), endüstri çıktısında % 0,97; ihracatında ise % 8,04 oranında azalma tespit edilmektedir. Tüm bu etkileşimler ile birlikte endüstriyel çıktı miktarındaki değişimin ulusal milli gelir seviyesinde yaratacağı etki kapsamlı ampirik analizler ile ortaya konularak irdelenmeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda genel denge analizleri ya da ekonometrik hesaplama yaklaşımları ile genişletilmiş çekim modelleri önemli yöntem ve araçlardandır. Bu doğrultuda, genel denge analizi kapsamında GTAP platformu kullanılarak gerçekleştirilen simülasyon uygulama sonuçları Ek-A'da verilmiştir. Uygulama sonucuna göre milli gelirden yaklaşık % 0,02'lik bir azalma tespit edilmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Gümrük vergileri uluslararası ticarete ticaret akışlarını belirlemede etkin nitelikteki politika araçlarıdır. Endüstrilerin korunması ya da endüstrilerin liberalleşmesi GV uygulamaları ile desteklenmektedir. Türkiye ithalat rejiminde son olarak 25.12.2017 tarih ve 2017/11168 sayılı bakanlık kararı ile uygulamaya geçtiği yeni GV oranları ile yurtiçi üretimde yoğun olan bazı demir çelik ürün gruplarına yönelik ithalatta tarife indirimine gitmekte ya da sıfırlamaktadır. Eski uygulamada özellikle 7214 GTIP kodu ile tanımlanan inşaat demiri ürünleri için yüzdesel olarak 10,6-15 seviyelerinde uygulanan GV'nin tüm ülke grupları için sıfırlanması orta ve uzun vadede Türkiye'de endüstride faaliyet gösteren yerli üreticilerin ihracatları üzerinde olumsuz etki yaratması beklenebilir. Demir çelik endüstrisi ölçek ekonomisine duyarlılığı son derece yüksek bir endüstridir. Artan ithalat ile birlikte yurtiçi pazarda kayıp yaşayan endüstrinin üretim kısıntısına (kapasite kullanım azalımı) gitmesi durumunda birim maliyetleri yükselecektir. Buda ihracatta eskiye oranla daha yüksek maliyetler sebebi ile rekabet dezavantajı ve kayıplar yaşanmasına neden olabilecektir. Nitekim EK-A'da verilen GTAP analiz sonuçlarına göre endüstri ihracatındaki azalma % 8,04 olarak hesaplanmaktadır.

Demir çelik endüstrisi ulusal ve uluslararası seviyede rekabetçiliğin son derece yüksek olduğu bir endüstridir. Sanayi ürünlerinin ticarete maliyet unsuru olarak GV uygulamalarına duyarlılığı son derece yüksektir. Son dönemlerde AB ve ABD'nin çelik ürünleri ithalatında yerli üreticilerini korumaya yönelik tutumları farklı platformlarda tartışılmaktadır. Gelişmiş ülkelerin bu şekildeki korumacı yaklaşımları ile daralan küresel piyasalarda kendine pazar arayışında olan rekabetçi çelik

*Demir Çelik İthalatında Gümrük Vergisi İndirim Kararı ve Endüstriye Etkilerine
Yönelik Bir Değerlendirme*

üreticisi ülkelerin (Çin, Hindistan, BDT, Güney Kore, vb.) de bu bağlamda Türkiye piyasasını olumsuz etkilemesi ayrıca beklenebilecektir. Nitekim normal ve vasıflı çelik rekabetçiliği açısından önemli seviyede olan Güney Kore için inşaat demirinde GV'nin sıfırlanması ve çelik profil ürünlerinde (7216) GV indirimine gidilmesi Türkiye üreticileri için yurtiçi rekabette baskılar yaratabilecektir.

Uygulama ile birlikte kısa vadede beklenen ithalat artışları ve özellikle orta ve uzun vadede ihracat azalışları neticesinde endüstri dış ticaret dengesinin olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmaz olabilecektir. Hali hazırda yapısal bir sorun olarak nitelendirilen dış ticaret açıklarının daha da büyümesi ve bunun makro iktisadi etkileri de ayrıca dikkate alınması gereken unsurlardandır.

Endüstrilerin rekabet edebilirliğinin en temel unsuru olarak verimlilik kavramı endüstri içerisindeki nitelikli işgücünün gelişimine son derece bağlıdır. Demir çelik endüstrisi üretim prosesi ve teknolojik içeriği sebebi ile proses, makine ve elektrik-elektronik mühendisliği pratiklerinin gelişmesi ve bu gelişmelerin nitelikli işgücü gelişimlerini desteklemesi açısından önem arz etmektedir. Aynı zamanda, gelişen nitelikli işgücünün de endüstriyel verimlilik gelişimleri için temel oluşturduğu açıktır. Bu gelişimin, doğrudan endüstri çıktısına fayda sağlamasının yanında, bağlı olduğu alt endüstri alanlarını da olumlu etkilemesi beklenebilir. Örnek vermek gerekirse, stratejik olarak katma değeri yüksek nitelikli ürünler üretmeyi hedefleyen bir ekonomide öncelikli olarak bu ürünlerin gelişimine altyapı oluşturabilecek nitelikteki endüstrilere önem verilmelidir. Neticede, iktisadi sistem içerisindeki hedeflenen teknolojik ürünlere dair know-how bilgi birikiminin artırılması, söz konusu ürünleri yoğun olarak kullanan ve uygulama deneyimleri elde etme imkânına sahip işgücü ile sağlanabilir. Bu da ancak bu imkânları sağlayan endüstrilerin yaşatılabilmesi ile gerçekleştirilebilecektir. Özellikle sıklıkla ihracatı arttırma programları çerçevesince belirtilen katma değeri yüksek ürünlerin üretimine odaklanması ve buna yönelik altyapı hazırlıklarının sürdürülebilmesi, öncelikli olarak firmaların mevcut faaliyetlerindeki rekabet üstünlüklerini koruyabilmelerini gerektirmektedir. Nitelikli ürünlerin üretimi için mevcut durumdakinden daha farklı olarak teknoloji, insan kaynakları, yönetim, sermaye gibi üretim fonksiyonu bileşenlerinin bir araya getirilmesi sağlanabilmelidir. Bu aşamada, endüstri gelişimine yönelik farklı iktisadi plan ve programlara öncelik verilmelidir. Nitelikli çelik üretiminde önde gelen ülkelerdeki gelişim dinamiklerinin incelenmesi önemlidir. Gelişmiş ülkelerdeki makine, elektrik ve elektronik endüstrilerindeki ilerlemelerde demir çelik endüstrisinde elde edilen deneyimlerin ve gelişmelerin önemi mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışma ile son olarak uygulamaya geçilen yeni ithalat rejimi kararının demir çelik endüstrisine olan etkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Uygulama ile birlikte kısa vadede özellikle endüstriyel ithalat seviyesindeki artışın etkisi ile dış ticaret açığını arttırması muhtemeldir. Orta ve uzun vadede ise endüstriyel çıktı miktarı ve ihracat seviyelerinde azalma etkisi yaratması beklenebilir. Dolayısıyla, endüstriyel istihdam seviyesinde de olumsuz etki beklenebilir. Söz konusu

endüstrinin iktisadi sistem içerisindeki diğer endüstriler ile olan etkileşimleri ve demir çelik ithalatında sağlanan artış ile birlikte inşaat sektöründe yaşanacak etkilerin bütünlük etkilerinin birlikte değerlendirilmesi amacıyla temel model olarak uygulanan GTAP çalışmasının genişletilerek genel denge analizlerinin içsel ve dışsal geçerliliklerinin iyileştirilmesi bu alandaki ilerleyen çalışmalar için önerilmektedir.

Kaynakça

AISI [American Iron and Steel Institute] (2018). The economic impact of the American iron and steel industry. *Summary Results of American Iron and Steel Institute Report, May 23*. <https://www.steel.org/-/media/doc/steel/policy/reports/economicimpact/econ-impact-study---executive-summary.ashx?> (Erişim Tarihi: 23.10.2018)

Bıyık, Y. (2017). TTIP projesi ile beklenen tarife değişimlerinin Türkiye demir çelik ihracatı açısından anlamı ve değerlendirilmesi. *Yönetim ve Ekonomi*, 24(24), 621-648.

Bıyık, Y. ve Özkale, N. L. (2017). Demir çelik endüstrisi üretim yöntemleri ile ihracat, katma değer ve karbon emisyonu azaltma politikaları arasındaki ilişki. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, ICMEB17 Özel Sayısı*, 718-735.

Çevik, B. (2017). Demir çelik sektörü raporu. *Türkiye İş Bankası, İktisadi Araştırmalar Bölümü*. <https://ekonomi.isbank.com.tr/ContentManagementDocuments/sr201703demircelik.pdf> (Erişim Tarihi: 23.10.2018)

Godden, D. (2018). The economic impact of the EU steel sector. *Oxford Economics*, 24 April. <https://www.oxfordeconomics.com/recent-releases/ba255ec4-3e66-42f8-8d4d-f6b69c189d1c> (Erişim Tarihi: 23.10.2018)

Haley, U. C. V. & Haley, G. (2013). *Subsidies to Chinese industry: state capitalism, business strategy, and trade policy*. Oxford Scholarship Online. <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199773749.001.0001/acprof-9780199773749> (Erişim Tarihi: 10.01.2018)

İhracat Genel Müdürlüğü. (2018). Demir-çelik, demir-çelikten eşya sektör raporu. *Ankara: T.C. Ekonomi Bakanlığı, Maden, Metal ve Orman Ürünleri Daire Başkanlığı*. https://ticaret.gov.tr/data/5b87000813b8761450e18d7b/Demi_Celik_Demir_Celikten_Esya.pdf (Erişim Tarihi: 23.10.2018)

İthalat Rejimi Kararı (20.12.1995 tarih ve 95/7606 sayılı). Resmi Gazete Tarih: 31.12.1995 ve Sayı: 22510. İthalat Rejimi Kararına Ek Karar (25.12.2017 tarih ve 2017/11168 sayılı). Resmi Gazete Tarih: 31.12.2017 ve Sayı: 30287.

OECD. (2015). Excess capacity in the global steel industry: the current situation and ways forward. *Directorate for Science, Technology and Innovation Steel Committee, DSTI/SU/SC(2014)15/FINAL*.

*Demir Çelik İthalatında Gümrük Vergisi İndirim Kararı ve Endüstriye Etkilerine
Yönelik Bir Değerlendirme*

[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DSTI/SU/SC\(2014\)15/FINAL&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DSTI/SU/SC(2014)15/FINAL&docLanguage=En) (Erişim Tarihi: 15.10.2018)

Özkan, F. (2011). Steel industry and the sector's impact on economical growth in Turkey, *Regional and Sectoral Economic Studies*.

Remus, R., Aguado Monsonet, M.A., Roudier, S. & Delgado Sacnho, L. (2013). Best available techniques (BAT) reference document for iron and steel production. *European Commission, JRC Reference Report*.

REUTERS. (2017). Exclusive: U.S. steel executives appeal directly to Trump for import restrictions. *Business News. August 24*.

<https://www.reuters.com/article/us-usa-trade-steel-exclusive/exclusive-u-s-steel-executives-appeal-directly-to-trump-for-import-restrictions-idUSKCN1B427B> (Erişim Tarihi: 15.10.2018)

T.C. ve Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu Arasında Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğunu Kuran Andlaşmanın Yetki Alanına Giren Ürünlerin Ticareti ile İlgili Anlaşma. Resmi Gazete Tarih: 01.08.1996 ve Sayı: 22714.

TÜİK. (2017). Türkiye istatistik kurumu, dış ticaret istatistikleri veri tabanı. <http://rapory.tuik.gov.tr> (Erişim Tarihi: 15.10.2018)

WSA [World Steel Association] (2016). Steel statistical yearbook 2016. *World Steel Association*. <https://www.worldsteel.org/en/dam/jcr:37ad1117-fefc-4df3-b84f-6295478ae460/Steel%2520Statistical> (Erişim Tarihi: 15.10.2018)

Yadav, V. K. (2015). Appraisal and Importance of Iron&Steel Industry In India. *EPRA International Journal of Economic and Business Review*, 9(3), 156-160.

Ek-A

GTAP Analizi Sonrasında Elde Edilen Bulgular

Türkiye demir çelik endüstrisi demir çelik ürünlerine uygulanan GV tarife indirimlerini değerlendirmek amacıyla Purdue Üniversitesi bünyesindeki GTAP metodolojisinden faydalanılarak genel denge analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizlerde, GTAP 3.69 yazılım versiyonu kullanılmıştır. Ülke grupları Türkiye ve diğer dünya ülkeleri olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Endüstri olarak demir içerikli metaller ve diğerleri olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Girdi çıktı tablolarının bölge ve sektör sınıflandırmalarında GTAP Agg8.1 yazılım versiyonundan faydalanılmıştır. Türkiye'nin diğer dünya ülke gruplarından belirtilen demir içerikli metal ürünleri için uygulanan ithalat ortalama tarife oranları sıfırlanacak nitelikte iktisadi şok uygulayarak analizler gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo A.1'de özetlenmiştir.

Şok uygulaması için yazılım kodu;

Shock tms ("FERROMETALS", "RestofWorld", "Turkey") = -2,3450

Tablo A.1: GTAP Analizi Simülasyon Sonuçları

YAZILIMDAKİ DEĞİŞKEN	AÇIKLAMASI	BİRİMİ	"FERROMETALS" olarak tanımlanan demir içerikli	Diğer endüstriler için beklenen
----------------------	------------	--------	--	---------------------------------

KODU			metal sektöründe beklenen değişim	değişim
DTBALİ	TİCARET DENGESİ (change in trade balance by i and by r)	Million US \$	-208,61	109,28
qim	TOPLAM İTHALAT (aggregate imports of i in region s, market price weights)	%	+2,89	-0,02
qo	ENDÜSTRİ ÇIKTISI (industry output of commodity i in region r)	%	-0,97	+0,01
qva	KATMA DEĞER (value added in industry j on region r)	%	-0,97	+0,01
qxs	İHCARAT (export sales of commodity i from r to region s)	%	-8,04	0,06
vgdp	MİLLİ GELİR (change in value of GDP)	%		-0,02

Extended Abstract

Introduction

Iron and steel industry, one of the most critical ones for economic progress and development has made significant advances in the last two decades in Turkey's economy. Increase in national production capacity improved the competitiveness of Turkey's steel industry at the international level.

According to the sector report of the Ministry of Economy of Turkey in 2017, iron and steel sector has the locomotive industry characteristics for national economy and industrialization. When the relationship between the iron and steel industry and the national development process is examined, products of the industry play an important role in the development of its sub-sectors in the whole economy. According to the report, about 150 thousand people are employed in the sector. When considering its indirect employment effects on related industries, the contribution of the iron and steel industry is remarkable.

Other issues underlined in the same report are high energy prices, continuous increase in import prices of scrap, ore and coal used as inputs, low quality and low price product imports causing unfair competition. With all this, utilization of incentives is rather limited. The basic reason is that due to the customs union with the EU, requiring Turkey to comply with the ECSC rules (European Coal and Steel Community) and the restrictions about not allowing government promotion over most of the products in iron and steel industry.

*Demir Çelik İthalatında Gümrük Vergisi İndirim Kararı ve Endüstriye Etkilerine
Yönelik Bir Değerlendirme*

Government support to iron and steel industries in various countries and particularly in China have negative effects on international competition and thus, are being intensively discussed. EU and United States are also designing protectionist measures for their industry. Recently, the American Iron and Steel Institute (AISI) made a written declaration to President Trump for the sector's request about industrial protection and moving industry-related activities into the country.

At the heart of all these protectionist approaches lays the importance of the iron and steel industry for the real economy. However, the situation in Turkey is developing towards a totally opposite direction, with the last government decision to remove customs duties on imported product groups being intensively produced domestically. Before this decision and particularly in 2017, a considerable increase in external and internal prices of reinforcing steel bars has been occurred. In addition, due to relatively stagnant domestic demand before the elections of April 2017, domestic producers mainly focused on export markets to balance their production plan accordingly. After the elections, the fast growing domestic demand with increasing international input price levels has created bottlenecks in the supply of raw materials for construction activities of the contractors in Turkey. In this study, the potential impacts of the new tariff regime on industry production and competitiveness is the main focus area, instead of the reasons of the decision that could be summed as providing low cost raw material supply to the construction industry.

For this purpose, importance of the industry is explained in the first section. The old and new regimes about tariffs are compared in the second section. Then, information about the cost and final product pricing structure of the industry is given, and it has been attempted to examine the effects of the import regime change on the industry in middle and long term.

Method

In this paper, regression analysis is applied for illustrating relationship between indexes of steel and raw material price using time series between 2013 and 2018. Additionally varying price changes from different suppliers are expressed with tools of explorative statistical analysis. Tariff analysis is conducted under theoretical framework to evaluate impacts of changing import tariff regime. Additionally, general equilibrium analysis is conducted under GTAP framework as explained only for highlighting theoretical inferences but not for exact expectations.

Results and Discussion

Custom duties are an effective policy tool for controlling trade flows in international trade. The protection of industries or liberalization of industries could be stimulated by custom duties. However, due to WTO rules aiming to liberalize global trade, member countries are quite restricted in increasing the level of tariffs

or introducing new ones. Turkey moved to the import tariff reduction or elimination for certain iron and steel products that are being produced intensively, with ministerial decision on import regime dated 25.12.2017 and numbered 2017/11168. It is expected that eliminating the custom tariff rates as 10,6-15 percentage level of rebar products defined with 7214 GTIP code in the older regime could have adverse effects on exports in the medium and long term. The iron and steel industry is quite sensitive to the economies of scale. Unit costs will increase if the industrial production decreases due to increasing imports (decrease of capacity utilization). This may lead to competitive disadvantages and losses following the cost increase mentioned above. As a matter of fact, according to the results of GTAP analysis, the decrease in industry exports is calculated as 8,04%.

The competition at the national and international level for the iron and steel industry is extremely high. The industry's production costs are highly sensitive to changes of custom duties. Recently, EU and USA's attitudes towards protecting domestic producers from imported steel products' competition are being largely discussed in different platforms. It is also expected that market seeking competitive steel producing countries (China, India, CIS, South Korea, etc.) narrow the profits in global markets and protectionist approach of developed countries affect adversely the Turkish producers. Indeed, removing the custom tariffs of construction rebar and reducing the custom tariffs of profile products for South Korea that has a significant level competitiveness about plain and special steel products, will be able to create pressures on domestic competition for producers in Turkey. Through the implementation, it is inevitable that the industrial trade balance will be adversely affected in the short term due to the expected increase in imports and especially decrease in export in the medium and long term. The growth of foreign trade deficits, which are now regarded as a structural problem, and macroeconomic effects are also factors to be considered.

As the most fundamental element of competitiveness of an industry, productivity is highly dependent on the development of the qualified workforce within the industry. The iron and steel industry is also important due to its production structure, technological content about metallurgical processes, machinery and electrical-electronics engineering practices as well as their impact on the development of the workforce. In addition to benefiting directly from the industry, this development can be expected to positively affect the sub-industry areas to which it is attached. For example, in an economy that aims to strategically produce high-value added products, priority should be given to industries that are capable of building infrastructure for the development of these products. As a result, the know-how of the targeted technological products in the economic system can be increased by the labor force, which has the capacity to increase the knowledge, the intensive use of the relevant products subject to development and the opportunity to obtain practical experience. This can only be achieved through the survival of the industries that provide these opportunities. Especially, focusing

on the production of high value added products within the scope of export promotion programs and maintaining the infrastructure preparations for that are primary requirements for companies to be able to maintain their competitive advantages. For the production of qualified products, the production function components such as technology, human resources, management and capital should be brought together in a different way from the current situation. At this stage, different economic plans and programs for industrial development should be prioritized. It is important to examine the developmental dynamics in the leading countries in the production of qualified steel products. The importance of experiences and developments obtained from iron and steel industry for the advancement in the machinery, electrical and electronics industries must certainly be taken into account.

This study aims to evaluate the effects of the new import regime decision on the iron and steel industry. With the implementation, it is likely to increase the foreign trade deficit with the effect of the increase in the level of industrial import especially in the short term. In the medium and long term, it is also expected that the amount of industrial output and export levels will decrease. Therefore, negative impact on industrial employment level can be expected. To understand the total effects of the application, considering its interaction with other industries in the economic system and impacts on construction industries, general equilibrium analysis could be useful and with this regards GTAP approach is utilized to get a perspective over the issue. The improvement of the internal and external validity of the general equilibrium analysis by expanding the GTAP study that is applied as a base model in the study is suggested for further work in this area.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume: 16 ♦ Sayı/Issue: 43, s. 104-124

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMLARININ ZAMANA GÖRE KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ¹

Veysel ÇOŞĞUN

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, vcosgun@mku.edu.tr
Orcid ID: 0000-0002-7189-2363

Ümit ÇİMEN ÇOŞĞUN

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı,
Doktora Öğrencisi, umitcimen@gmail.com
Orcid ID: 0000-0002-2589-4595

Makale Geliş Tarihi: 03.03.2019 Makale Kabul Tarihi: 23.04.2019

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: Coşğun, V. & Çimen Coşğun, Ü. (2019). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemleri internet kullanımının zamana göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (43), 104-124.

Öz

Bu çalışmanın amacı bilişim teknolojileri (BT) öğretmen adaylarının internet kullanım amaçları ile problemleri internet kullanımını zamana göre karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının problemleri internet kullanımının cinsiyet ve akademik başarıya göre farklılaşmış farklılaşmadığına da bakılmıştır. Tarama türünde yapılan araştırmaya 2015 yılında 140 öğrenci, 2019 yılında ise 73 öğrenci katılmıştır. Veriler kişisel bilgi formu, internet kullanım amaçlarını sorgulayan bir anket formu ve Problemleri İnternet Kullanımı

¹ Bu çalışma, 2015 yılında 2. Kıbrıs Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş olan "Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemleri İnternet Kullanımının İncelenmesi" isimli çalışmanın verilerini içermektedir.

*Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanımlarının
Zamana Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*

Ölçeği aracılığı toplanmıştır. Elde edilen bulgular 2015 ve 2019 yıllarında HMKÜ BT öğretmen adaylarının kullanım amaçlarının değişim gösterdiğini ortaya koymuştur. 2015 ve 2019 yıllarında öğrenim gören BT öğretmen adaylarının problemlı internet kullanım durumları bakımından benzer düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Diğer yandan 2015 yılında erkek BT öğretmen adaylarının problemlı internet kullanımlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu bulunmuşken, 2019 yılında bu konuda cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Diğer yandan her iki zamanda elde edilen veriler doğrultusunda, problemlı internet kullanım düzeyi ile öğrenim süreçlerindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre iki farklı zamanda alınan veriler doğrultusunda BT öğretmen adaylarının internet kullanımlarının sağlıklı olma durumunun benzer düzeyde olduğu, kullanım amaçlarının gelişen teknoloji doğrultusunda değişim içerisinde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, internet kullanım alışkanlıkları ve problemlı internet kullanım durumlarındaki eğilimlerin zamana bağlı olarak sürekli izlenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: *Problemlı İnternet Kullanımı, Bilişim teknolojileri öğretmen adayı, Akademik başarı, Cinsiyet*

**A COMPARATIVE ANALYSIS OF INFORMATION TECHNOLOGIES
PROSPECTIVE TEACHERS' PROBLEMATIC INTERNET USAGE BY TIME**

Abstract

The purpose of this study is to demonstrate Information Technologies (IT) prospective teachers' internet usage purposes and problematic internet usage by time in a comparative way. The study aims to investigate whether prospective teachers' problematic internet usage demonstrated differences according to gender and academic success. The study utilized a survey model and involved 140 IT prospective teachers in 2015 and 73 IT prospective teachers in 2019 at Hatay Mustafa Kemal University. Data were collected using the Socio-demographic Form, a questionnaire that aimed to collect information about internet usage purposes, and the Problematic Internet Usage Scale. The findings showed that IT prospective teachers' internet usage purposes demonstrated differences between 2015 and 2019. IT prospective teachers who received education in 2015 and 2019 were found to demonstrate similarities in terms of problematic internet usage. On the other hand, while male IT prospective teachers' problematic internet usage was higher in comparison to females in 2015, no significant differences were found about this between the genders in 2019. In line with the data obtained in both years, no significant differences were found between the level of problematic internet usage and academic success in the education processes. Hence, data collected in two different times showed that healthy internet usage of IT prospective teachers was similar, and usage purposes underwent changes in line with the developing

technologies. The results of the study indicate that internet usage habits and tendencies to problematic internet usage should be monitored continuously by time.

Keywords: *Problematic internet usage, Information technologies prospective teacher, Academic success, Gender*

Giriş

İnternete erişim özellikle mobil iletişim teknolojileri sayesinde daha kolay hale gelmiş ve çok hızlı yaygınlaşmıştır. Bu teknolojik ilerleme dikkat çekici olsa da internetin olumsuz ve sorunlu kullanımı sonucu bireylerin yaşamında riskler ortaya çıkabilmektedir. Bu riskler alanyazında, kontrol altına alınamayan yoğun internet kullanımı (Morahan-Martin ve Schumacher, 2000), sosyal, psikolojik yaşamda zorluk yaratan aşırı internet kullanımı (Beard ve Wolf, 2001), çevrimiçi bağımlılık riski (Tonioni ve diğerleri, 2012), bireyi yalnızlaştıran problemlerli internet kullanımı (K. Young, 1996; Davis, 2001; Yellowlees ve Marks, 2007) olarak ifade edilmektedir. Bu risklere ek olarak, alanyazında sağlıklı olmayan internet kullanımı Young (1999), Beard ve Wolf (2001), Chou ve diğerleri (2005) tarafından “internet bağımlılığı”, Griffiths (1995) tarafından teknoloji bağımlılığı, Davis (2001) tarafından “patolojik internet kullanımı”, Caplan (2002), Kim ve Davis (2009) tarafından “problemlerli internet kullanımı” gibi çeşitli kavramlarla ifade edilmektedir.

Problemlerli internet kullanımı kavramı, bireylerin internet kullanımından dolayı aile ve iş yaşantılarında meydana gelen bozulmalar, sürekli internet kullanımından kaynaklanan kendini kontrol etmedeki başarısızlık ve kompulsif kullanım olarak tanımlanmaktadır (Kim ve Davis, 2009). Problemlerli internet kullanımı, bireyin yoğun bir biçimde stres yaşamasına ve günlük etkinliklerinin bozulmasına yol açacak biçimde internet kullanımını kontrol etmedeki yetersizlik olarak da tanımlanmaktadır (Shapira, Goldsmith, Keck Jr., Khosla ve McElroy, 2000). Bir başka tanımda ise sosyal, akademik ya da mesleki açıdan olumsuz sonuçlar doğuran, bilişsel ve davranışsal belirtilerden oluşan çok boyutlu sendrom olarak tanımlanmaktadır (Caplan, 2002). Bu tanımlardan hareketle problemlerli internet kullanımının bireyin internette geçirdiği kontrolsüz kullanıma bağlı olarak akademik, fiziksel, sosyal, sağlık ve mesleki alanlarda sağlıksız kullanımlara yönelmesi sonucu ortaya çıktığı görülmektedir. Ceyhan (2011) internet kullanımında bireylerin sağlıklı veya sağlıksız/problemlerli internet kullanım davranışı sergileyen kullanıcıları ayırt etmede, interneti kullanım amacının oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Ceyhan, problemlerli kullanım göstermeyen internet kullanıcılarının, interneti bilgi edinme temelli kullanımını daha çok tercih ettiklerini belirtmiştir. İnterneti problemlerli kullanan kullanıcıların ise eğlence, sosyal içerikli etkinlikler ve etkileşimli sanal oyunları kullanma eğilimi gösterdikleri ifade edilmiştir. Öte yandan bilişim teknolojisindeki hızlı gelişmeler bireylerin internet kullanım amaçlarını değiştirme ve çeşitlendirme potansiyeli sağlamaktadır. Bu durumlara yol açan gelişmelerin büyük bir çoğunluğu, internete erişimde kullanılan altyapı ve cihazların hız ve işlem kapasitelerindeki artıştan kaynaklanmaktadır. Bu durum bireylerin internet kullanım

*Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanımlarının
Zamana Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*

alışkanlıklarını da değıştirebilmektedir. Dahası, problemlı internet kullanım durumlarını da değıştiriyor olabilir.

Sağlıklı olmayan internet kullanımının birey üzerinde olumsuz etkileri olmaktadır. Özellikle gençlerin bu konudan en çok etkilenen grup olduğu düşünölmektedir (Çikrikci, 2016; Mei, Yau, Chai, Guo ve Potenza, 2016). Örneğin Young ve Case (2004) yaptıkları araştırmalardan elde ettikleri sonuçlarda internet bağımlılığı olan ve olmayan gruplar arasında bir dizi farklılığın yanı sıra aşırı internet kullanımının çeşitli psikolojik ve mesleki sonuçları olduğunu belirtmişlerdir. Bireylerin sorumluluklarını yerine getirmesi gereken süre içinde yapmaması, başka zamana bırakması ve bu ertelemeler sonucunda zarar görmeye başlaması, bu etkiler arasında sayılabilir (Günlü ve Ceyhan, 2017). Erteleme davranışı bireyin akademik yaşamının yanı sıra mesleki ve sosyal yaşamlarında da olumsuzlukların yaşanmasına neden olabilmektedir. Young (1996) bazı çevrim içi kullanıcıların, uyuşturucu, alkol ya da kumar bağımlılığında olduğu gibi internet bağımlısı hale geldiklerini belirtmiştir. Ceyhan (2010) problemlı internet kullanımının ergenlerin ruh sağlığı bakımından önemli bir tehdit olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, Caplan (2002) ergenlerin problemlı internet kullanımları ile sosyal kaygı ve yalnızlıkları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ergenlik döneminde sahip olunan ruh sağlığı üniversite ve sonraki dönemde bireylerin ailevi ve mesleki yaşamlarında etkisini sürdürecektir.

Alanyazında erkek ve kadınlar arasında problemlı internet kullanımı bakımından farklar olduğunu tespit eden araştırmalara rastlamak mümkündür. Gümüş, Şıpkın, Tuna ve Keskin (2015) üniversite öğrencileriyle problemlı internet kullanımında cinsiyetin problemlı internet kullanımını yordayan bir değışken olduğunu ve bu kullanımda erkeklerin daha yüksek düzeye sahip olduğunu bulmuşlardır. Sırakaya ve Seferoğlu (2013) öğretmen adaylarının problemlı internet kullanım düzeylerine ilişkin erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre, bilgisayar sahibi olanların olmayanlara göre, problemlı İnternet kullanımına daha fazla yatkın olduklarını tespit etmişlerdir. Shapira, Goldsmith, Keck Jr., Khosla ve McElroy (2000) 18 yaş üzeri kadın ve erkeklerden oluşan bir küçük grupta, problemlı internet kullanımının öznel sıkıntı, önemli düzeyde sosyal, mesleki, ekonomik bozulma ve psikiyatrik hastalıklarla ilişkili olduğunu bulgulamışlardır. Laconi, Vigouroux, Lafuente ve Chabrol (2017) katılımcıların yüzde 70'nin üniversite öğrencileri olduğu bir grupta yaptıkları çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılanların beşte birinin problemlı internet kullanımına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca, problemlı internet kullanımı ile kişilik bozukluğu, depresif belirtiler ve adaptif olmayan başa çıkma gibi psikolojik değışkenler arasında cinsiyete göre farklılık gösteren anlamlı ve tutarlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Young (1996) problemlı internet kullanımının her yaştan bireyleri çeşitli alanlarda tehdit ettiğini belirtmiştir. Young (2004) başka bir araştırmasında özellikle de üniversite öğrencilerinin problemlı internet kullanımı açısından en riskli grup olduklarını ortaya koymuştur. Benzer olarak başka çalışmalarda da üniversite öğrencilerinin (Aydoğan Aykut Ceyhan, 2011b; E. Ceyhan,

Ceyhan ve Gürcan, 2007; Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Sırakaya ve Seferoğlu, 2013) problemlerli internet kullanımına yatkın oldukları belirlenmiştir.

Walther ve Reid (2000) internet ile ilgili gerekli görülen konularda çalışmaların çoğaltılması ve yeniden test edilerek araştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Young da çalışmalarında (K. Young, 1996, 1999) internet ve kullanıcılarına ilişkin boylamsal çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Diğer yandan gelişen yeni teknolojiler internetin farklı amaçlar için kullanılabilir hale gelmesini sağlamaktadır. Meeker (2018) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada 2007 yılından 2017 yılına kadar olan 10 yıllık süreçte günlük ortalama internet kullanım sürelerinin üç kat artışla 2.7 saatten 5.9 saate çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışma mobil teknolojilerin internet kullanımında daha yoğun kullanılmasının bu gelişmede etken bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Dahası çalışmada insanların sosyal medya ortamı, mesajlaşma uygulama tercihleri ve mobil video izleme tercihleri gibi davranışların değişim içerisinde olduğunu ortaya konmuştur. Diğer yandan Kittinger, Correia ve Irons (2012) tarafından yapılan araştırmada facebook gibi bir sosyal ağ uygulamasını kullanım durumu ile problemlerli internet kullanım durumu arasında bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Problemlerli internet kullanımı ile çeşitli kullanım amaçları arasında ilişki kurulabildiği ve internet kullanımlarındaki tercihlerin teknolojik gelişmelerle farklılaşabildiği göz önüne alındığında sağlıksız internet kullanım araştırmalarında zamana bağlı eğilimin izlenmesinin gerekli bir durum olduğu açıktır. Bu tür incelemeler bakımından alanyazında yeterli çalışma olmadığı görülmüştür. Olumsuz etkilenme potansiyelleri ve teknolojik gelişmelerle daha yakın temas halinde olan gençlerin internet kullanım amaçları, en çok vakit ayırdıkları etkinlikler ve problemlerli internet kullanımı durumlarındaki zamana bağlı eğilimlerin sürekli olarak incelenmesinin bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Günümüzde bilişim teknolojisini kullanma ve internetin sağlıklı kullanımı gibi konular, okullarda görevli bilişim teknolojileri öğretmenleri tarafından yürütülen derslerde ele alınmaktadır. Bu nedenle, gelecekte bireyleri teknolojiyi kullanma bakımından resmi olarak ilk yetiştirecek olan bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bu konudaki durumlarının uzun vadede topluma etki edebileceği söylenebilir. Bu nedenle bilişim teknolojisi öğretmen adaylarının internet kullanım amaçları, en çok zaman ayırdıkları etkinlikler ve problemlerli internet kullanımlarındaki eğilimlerin bilinmesi ve gerekli ise tedbirlerin uygulanması açısından önemlidir ve ele alınması, üzerinde ciddiyetle durulması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Gelişen bilişim teknolojisi olanaklarının araştırmanın odağındaki değişkenler üzerindeki etkisini tespit etmek için farklı yıllarda yapılan ölçümlerin kullanılması gerekli bulunmuştur. Böylece benzer grup üzerinde yapılan problemlerli internet kullanımı incelemesinin, değişen olanaklar doğrultusunda farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek de mümkün olabilmıştır. Ayrıca zaman bakımından problemlerli internet kullanımı ile cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkinin mevcut literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

*Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanımlarının
Zamana Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı bilişim teknolojileri (BT) öğretmen adaylarının internet kullanım amaçları ile problemlı internet kullanımlarını zamana göre karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Ayrıca çalışma kapsamında cinsiyetin problemlı internet kullanım düzeyine etkisini değerlendirmenin yanı sıra problemlı internet kullanımı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin tespiti hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1) 2015 ve 2019 yıllarındaki HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının belirttiği internet kullanım amaçları farklılaşmakta mıdır?
- 2) 2015 ve 2019 yıllarındaki HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının internette en çok vakit ayırdıkları etkinlikler sıralaması farklılaşmakta mıdır?
- 3) 2015 ve 2019 yıllarındaki HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemlı internet kullanımları farklılaşmakta mıdır?
- 4) 2015 ve 2019 yıllarındaki HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemlı internet kullanım puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemlı internet kullanım ile genel akademik başarı durumları arasındaki ilişki 2015 ve 2019 yıllarında nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma HMKÜ Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının problemlı internet kullanımlarını çeşitli değişkenler bakımından tarama modelinde inceleyen betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri durumlara ilişkin geçmiş ya da var olan hallerini olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Karasar, 2009, s. 77). Bu nedenle çalışmada tarama modeli kullanılarak var olan durumun olduğu gibi betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu yaklaşım gereği çalışmada geçmişte var olmuş (2015 yılında) ve hala var olan (2019 yılında) problemlı internet kullanımını olduğu şekliyle betimlemeye çalışılmıştır. Çalışmada deneysel bir müdahale gerçekleştirilmeden öğretmen adaylarının problemlı internet kullanımları olduğu gibi tanımlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evreni 2018-2019 bahar öğretim yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümüne devam eden 97 öğrenciden oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında öğrencilerin tamamına ulaşmaya çalışılmıştır. Çalışmada katılmaya gönüllü 73 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun 28'i (%38,4) erkek, 45'i (%61,6) kadındır.

Ayrıca zaman bağlamında bir incelemenin yapılabilmesi amacıyla Coşğun ve Çimen Coşğun (2015) tarafından sözlü bildiri olarak sunulmuş çalışmanın verilerinden faydalanılmıştır. Söz konusu çalışmada 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümüne devam eden toplam 164 öğrencinin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılabilen ve araştırmaya gönüllü 140 öğrenci araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Araştırma grubunun 66'sı (% 47.14) erkek, 74'ü (% 52.86) kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Kişisel Bilgi Formu

Bu formda; öğrencinin cinsiyeti, bulunduğu sınıf düzeyi ve ağırlıklı genel akademik başarı ortalamasını ifade etmesine yönelik altı soru sorulmuştur.

İnternet Kullanım Anketi:

Katılımcıların İnternet kullanım amaçlarını ve en çok vakit ayırdıkları etkinlik bilgisini elde edebilmek amacıyla oluşturulmuş ve üzerinde 2 madde yer alan bir anket formudur. İnternet kullanım amaçları için alanyazın taraması yapılmıştır. İlgili araştırmalarda kullanım amaçları olarak sunulan seçenekler incelenmiş ve ikisi de alan uzmanı olan araştırmacılar tarafından elde edilen benzer seçeneklerin elenmesi yoluyla 22 çeşit kullanım amacı belirlenmiştir. Belirlenen kullanım amacı seçenekleri hakkında 2 alan uzmanından görüş alınarak liste kesinleştirilmiştir. Elde edilen bu amaçlar listesi kullanıcılara bilgisayar üzerinden "İnterneti hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?" sorusu ile yöneltilmiştir. Katılımcılara bu listeden istedikleri kadar seçim yapabilmelerine izin verilmiştir. Ayrıca katılımcılara listede yer almayan bir kullanım amacı belirtebilmeleri için "eklemek istediğiniz başka kullanım amaçları varsa yazınız" yönergesi ile birlikte boş bir metin kutusu sunulmuştur. En çok zaman ayrılan etkinlik konusunda da alanyazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından oluşturulan 11 maddelik liste "İnternette en çok vaktinizi alan etkinlik nedir?" sorusu ile birlikte katılımcılara sunulmuş ve listeden yalnızca birini seçmelerine izin verilmiştir. Ayrıca listede yer almayan bir etkinlik için diğer seçeneği sunulmuş ve bunu işaretleyen kişilerin bu etkinliği yazmaları istenmiştir.

Problemlerle İnternet Kullanımı Ölçeği (PİKÖ)

PİKÖ, E. Ceyhan, Ceyhan ve Gurcan (2007) tarafından geliştirilen, 5'li likert tipinde 33 maddeden oluşan ölçektir. "İnternet'in olumsuz sonuçları, sosyal fayda/sosyal rahatlık, aşırı kullanım" olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek "hiç uygun değil" (1 puan), "nadiren uygun" (2 puan), "biraz uygun" (3 puan), "oldukça uygun" (4 puan), ve "tamamen uygun" (5 puan) biçiminde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 33 ile 165 aralığında değişmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan 7. ve 12. maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı ise (α) 0.94, madde toplam puan güvenilirliği kat sayıları ise 0.31 ile 0.70 arasında ($p < .001$) değişmektedir. Ölçeği oluşturan alt faktörlerine ait iç tutarlılık kat sayıları; birinci faktör olan İnternetin olumsuz sonuçları 0.94, ikinci faktör olan sosyal fayda/sosyal rahatlık için 0.85 ve üçüncü faktör olan aşırı kullanım süresi için 0.75 olarak elde edilmiştir. Testin tekrarı güvenilirlik kat sayısı 0.81 ve test

Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanımlarının Zamana Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

yarılama tekniği ile elde edilen iki parçası arasındaki korelasyon 0.83 olarak bulunduğu belirtilmiştir. Toplam 33 maddeden oluşan bu ölçeğin toplam varyansın % 48.96'sını açıkladığı belirtilmiştir. Buna ek olarak, ölçeğin alt faktörlerinden, birinci faktör tek başına varyansın % 25.36'sını, ikinci faktör ise tek başına varyansın % 14.62'sini ve üçüncü faktör ise tek başına varyansın % 8.98'ini açıklamaktadır. PİKÖ, internetin kullanım düzeylerini sağlıklı ve sağlıksız olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar, ölçekten alınacak yüksek puanların, internet kullanımının sağlıksızlığına, internetin yaşamı olumsuz bir şekilde etkilediğine ve bağımlılık gibi bir patolojiye eğilim oluşturabileceğinin işareti olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, internet kullanım amaçlarını sorgulayan bir İnternet Kullanımı Anketi ve Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği (PİKÖ) kullanılmıştır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından elektronik forma dönüştürülmüştür. Veriler 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde ve 2018-2019 yılı bahar döneminde toplanmıştır. Öğrenciler bu formlarda yöneltilen soruları bilgisayar aracılığıyla, herhangi bir isim ya da öğrenci numarası belirtmeden çevrimiçi yanıtlamışlardır.

Veri Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler SPSS istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının araştırma kapsamında ele alınan değişkenler açısından PİKÖ puanlarına ilişkin bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle Kolmogorov-Smirnov testi yapılarak her bir değişkenin tüm düzeylerindeki ölçümlerin normallik sayılıtısını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Puan dağılımının normal dağılımdan sapma göstermesi nedeniyle, analizler parametrik olmayan testler kullanılarak yapılmıştır. Öğretmen adaylarının problemlı internet kullanım düzeyleri ile genel akademik başarı durumları arasındaki ilişkinin analizinde, değişkenlerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Değişkenlere ait değerlerin puanları yerine sıra değerleri ile işlem yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar için öğrencilerin problemlı internet kullanım ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarına interneti hangi amaçlar için kullandıkları sorulmuştur. Bu soruda yanıt seçenekleri sunulmuş ve katılımcılara çoklu seçim yapabilme imkanı sağlanmıştır. Ayrıca diğer seçeneğini seçerek kullanıcılar tarafından eklenen bir adet kullanım amacı daha listeye dahil edilmiştir. 2015 ve 2019 yılı bilişim teknolojisi öğretmen adayının bu konuda vermiş olduğu yanıtlar listelenmiş, yanıtların verilme sıklıklarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: 2015 ve 2019 Yıllarında HMKÜ Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Amaçları

İnterneti Kullanım Amaçları	2019			2019 Sıra Değişim	2015		
	2019 Sıralama	f	%		2015 sıralama	f	%
Araştırma yapmak	1	68	93	-	1	104	74
Ödev yapmak	2	60	82	+5	7	76	54
E-postalarımı bakmak	3	56	77	-	3	95	67
Güncel olayları takip etmek	4	55	75	-	4	94	67
Müzik indirmek	5	43	73	+1	6	84	60
Video ve dizi izlemek	6	49	67	+3	9	54	38
Bankacılık işlemleri yapmak	7	48	66	+3	10	48	34
Sosyal ağları kullanmak	8	47	64	-6	2	97	69
Alışveriş yapmak	9	47	64	+13	22	2	1
Arkadaşlarla irtibatı kesmemek	10	46	63	-2	8	55	39
Haber okumak	11	44	60	-6	5	88	62
Sohbet (Chat) etmek	12	43	59	-	12	43	30
Oyun oynamak	13	32	44	-	13	37	26
Kendi bloğumu yazmak	14	20	27	+1	15	23	16
Kitap okumak	15	16	22	+4	19	16	11
Gazete okumak	16	15	21	-5	11	47	33
İş aramak	17	14	19	+6	23	2	1
Radyo dinlemek	18	13	18	-2	16	23	16
Kendimi ifade etmek	19	12	16	-2	17	20	14
Televizyon izlemek	20	8	11	-6	14	25	17
Popülerliğini artırmak	21	7	10	-1	20	13	9
Yeni arkadaş bulmak	22	4	6	-4	18	17	12
İş için çalışmak	23	3	4	-2	21	2	1

Tablo 1' de 2015 ve 2019 yılı bilişim teknolojisi öğretmen adaylarının internet kullanım amaçları hakkındaki yanıtların frekans ve yüzdelik oran değerleri 2019 yılı

*Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanımlarının
Zamana Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*

verilerine göre azalan sıralamada verilmiştir. Buna göre bilişim teknolojileri öğretmen adayları tarafından en sık işaretlenen internet kullanım amacı 2015 (%74) ve 2019 (%93) yılları için “araştırma yapmak” olmuştur. Bu durum bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının interneti bir araştırma aracı olarak algılama eğiliminin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Buna ek olarak, 2019 yılındaki yanıtlar arasında verilme sıklığı bakımından üçüncü sırada yer alan “e-postalarımı incelemek” ve dördüncü sırada yer alan “güncel olayları takip etmek” amaçlarının 2015 yılındaki sıralamada aynı sıralarda yer aldığı görülmektedir. Diğer taraftan, kullanım amacı konusunda 2019 bilişim teknolojileri öğretmen adaylarından yüzde 64’ü “alışveriş yapmak” yanıtını verirken, 2015 yılı öğretmen adaylarının bu yanıtı verme oranının %1 olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, 2019 yılı bilişim teknolojisi öğretmen adayları tarafından verilmiş olan “ödev yapmak, kitap okumak, iş aramak, video ve dizi izlemek, bankacılık işlemleri yapmak” yanıtlarının 2015 yılındaki katılımcıların verdikleri yanıtlara göre daha öne çıktığı görülmektedir. Diğer yandan 2019 yılı BT öğretmen adaylarının yanıtları arasındaki sıralama, 2015 yılındaki BT öğretmen adaylarının yanıt sıralaması ile karşılaştırıldığında “sosyal ağları kullanmak, haber okumak, gazete okumak, televizyon izlemek” yanıtlarının sıralamada alt sıralara gittiği görülmektedir. Bunlara ek olarak, BT öğretmen adaylarına sunulan 22 adet internet kullanım amacının yanıtlar arasında seçilme sıklığı sıralaması bakımından 2015 ve 2019 yılları sıralamasındaki 14 adet amacın en az +/-2 sıra değişimi gösterdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre 2015 ve 2019 yılları HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öne çıkan internet kullanım amaçlarının farklılaşma eğilimi gösterdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen bir diğer soru internette en çok vakit ayrılan etkinlik hakkındadır. Bu konuda katılımcılara seçenekler sunulmuş ve bu seçeneklerden yalnızca birini seçmeleri istenmiştir. 2015 ve 2019 yılı HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bu seçenekleri yanıt olarak işaretlenme sıklıkları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler **Tablo 2**’de verilmiştir.

Tablo 2: 2015 ve 2019 yılları HMKÜ Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının İnternette En Çok Vakit Ayırdıkları Etkinlikler

İnternette En Çok Vakit Ayrılan Etkinlik	2019			2019 Sıra Değişimi	2015		
	2019 Sıralama	f	%		2015 Sıralama	f	%
Arkadaşlarımla sohbet etmek	1	21	26	-	1	33	24
Hobilerime yönelik araştırma yapmak	2	17	21	+1	3	18	13
Film seyretme	3	15	19	+1	4	17	12
Okul ödevlerimi yapmak	4	6	8	-2	2	33	23
Online oyun oynamak	5	6	8	+2	6	7	5

Gündemi takip etmek	6	3	4	+3	9	4	3
Alışveriş yapmak	7	3	4	+3	10	2	1
Müzik aramak	8	1	1	-1	7	5	4
Etkinlikleri takip etmek	9	1	1	-1	8	4	3
İnsanların neler yaptığını takip etmek	10	0	0	-	5	13	9
İş aramak	11	0	0	-	10	2	1
Sanatla ilgilenmek	12	0	0	-	10	2	1

Tablo 2'de 2015 ve 2019 yıllarındaki HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının internette en çok vakit ayırdıkları etkinlik konusunda verdikleri yanıtların frekansları ve kendi yılı içerisindeki yüzdeleri görülmektedir. 2015 ve 2019 yıllarındaki öğretmen adayları tarafından en sık işaretlenen yanıt “arkadaşlarımla sohbet etmek” seçeneği olmuştur. Buna göre 2015 ve 2019 yıllarındaki bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının en çok vakit ayırdıkları etkinlik durumlarının benzer olduğu söylenebilir. Bunu destekler nitelikte olarak 2015 ve 2019 yıllarındaki bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının en çok vakit ayırdıkları ilk dört etkinlik aynı olmuştur.

2015 ve 2019 yılları HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemleri internet kullanım düzeylerini tespit etmek üzere katılımcılara uygulanan problemleri internet kullanım ölçeğinden alınan puanların ortalaması hesaplanmış ve bu puanlara ilişkin bulgular

Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: 2015 ve 2019 Yıllarında HMKÜ Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemleri İnternet Kullanım Ölçeğinden Aldıkları Puanlar

Yıl	N	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
2015	140	68.17	22.64	37	143
2019	73	68.37	19.240	36	116

Tablo 5'te görüldüğü gibi 2015 yılı HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının PİKÖ'den almış oldukları puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=68.17$ 'dir. Diğer taraftan, 2019 HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının PİKÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=68.37$) 2015 yılı puanlarının ortalamasına ($\bar{X}=68.17$) çok yakın bir değerde olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlılığını test etmek grup puanlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve sonuçlar **Tablo 4'**de paylaşılmıştır.

*Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanımlarının
Zamana Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*

Tablo 4: 2015 ve 2019 Yılları HMKÜ BT Öğretmen Adaylarının PİKÖ Puanlarının Karşılaştırılması

Yıl	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
2015	140	105.36	14751.00	4881	.59
2019	73	110.14	8040.00		

Tablo 4'de görüldüğü gibi görüldüğü gibi 2015 ve 2019 yıllarında çalışmaya BT öğretmen adaylarının PİKÖ puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (U=4881, p>.05). Bu noktadan hareketle 2015 ve 2019 yıllarındaki HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemlı internet kullanım düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu nedenle 2015 ve 2019 yılı HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemlı internet kullanma durumları açısından farklılaşmadıkları söylenebilir.

Diğer bir araştırma sorusu HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemlı internet kullanım düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ele almaktadır. Bu amaçla katılımcıların 2015 ve 2019 yıllarında problemlı internet kullanımı ölçeğinden almış oldukları puanların ortalama değerleri cinsiyete göre hesaplanmış elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: HMKÜ Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Cinsiyet göre Problemlı İnternet Kullanım Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Dağılım

Yıl	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
2015	Kadın	74	61.70	19.92	37	123
	Erkek	66	75.44	23.43	39	143
2019	Kadın	45	67.76	20.74	36	116
	Erkek	28	69.36	16.87	42	97

Tablo 5'te görüldüğü üzere 2015 yılı erkek HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının PİKÖ'den aldıkları puanların ortalaması \bar{X} =75.44 olarak bulunmuşken, kadınların bu ölçekten aldıkları puanların ortalaması \bar{X} =61.70 olarak tespit edilmiştir. Diğer taraftan bu durum 2019 yılı için erkeklerde \bar{X} =69.36, kadınlarda \bar{X} =67.76 olarak tespit edilmiştir. Bu yıllardaki kadın ve erkek katılımcıların puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Söz konusu yıllardaki cinsiyet gruplarının PİKÖ puanları normal dağılım özelliği göstermediği için farkın analizinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Test sonuçlarından elde edilen bulgular **Tablo 6'**te verilmiştir.

Tablo 6: Kadın ve Erkek Katılımcıların Problemlı İnternet Kullanım Ölçeği Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yıl	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
2015	Kadın	74	58.07	4297.50	1522.5	.000
	Erkek	66	84.43	5572.50		
2019	Kadın	45	35.77	1609.50	574.5	.53
	Erkek	28	38.98	1091.50		

Tablo 6' da görüldüğü gibi 2015 yılı kadın ve erkek bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemleri internet kullanım ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (U=1522, p=.00). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre problemleri internet kullanımının düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu noktadan hareketle, 2015 yılı erkek HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının internet kullanımının kadınlara göre daha sağlıklı bir düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer yandan, 2019 yılı erkek ve kadın öğretmen adaylarının PİKÖ'den almış oldukları puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (U=574.5, p>.05). Bu nedenle 2019 yılı HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemleri internet kullanım durumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırmanın cinsiyet bağlamında ele aldığı bir diğer alt araştırma sorusu 2015 ve 2019 yıllarındaki kadın öğretmen adaylarının problemleri internet kullanım düzeylerinin farklı olup olmadığı konusundadır. Bunun için 2015 ve 2019 yıllarında HMKÜ-BÖTE bölümü kadın öğrencilerin PİKÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığı test edilmiştir. Söz konusu her iki grubun puanları normal dağılım özelliği göstermediği için bu analizde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: 2015 ve 2019 Yıllarındaki HMKÜ-BÖTE Kadın Öğrencilerinin Problemleri İnternet Kullanımı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Yıl	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
2015	74	55.78	4128.00	1353.00	.09
2019	45	66.96	3012.00		

Tablo 7'de görüldüğü gibi 2015 ve 2019 yıllarında çalışmaya katılan kadın katılımcıların PİKÖ puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (U=1353, p>.05). Bu noktadan hareketle 2015 ve 2019 yıllarındaki kadın HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemleri internet kullanım düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

*Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanımlarının
Zamana Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*

2015 ve 2019 yıllarındaki HMKÜ bilişim teknolojileri erkek öğretmen adaylarının problemlı internet kullanım durumlarının farklı olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için 2015 ve 2019 yıllarında HMKÜ bilişim teknolojileri erkek öğretmen adaylarının PİKÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığı test edilmiştir. Söz konusu her iki grubun puanları normal dağılım özelliği göstermediği için bu analizde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: *2015 ve 2019 Yıllarındaki HMKÜ-BÖTE Erkek Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması*

Yıl	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
2015	66	49,21	3248.00	811.00	.35
2019	28	43,46	1217.00		

Tablo 8'de görüldüğü gibi görüldüğü gibi 2015 ve 2019 yıllarında çalışmaya katılan erkek katılımcıların PİKÖ puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($U=811$, $p>.05$). Bu noktadan hareketle 2015 ve 2019 yıllarındaki erkek HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemlı internet kullanım düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Cinsiyet bağlamında yapılan analizlerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının 2015 ve 2019 yıllarındaki problemlı internet kullanım durumlarının benzer olduğu söylenebilir.

Araştırma sorularında ele alınan bir diğer konu HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemlı internet kullanım durumları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı konusudur. Bunun için 2015 ve 2019 yıllarındaki katılımcıların PİKÖ'den aldıkları puanlar ile genel akademik başarı puanları arasında bir ilişki olup olmadığı analiz edilmiştir. Söz konusu puan değerlerinin normal dağılım özelliği göstermemesi nedeniyle, bu iki değişken arasındaki ilişkinin analizinde Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: *2015 ve 2019 yılları HMKÜ Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının PİKÖ Puanları ve Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişki Analizine Ait Bulgular*

Yıl	N	r	p
2015	140	-0.15	0.08
2019	73	-0.07	0.56

Tablo 9'da görüldüğü üzere 2015 yılı HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemlı internet kullanım düzeyleri ile genel akademik başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r=-0.147$, $p>.05$). Benzer şekilde, 2019 yılı HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarından elde edilen verilerde de ilişki olmadığı şeklinde tespit edilmiştir ($r=-0.07$, $p>.05$). 2015 ve 2019 yıllarında HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarından elde edilen bulgular ışığında, bu

grupların problemlili internet kullanım düzeyleri ile genel akademik başarı puanları arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir. Bu noktadan hareketle, akademik başarı ve interneti sağlıklı kullanma eğilimi arasında herhangi bir etkileşimin olmadığı tespiti yapılabilir.

Tartışma

HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının interneti kullanma amaçları konusunda en çok verdikleri yanıt 2015 (%74) ve 2019 (%93) yılı için “araştırma yapmak” olmuştur. Diğer taraftan 2015 yılı internet kullanım amaçları konusunda katılımcıların yalnızca yüzde 2’si tarafından işaretlenmiş olan “alışveriş yapmak” seçeneğinin 2019 katılımcılarının yüzde 64’ü tarafından işaretlenmiş olması önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Dört yıllık bir süre sonra BT öğretmen adaylarının internet kullanım amaçları arasında alışveriş yapmak eyleminin önemli bir oranda yer almaya başladığı görülmektedir. Buna benzer şekilde, araştırma bulgularından yola çıkılarak 2015 yılı ve 2019 yılı HMKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öne çıkan kullanım amaçlarının farklılaşma eğiliminde olduğu söylenebilir. Alanyazında sağlıklı internet kullanımı arasında çevrimiçi oyun oynama (van Rooij, Schoenmakers, van de Eijnden ve van de Mheen, 2010) ve sosyal ağ kullanımı (Kittinger ve diğerleri, 2012) gibi etkinlikler arasında ilişki kuran bulgulara rastlamak mümkündür. Bu çalışmada kullanım etkinlikleri ile problemlili internet kullanım durumları arasındaki ilişki ele alınmamıştır. Özellikle yüksek sayılı katılımcıların olduğu çalışmalarda bu etkileşimin incelenmesinin önemli sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada 2015 ve 2019 yılları bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının internette en çok vakit ayırdıkları etkinlik konusunda öne çıkan yanıtın aynı olduğu tespit edilmiştir. Her iki yılda yapılan ölçümlerde bu konuda en çok verilen yanıt arkadaşlarıyla sohbet etmek etkinliği olmuştur. Bunu destekler nitelikte, 2015 ve 2019 yıllarındaki bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının en çok vakit ayırdıkları diğer üç etkinlik; hobilerine yönelik araştırma yapma, okul ödevlerini yapma ve film izleme şeklindedir. Bu yanıtların verildikleri yıllar sıralamasındaki yerleri 2019 ve 2015 yılları arasında fark gösterebilmektedir. Görüldüğü gibi bilişim teknolojilerinde gerçekleşen gelişmeler interneti kullanma amaçlarımızı etkileyebilmektedir. Bu çalışmada kullanım amaçları ve internette en çok vakit ayrılan etkinlik ile problemlili internet kullanım durumları arasındaki ilişki sorgulanmamıştır. Diğer yandan, Xin ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada özellikle erkeklerin sosyal ağ ve çevrimiçi oyun oynama etkinlikleri gerçekleştirme durumları ile sağlıklı internet kullanımları arasında bir ilişki olduğu ortaya koyulmaktadır. Bu nedenle, özellikle internette gerçekleştirilen etkinliklerin amacı ve süresi ile sağlıklı kullanım durumuna etkilerinin incelenmesi gerekmektedir. Dahası, teknolojik alandaki gelişmelere bağlı olarak internet kullanım amaçlarının çeşitlendiği ve/veya bireylerin alışkanlıklarında zamanla değişim olabildiği bu çalışmada tespit edilmiş olan bir

*Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanımlarının
Zamana Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*

durumdur. Bu yüzden, kullanım alışkanlıkları ile sağlıksız internet kullanımı arasındaki ilişkilerin toplum bağlamında ve özellikle genç bireyler üzerinde sürekli olarak gerçekleştirilmesi önerilir. Buna ek olarak, internet bağımlılığı ile sosyal medya bağımlılığı ve oyun bağımlılığı arasında bir ilişki olduğu görülmüştür (Monacis, de Palo, Griffiths ve Sinatra, 2017). En yaygın gerçekleştirilen internet etkinliği bakımından erkek ve kadınlar arasında fark olduğunu bulgulayan araştırmalar vardır (Durkee ve diğerleri, 2012). Bu araştırmada bu bakımdan inceleme yapılmamıştır. Cinsiyetin etkisine odaklanan çalışmalarda, internet etkinliklerinin incelenmesinin faydalı sonuçlara yol açabileceği düşünülmektedir. Böylece kadın ve erkekleri problemlı internet kullanımı bakımından olumsuz etkileyen internet etkinlikleri arasındaki bağlantının kurulması sağlanabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu, 2015 ve 2019 yılları bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemlı internet kullanım düzeylerinin benzeştiği yönündedir. Yıllar bağlamındaki bu benzeşme kadın ve erkek cinsiyetleri bakımından da geçerlidir. Başka ifade ile 2015 ve 2019 yılları kadın bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemlı internet kullanım düzeyleri benzerdir. Bu durum 2015 ve 2019 yılları HMKÜ erkek BT öğretmen adayları için de benzerdir. Bu noktadan hareketle, aynı üniversite ve aynı bölümde kayıtlı olan bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının problemlı internet kullanım durumlarının aradaki dört yıllık zaman farkına rağmen benzer bir durumda kaldığı söylenebilir.

Öte yandan, 2015 yılı MKÜ bilişim teknolojileri öğretmen adaylarından erkek katılımcıların problemlı internet kullanım düzeyinin kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, bu durum 2019 yılı HMKÜ BT öğretmen adayları için geçerli değildir. Bu yılda yapılan ölçümde erkek ve kadın katılımcıların problemlı internet kullanımları arasında fark olmadığı tespit edilmiştir. Erkeklerin kadınlara göre problemlı internet kullanımı ortalamalarının daha yüksek olduğu konusunda alanyazında birçok bulguya rastlamak mümkündür (Cao ve Su, 2007; A. Aykut Ceyhan ve Ceyhan, 2008; Gümüş ve diğerleri, 2015; Lachmann, Sariyska, Kannen, Cooper ve Montag, 2016; Mei ve diğerleri, 2016; Odacı ve Kalkan, 2010; Sırakaya ve Seferoğlu, 2013; Tian, Bian, Han, Gao ve Wang, 2017; Xin ve diğerleri, 2018; Yang ve Tung, 2007). Diğer yandan alanyazında problemlı internet kullanım durumları bakımından erkek ve kadın cinsiyetleri arasında bir fark olmadığını bulgulayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Hardie ve Ming Yi Tee, 2007; Jang, Hwang ve Choi, 2008; Odacı, 2011). Ancak alanyazındaki bulgularda özellikle ergenler ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda erkeklerin sağlıksız internet kullanım durumlarının kadınlara göre daha yüksek bir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da benzer durum 2015 yılı verilerinde tespit edilmiştir.

Son olarak her iki yılda toplanan verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda problemlı internet kullanımı ile genel akademik başarı arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan düşük akademik performans ile sağlıksız internet kullanımı arasında bir ilişki olduğu ve düşük akademik performansın bir yordayıcı olabileceğini bulgulayan çalışmalar vardır (Xin ve diğerleri, 2018). Buna ek

olarak Odacı (2011) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan ve bu araştırmada kullanılan PİKÖ'nin kullanılmış olduğu çalışmada akademik özyeterlilik algısı ile problemlerli internet kullanım düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın evrenini oluşturan grup bilişim teknolojisi alanında öğretmen eğitimi sürecindedir. Bu durum katılımcıların aşırı ya da sağlıksız kullanma konusunda daha bilinçli hareket etmelerini sağlıyor olabilir. Diğer yandan, bu özellikteki bir evrende yapılacak olan sağlıksız internet kullanımı ve akademik performans incelemesi araştırmalarında farklı alanlardaki öğretmen adayları üzerinde daha yüksek sayılarda katılımcıların olduğu örneklerle gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca en çok zaman ayrılan etkinlik ile problemlerli internet kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir. Bu tür araştırmalarda en çok zaman ayrılan etkinliğin tespiti için sübjektif ölçümler yerine akıllı telefonlara veya bilgisayarlara kurulabilen etkinlik izleme yazılımları gibi objektif ölçüm araçlarının kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

Beard, K. W. ve Wolf, E. M. (2001). Modification in the Proposed Diagnostic Criteria for Internet Addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 4(3), 377-383. doi:10.1089/109493101300210286

Cao, F. ve Su, L. (2007). Internet addiction among Chinese adolescents: prevalence and psychological features. *Child: Care, Health and Development*, 33(3), 275-281. doi:10.1111/j.1365-2214.2006.00715.x

Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553-575. doi:10.1016/S0747-5632(02)00004-3

Ceyhan, A. Aykut ve Ceyhan, E. (2008). Loneliness, Depression, and Computer Self-Efficacy as Predictors of Problematic Internet Use. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 699-701. doi:10.1089/cpb.2007.0255

Ceyhan, Aydoğan Aykut. (2011a). İnternet Kullanma Temel Nedenlerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Problemlerli İnternet Kullanımı ve Algıladıkları İletişim Beceri Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*.

Ceyhan, Aydoğan Aykut. (2011b). University Students' Problematic Internet Use and Communication Skills according to the Internet Use Purposes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 9.

Ceyhan, E. (2010). Problemlerli İnternet Kullanım Düzeyi Üzerinde Kimlik Statüsünün, İnternet Kullanım Amacının ve Cinsiyetin Yordayıcılığı. *Predictiveness of Identity Status, Main Internet Use Purposes and Gender on University Students' the Problematic Internet Use.*, 10(3), 1323-1355.

*Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanımlarının
Zamana Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*

Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Gurcan, A. (2007). The Validity and Reliability of the Problematic Internet Usage Scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(1), 411-416.

Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Gürcan, A. (2007). The Validity and Reliability of the Problematic Internet Usage Scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 411-416.

Çikrikci, Ö. (2016). The effect of internet use on well-being: Meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 65, 560-566. doi:10.1016/j.chb.2016.09.021

Çoşğun, V. ve Çimen Çoşğun, Ü. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanımlarının İncelenmesi. 2. Kıbrıs Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi (CICER'15), 3-6 Aralık, Girne, KKTC. içinde .

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195. doi:10.1016/S0747-5632(00)00041-8

Durkee, T., Kaess, M., Carli, V., Parzer, P., Wasserman, C., Floderus, B., ... Wasserman, D. (2012). Prevalence of pathological internet use among adolescents in Europe: demographic and social factors. *Addiction*, 107(12), 2210-2222. doi:10.1111/j.1360-0443.2012.03946.x

Griffiths, M. (1995). Technological addictions. *Clinical psychology forum* içinde (ss. 14–14). Division of Clinical Psychology of the British Psychol Soc.

Gümüş, A. B., Şıpkın, S., Tuna, A. ve Keskin, G. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlı internet kullanımı, şiddet eğilimi ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişki. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(6), 460-467. doi:10.5455/pmb.1-1433229022

Günlü, A. ve Ceyhan, A. A. (2017). Investigating Adolescents' Behaviors on the Internet and Problematic Internet Usage. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4(1). doi:10.15805/addicta.2017.4.1.0016

Hardie, E. ve Ming Yi Tee. (2007). Excessive Internet Use: The Role of Personality, Loneliness and Social Support Networks in Internet Addiction. *Australian Journal of Emerging Technologies & Society*, 5(1), 34-47.

Jang, K. S., Hwang, S. Y. ve Choi, J. Y. (2008). Internet Addiction and Psychiatric Symptoms Among Korean Adolescents. *Journal of School Health*, 78(3), 165-171. doi:10.1111/j.1746-1561.2007.00279.x

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kim, H.-K. ve Davis, K. E. (2009). Toward a comprehensive theory of problematic Internet use: Evaluating the role of self-esteem, anxiety, flow, and the self-rated importance of Internet activities. *Computers in Human Behavior*, Including

the Special Issue: State of the Art Research into Cognitive Load Theory, 25(2), 490-500. doi:10.1016/j.chb.2008.11.001

Kittinger, R., Correia, C. J. ve Irons, J. G. (2012). Relationship Between Facebook Use and Problematic Internet Use Among College Students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(6), 324-327. doi:10.1089/cyber.2010.0410

Lachmann, B., Sariyska, R., Kannen, C., Cooper, A. ve Montag, C. (2016). Life satisfaction and problematic Internet use: Evidence for gender specific effects. *Psychiatry Research*, 238, 363-367. doi:10.1016/j.psychres.2016.02.017

Laconi, S., Vigouroux, M., Lafuente, C. ve Chabrol, H. (2017). Problematic internet use, psychopathology, personality, defense and coping. *Computers in Human Behavior*, 73, 47-54. doi:10.1016/j.chb.2017.03.025

Meeker, M. (2018). INTERNET TRENDS 2018 (s. 294). 4th International Conference on Computational Design in Engineering (CODE2018).1-5 Nisan, sunulmuş bildiri, Changwon, Korea.

Mei, S., Yau, Y. H. C., Chai, J., Guo, J. ve Potenza, M. N. (2016). Problematic Internet use, well-being, self-esteem and self-control: Data from a high-school survey in China. *Addictive Behaviors*, 61, 74-79. doi:10.1016/j.addbeh.2016.05.009

Monacis, L., de Palo, V., Griffiths, M. D. ve Sinatra, M. (2017). Exploring Individual Differences in Online Addictions: the Role of Identity and Attachment. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(4), 853-868. doi:10.1007/s11469-017-9768-5

Morahan-Martin, J. ve Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16(1), 13-29. doi:10.1016/S0747-5632(99)00049-7

Odaci, H. ve Kalkan, M. (2010). Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55(3), 1091-1097. doi:10.1016/j.compedu.2010.05.006

Odaci, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57(1), 1109-1113. doi:10.1016/j.compedu.2011.01.005

Shapira, N. A., Goldsmith, T. D., Keck Jr., P. E., Khosla, U. M. ve McElroy, S. L. (2000). Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *Journal of Affective Disorders*, 57(1-3), 267-272. doi:10.1016/S0165-0327(99)00107-X

Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmen Adaylarının Problemlerini İnternet Kullanımlarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 356-368.

Tian, Y., Bian, Y., Han, P., Gao, F. ve Wang, P. (2017). Associations between psychosocial factors and generalized pathological internet use in Chinese university

*Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanımlarının
Zamana Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*

students: A longitudinal cross-lagged analysis. *Computers in Human Behavior*, 72, 178-188. doi:10.1016/j.chb.2017.02.048

Tonioni, F., D'Alessandris, L., Lai, C., Martinelli, D., Corvino, S., Vasale, M., ... Bria, P. (2012). Internet addiction: hours spent online, behaviors and psychological symptoms. *General Hospital Psychiatry*, 34(1), 80-87. doi:10.1016/j.genhosppsy.2011.09.013

van Rooij, A. J., Schoenmakers, T. M., van de Eijnden, R. J. J. M. ve van de Mheen, D. (2010). Compulsive Internet Use: The Role of Online Gaming and Other Internet Applications. *Journal of Adolescent Health*, 47(1), 51-57. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.12.021

Walther, J. B. ve Reid, L. D. (2000). Understanding the Allure of the Internet. *Chronicle of Higher Education*, 46(22), B4.

Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W. ve Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behaviors Reports*, 7, 14-18. doi:10.1016/j.abrep.2017.10.003

Yang, S. C. ve Tung, C.-J. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 79-96. doi:10.1016/j.chb.2004.03.037

Yellowlees, P. M. ve Marks, S. (2007). Problematic Internet use or Internet addiction? *Computers in Human Behavior*, Including the Special Issue: Avoiding Simplicity, Confronting Complexity: Advances in Designing Powerful Electronic Learning Environments, 23(3), 1447-1453. doi:10.1016/j.chb.2005.05.004

Young, K. (1996). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244. doi:10.1089/cpb.1998.1.237

Young, K. (1999). Internet Addiction: Symptoms, Evaluation, And Treatment. *Innovations in Clinical Practice: A source book*, 17(17), 351-352.

Young, K. S. ve Case, C. J. (2004). Internet Abuse in the Workplace: New Trends in Risk Management. *CyberPsychology & Behavior*, 7(1), 105-111. doi:10.1089/109493104322820174

Extended Abstract

Introduction

Access to the internet has become easier and widespread very rapidly thanks to mobile communication technologies. Although this technological progress is remarkable, there could be risks in individuals' life arising from negative and problematic internet usage. These risks are expressed as uncontrollable intensive internet usage (Morahan-Martin and Schumacher, 2000), excessive internet usage that causes difficulties in social and psychological life (Beard and Wolf, 2001), online

addiction risk (Tonioni et al., 2012), and problematic internet usage that isolates the individual (K. Young, 1996; Davis, 2001; Yellowlees and Marks, 2007). The concept of problematic internet usage is defined as deterioration in family and work life due to internet usage, failure to control oneself due to continuous internet usage, and compulsive usage (Kim and Davis, 2009). Young (2004) also reported that particularly university students were in the highest risk group in terms of problematic internet usage. Similarly, other studies in literature also reported that university students were inclined to problematic internet usage (Aydoğan Aykut Ceyhan, 2011b; E. Ceyhan, Ceyhan and Gürcan, 2007; Morahan-Martin and Schumacher, 2000; Sırakaya and Seferoğlu, 2013).

The purpose of this study is to demonstrate internet usage purposes and IT prospective teachers' problematic internet usage by time in a comparative way. In addition, the study aimed to find out whether problematic internet usage demonstrated differences according to gender and academic success.

Method

The target population of the study was students who were enrolled in the Department of Information Technologies in Hatay Mustafa Kemal University in 2015 and 2019. The number of participants was 140 students for the year 2015 and 73 for the year 2019.

Data were collected using the Problematic Internet Usage Questionnaire that aimed to find out the internet usage tools and the activities the participants allocated the most time, PIUS (Problematic Internet Usage Scale) developed by E. Ceyhan, Ceyhan and Gurcan (2007), and the Socio-demographic Form.

Result and Discussion

The findings showed that IT prospective teachers' internet usage purposes demonstrated differences between 2015 and 2019. IT prospective teachers who received education in 2015 and 2019 were found to demonstrate similarities in terms of problematic internet usage. On the other hand, while male IT prospective teachers' problematic internet usage was higher in comparison to females in 2015, no significant differences were found about this between the genders in 2019. In line with the data obtained in both years, no significant differences were found between the level of problematic internet usage and academic success in the education processes. Hence, data collected in two different times showed that healthy internet usage of IT prospective teachers was similar, and usage purposes underwent changes in line with the developing technologies. The results of the study indicate that internet usage habits and tendencies to problematic internet usage should be monitored continuously by time. It is important to investigate the relationship between the activities that the participants allocated the most time and problematic internet usage. The activity that was allocated the most time in these kinds of studies is recommended to be identified using objective measurement tools such as activity follow-up software programs to be set up in computers or smartphones.

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Dergi Hakkında

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi bünyesinde bulunan *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* yılda iki kez (Nisan ve Ekim) yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide sosyal bilimlerin her alanına ait araştırmaya dayanan, sahasına katkı sağlayacak nitelikte bilimsel makalelere yer verilir. MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nin temel amacı; sosyal bilimler alanında çalışma yapan bilim insanlarının bilgi, deneyim, değerlendirme, görüş ve önerilerini paylaştıkları bilimsel bir platform oluşturmak, sosyal bilimler alanındaki çalışmalara ulusal ve uluslararası düzeyde katkıda bulunmaktır.

Yayın İlkeleri

Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizcedir. Sempozyum, kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan çalışmaların hangi sempozyumda/kongrede, ne zaman ve nerede sunulduğu, yazının başlığına eklenen dipnot ile belirtilmelidir. Ayrıca, bir araştırma kurumu veya fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmelidir. Gönderilen çalışmanın başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere başka bir dergiye gönderilmemiş olması gerekmektedir.

Makalelerin açık dergi takip sistemi üzerinden gönderilmesi gerekir. Dergiye gönderilen yazılarda literatür güncel ve kapsamlı olmalı ve yazılar, kendi alanında uygun araştırma, yöntem ve modeller kullanılarak hazırlanmalıdır.

Türkçe yazılarda Türk Dil Kurumu'nun Yazım Kılavuzu esas alınmalı, yabancı terim ve kavramlar yerine olabildiğince Türkçe karşılıkları kullanılmalıdır. Türkçede henüz tam yerleşmemiş bazı terim ve kavramlar kullanılıyorsa bunların uluslararası literatürdeki karşılığı ilk geçtiği yerde parantez içinde verilmelidir.

Yazı Değerlendirme Süreci

Dergiye gönderilen çalışmalar ilk olarak editörler tarafından değerlendirilir. Bu aşamada, derginin amaç ve kapsamına uymayan, dil ve anlatım kuralları açısından zayıf, bilimsel açıdan kritik hatalar içeren, özgün değeri olmayan ve yayın politikalarını karşılamayan çalışmalar reddedilir. Uygun bulunan çalışmalar ise ön değerlendirme için çalışmanın ilgili olduğu alana yönelik bir alan editörüne gönderilir.

Alan editörleri çalışmaların, giriş ve literatür, yöntem, bulgular, sonuç ve tartışma bölümlerini dergi yayın politikaları ve kapsamı ile özgünlük açısından ayrıntılı bir şekilde inceler. Bu inceleme sonucunda uygun bulunmayan çalışmalar iade edilir. Uygun bulunan çalışmalar ise hakemlendirme sürecine alınır.

Çalışmalar içeriğine ve hakemlerin uzmanlık alanlarına göre alan editörleri tarafından iki hakeme gönderilir. Hakemlerin kimlikleri hakkında yazarlara, makalenin kime ait olduğu konusunda da hakemlere bilgi verilmez. Hakemlerin değerlendirmeleri sonucunda iki yayımlanabilir raporu alan makale, dergi yönetimince uygun görülen bir sayıda yayımlanır. Hakem raporlarının birisinin

olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Bu durumda makalenin yayımlanıp yayımlanmamasına üçüncü hakemin raporuna göre karar verilir.

Hakemler tarafından düzeltme istenen yazılar gerekli düzeltmeler için yazarına geri gönderilir. Düzeltmiş metnin belirtilen sürede dergi sistemine yüklenmesi yazarın sorumluluğundadır. Düzeltmiş metin, gerekli olduğu hallerde değişikliği isteyen hakemlerce tekrar incelenebilir. Dergi editörleri gerektiğinde makalede içeriği etkilemeyen küçük değişiklikler yapabilir.

Yayıma kabul edilen makalelerin, intihal yazılım programı kullanılarak benzerlik oranı kontrol edilir. Benzerlik oranı %20'in altında ise, yazı en kısa sürede Yayın Kurulunun belirleyeceği sayıda yayımlanır.

Yazının yayımlanması konusunda son karar, dergi editörlüğüne aittir.

MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yazım İlkeleri

Gönderilen yazılar, Microsoft Word 2010 ve üstü programlarda (*.docx), Calibri yazı karakterinde, 10 punto ve tek satır aralığı ile yazılmış olmalıdır. Paragraflar arasında satır boşluğu bırakılmamalıdır. Paragraflar arası boşluk, paragraf öncesi 3 nk, paragraf sonrası 0 nk olarak düzenlenmelidir. Tablolarda ise otomatik boşluk kullanılmamalıdır. Paragraf girintileri 1 cm, kenar boşlukları alt ve üst kenarlarda 5,5 cm; sol ve sağ kenarlarda 4,5 cm olmalıdır.

Dergide yayımlanacak yazılar, aşağıda verilen yazım kurallarına ve örneklere göre yazılmalıdır. Verilen örneklerin dışındaki durumlar için Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan "Publication Manual of American Psychological Association (6th Edition) 2010" adlı kitapta belirtilen ilkeler (APA stili) dikkate alınmalıdır (Örnekler için http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_apa.htm web adresine başvurulabilir.).

Yazıların sırasıyla öz, abstract, ana metin, (varsa) ekler ve extended abstract bölümlerden oluşması gerekir.

Başlık Sayfası

Başlık sayfasında Türkçe ve İngilizce başlık, yazar ad(lar)ı, kurum ad(lar)ı, Türkçe ve İngilizce öz ve anahtar kelimeler yer almalıdır. Başlık, en fazla 12 kelimedenden oluşmalı, 11 puntuyla, tamamı büyük ve koyu harflerle, satıra ortalanarak yazılmalıdır. Başlığın yazının içeriğini en iyi şekilde yansıtması gerekir. Başlıkta kısaltmalar kullanılmamalıdır.

Yazarların ad ve soyadları başlık satırının altında, ortalı biçimde, koyu (bold) karakterde olmalı. Adın ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük; soyadın tamamı büyük harfle yazılmalıdır. Yazarların çalıştığı kurum, adlarının altına yazılmalıdır. Birden fazla yazarlı makalelerde yazar-kurum adları alt alta yazılmalıdır.

Türkçe ve İngilizce öz ve anahtar kelimeler, 10 punto ve italik harflerle, tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Öz 150-200 kelime uzunluğunda olmalıdır. Özde çalışmanın

kapsamı, amacı, yöntemi ve sonucu kısaca verilmelidir. Özden sonra 3-5 anahtar kelime yazılmalıdır.

Türkçe Ana Metin

Çalışmalarda sırasıyla *giriş, yöntem, bulgular, tartışma* bölümlerine yer verilir.

❖ **Giriş** bölümünde, yapılan çalışma ile ilgili olarak güncel literatürdeki temel kavramlar, kuramsal gelişim ve yaklaşımlar ile araştırmadaki problem durumu, amaç, denenceler (hipotezler) varsayımlar (sayıtlar), sınırlılıklar vb. yer almalıdır. Bu bölüm yeni bir sayfadan başlatılmalıdır.

❖ **Yöntem** bölümünde, araştırmada kullanılan evren, örneklem, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri, işlem aşamaları vb. açıklanmalıdır.

❖ **Bulgular** bölümünde, araştırma problemiyle / denencelerle ilgili olarak ulaşılan sonuçlar verilmelidir.

❖ **Tartışma** bölümünde, araştırma bulguları daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak açıklanmalı, tartışılmalı, yorumlanmalı ve sonuç/sonuçlara bağlı olarak öneriler dile getirilmelidir.

Metindeki tablo, grafik ve şekillere sıra numarası verilmeli, isimleri üstte yazılmalıdır. Tablolarda dikey çizgi kullanılmamalı, sadece üstten iki alttan tek olmak üzere 3 yatay çizgi kullanılmalıdır.

Örnek:

Tablo 1: Sanat Kategorisindeki Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor	f	%
Yapboz	5	33.3
El Sanatları (Örgü ve dikiş)	2	13.3
Resim	7	46.6
Tual	1	6.6
Toplam	15	100

Tablolar sayfa sınırlarını aşmamalıdır. Büyük tablolarda gerekirse yazı puntosu küçültülebilir veya sayfa yapısı yatay hale getirilebilir.

Kaynakça

Kaynakça, "Kaynakçanın Düzenlemesi" başlığı altında verilen örneklere uygun biçimde düzenlenmelidir.

(Varsa) Ekler

Araştırmanın anlaşılır olmasında önemli bir işleve sahip olan ölçek, belge, resim vb. ek olarak verilebilir. Ekler Ek-1,Ek-2, şeklinde numaralandırılmalı ve metin içinde bu numaralarla atıf yapılmalıdır.

Extended Abstract (Uzun Özet)

Türkçe yazılmış makalelerin Kaynakça bölümünden sonra İngilizce Extended Abstract eklenmesi gerekmektedir. (İngilizce yazılmış makalelere Türkçe uzun özet eklenmeyecektir). Uzun özet, 750-1000 kelime arasında olmalıdır. Derginin esas

metin için geçerli olan biçimsel yazım özellikleri uzun özet için de geçerlidir. Extended Abstract, "Introduction", "Method" ve "Result and Discussion" alt başlıklarını içermelidir. Uzun özeti İngilizce dil kontrolü (proofreading) yazarın sorumluluğundadır. Özeti dil açısından yetersiz olan makaleler düzeltilene kadar yayımlanmayacaktır.

Metin içindeki **başlıklar ve alt başlıklar** şu şekilde düzenlenmelidir:

✓ Birinci Derecedeki Alt Başlık: İlk harfi büyük diğer harfleri küçük tamamı **kalın** harflerle, paragraf başından başlayacak şekilde.

Örnek: **Giriş**

✓ İkinci Derecedeki Alt Başlık: Sadece ilk harfleri büyük ve tamamı **kalın ve italik** harflerle.

Örnek:

Çalışmanın Amacı

✓ Üçüncü Derecedeki Alt Başlık: Sadece ilk harfleri büyük ve tamamı italik harflerle.

Örnek: *Türkçede Kişi Zamirleri*

Bütün başlıklardan önce bir satır boşluk bırakılmalıdır.

Metin İçinde Atıf Yapma

✎ Metin içinde kaynaklara atıf yapılırken yazarın/yazarların soyad(lar)ı, ilgili yayının basım yılı ve sayfa numarası kullanılır. Yazarın soyadı ile eserin basım yılı arasına virgül (,) sonra iki nokta konularak sayfa numarası yazılır.

Örnek: Konuşma sırasında yapılan bir hareket, bir toplumda mesajın etkisini artırırken diğerinde tam tersi bir etki yaratabilir (Baltaş, 1998: 46).

✎ Atıf yapılan eserden bir bölüm aynen aktarılıyorsa bu bölüm tırnak işareti (" ") kullanılarak gösterilmeli ve atıf yapılan eserin basım yılından sonra iki nokta (:) konularak alıntının yapıldığı sayfa numarası da yazılmalıdır. Yazarın adı cümlenin bir parçası olarak söyleniyorsa yayın yılı ve sayfa numarası parantez içinde ismin hemen yanında yer almalıdır.

Örnek: Korkmaz'a (2007: 68) göre dil bilgisi, "çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlenin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalıdır."

✎ Yazar sayısı 3 ile 5 arasında ise ilk atıfta, yazar soyadları eserdeki sıraya göre verilir. Aynı esere daha sonra yapılacak atıflarda ise sadece ilk yazarın soyadı yazılır ve Türkçe yazılarda "ve diğer."; İngilizce yazılarda "et al." kısaltması kullanılır.


Örnek: 1936 yılında hazırlanan İlkokul Türkçe Programı'nda, okuma yazma öğretiminin basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi kabul edilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

5'ten fazla yazarlı eserlere ilk atıftan itibaren ilk yazarın soyadı ile birlikte, Türkçe yazılarda "ve diğer."; İngilizce yazılarda "et al." kısaltması kullanılır.


Örnek: Böylece anlatılan bilgiler çok daha kolay anlaşılır ve kalıcı hâle getirilir (Korkmaz ve diğer., 1995).

Aynı bilgi için birden fazla esere atıfta bulunuluyor ise kaynaklar cümle sonunda parantez içinde, aralarına noktalı virgöl konularak, kronolojik sıralama ile verilmelidir.


Örnek: *Okul yöneticilerinin öğretmenlere oranla daha fazla strese maruz kaldıklarını belirten çalışmalar da vardır (Savery, 1993; Feitler, 1996).*

 Atıf yapılan eser bir kurum adına hazırlanmışsa ilk atıfta, kurumun açık adı, yanında kısaltması, basım yılı ve sayfa numarası verilir. Daha sonraki atıflarda kurumun açık adı değil sadece kısaltması kullanılır.

Örnek: (Türk Dil Kurumu, [TDK], 1997)
(TDK, 1997)

 Bir yazarın aynı yıla ait iki ayrı eserine atıf yapılıyorsa bu yayınların yıllarına bir harf eklenir.

Örnek: (Aydın, 1998a)
(Aydın, 1998b)

 Doğrudan ulaşılamayan bir yayına metin içinde atıf yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir.

Örnek: ... (Karahan, 1985'ten aktaran Gündüz, 1998)

Kaynakçanın Düzenlenmesi

Çalışmanın sonunda kullanılan tüm kaynaklar alfabetik sırayla aşağıdaki ilkelere uygun olarak verilmelidir.

Tek yazarlı kitap

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Çok yazarlı kitap

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Editörlü kitap


Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). (2009). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kurum yazarlı kitap


Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük*. (8. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Çeviri kitap

Bloom, B. J. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev.: Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: MEB Yayınevi.

 **Sürelî yayınlardaki makale**

Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar. *Millî Eğitim*, 196, 85-105.

 **Editörlü kitapta bölüm**


Göçer, A. (2009). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. (Ed: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 477-551.

 **Basılmış sempozyum ve kongre bildirisi**

Huber, E. ve Uzun, L. (2000). Dilbilim alanında Türkçe yazılan bilimsel metinler üzerine gözlemler. *XIII. Dilbilim Kurultayı (13-15 Mayıs 1999) Bildirileri*, (Ed.: A. S. Özsoy ve E. E. Taylan) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, s. 201-215.

 **Gazete Yazısı**

Akyol, T. (2001, Aralık 24). Edebiyat Tartışması. *Milliyet*, s. 12.


 **Tez**

Uzun, L. (1992). *Köktürk metinleri üzerine bir metindilbilimsel çalışma: Kullanımbilimsel ve biçimbilimsel görünüşleriyle*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

 **Elektronik dergilerdeki / veri tabanlarındaki makale**

Brewster, C., & Railsback, J. (2002). Fullday kindergarten: Exploring an option for extended learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED472733). (Erişim Tarihi: 18.09.2008)

Arajji, R. Y., & Lang, K. R. (2008). Avatar business value analysis: a method for the evaluation of business value creation in virtual commerce. *Journal of Electronic Commerce Research*, 9, 207-218. <http://www.csulb.edu/journals/jecr/> (Erişim Tarihi: 15.09.2008)

 Basılmamış ders notları, yayımlanmamış bilimsel toplantı bildirimleri kaynak olarak gösterilmez.

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Web Adresi / Web: <https://dergipark.org.tr/mkusbed>

E-posta / E-mail: mkusbed@gmail.com

İletişim Adresi / Adress: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Tayfur Sökmen Kampüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Antakya / Hatay / TÜRKİYE

Telefon / Phone: + 90 326 2455812 **Faks / Fax:** + 90 326 2455811